

**INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO PROVINCIAL N° 7
– QUIMILI
PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA -
RURALIDAD**

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Curso: 2° AÑO “A”.

Docente: MIRONCZUK, Gisela Magali.

Contacto: 3735-475341 / e-mail:giselamironczuk@gmail.com

AÑO LECTIVO 202

TRABAJO PRÀCTICO N° 2

- Leer el material de Marta Marìn (pàginas 13 a 17) y responder:
 - 1)- ¿En què consiste el enfoque comunicacional y funcional de la lengua?
 - 2)- ¿Què es la competencia comunicativa y còmo se subdividen?
 - 3)- Explicar las siguientes teorìas:
 - * Teorìa del aprendizaje como construcciòn.
 - *Teorìa del lenguaje como textualidad;
 - *Teorìa de la lectura y escritura como procesos.

En la actualidad, el "enfoque comunicacional"⁴, da cuenta, de alguna manera, de los cambios que se están produciendo en la didáctica de la lengua. Parece evidente, sin embargo, que esta denominación se refiere solamente a la teoría lingüística que informa las nuevas prácticas, pero, como dijimos antes, los cambios didácticos no se dan en forma independiente de los modelos pedagógicos; son el emergente, en las estrategias de aula, de una teoría del aprendizaje y de una ideología pedagógica. En este caso, las nuevas prácticas docentes, las nuevas estrategias que se implementen para producir aprendizajes efectivos en el dominio de lo lingüístico, responden a una *teoría del aprendizaje* distinta de las anteriores, a otra *teoría acerca de la lengua* y a una noción distinta del *propósito que el aprendizaje lingüístico debe tener en la escuela*.

Podríamos caracterizar este modelo pedagógico diciendo que se propone la preparación de personalidades que tiendan a la autonomía y la criticidad de pensamiento, gracias a la significativización social y personal de los aprendizajes sistemáticos.

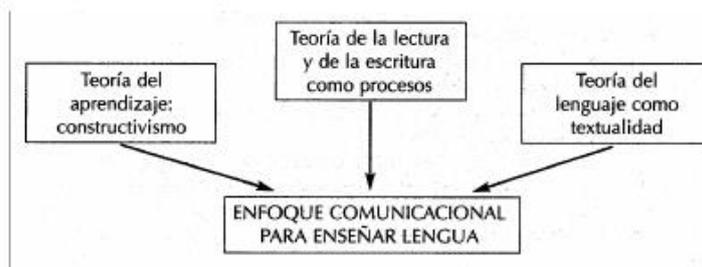
La *teoría del aprendizaje* que esta ideología pedagógica supone es el *constructivismo* en un sentido amplio, y no solamente el constructivismo piagetiano (Carretero, 1994). Este sentido amplio del constructivismo aparece desarrollado en uno de los próximos apartados de este mismo capítulo.

La *teoría de la lengua* que se propone es la que la concibe como *discursividad* o como *textualidad*, es decir, como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística. Esto implica ir más allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales, y abarcar la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones. Esto también, se desarrolla con un poco más de amplitud en un próximo apartado.

Ahora bien, la enseñanza de cualquier disciplina se apoya en una teoría de la disciplina y en una teoría del aprendizaje, pero este enfoque de la educación lingüística se apoya, además, en la *teoría de la escritura* y en la *teoría de la lectura como procesos*.

El *propósito de los aprendizajes lingüísticos en la escuela* es el mejoramiento de las competencias y los desempeños de los usuarios, es decir que el objetivo de esos aprendizajes debería ser siempre el desarrollo de la *competencia comunicativa*, y ésta no sólo es la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento, es también la posibilidad que tiene un sujeto de "inscribirse" en su lengua, de hacerse responsable de sus enunciados; la posibilidad, no de la distancia del estructuralismo, sino de la identificación de una lengua como constituyente del propio sujeto⁵.

Figura 1. 5



La competencia comunicativa y sus componentes

⁴ Aunque la nomenclatura parezca coincidir, no se trata, estrictamente, del enfoque comunicativo que se usa para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en el que las interacciones lingüísticas están casi codificadas y -en casos extremos- consisten en una especie de "libreto" para usar la segunda lengua en situaciones comunicativas catalogadas: qué se dice en el aeropuerto, qué se dice en el cine, cuál es el libreto para ordenar una comida o para ir de compras.

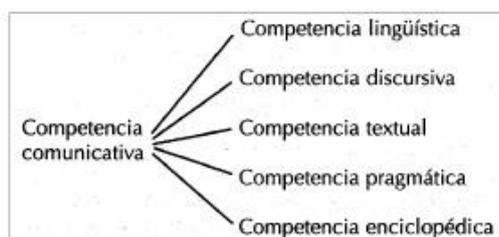
⁵ Los seres humanos constituimos nuestra personalidad al ser atravesados por el lenguaje en que crecemos. Tener esto en cuenta es crucial para no enseñar aspectos y competencias lingüísticas como si el lenguaje fuera un objeto de conocimiento ajeno a quien aprende. Por el contrario, se trata de formar un sujeto que pueda encontrar en el lenguaje que lo constituye su modo de expresión y también su modo de comprensión del mundo.

Las investigaciones lingüísticas, posteriores a la década del sesenta, que se centraron ya no en la oración sino en el texto como unidad comunicativa, produjeron, junto con las investigaciones acerca del aprendizaje, una verdadera revolución copernicana acerca de la enseñanza de la lengua y del tipo de aprendizajes que deberían promoverse.

Es así como la sociolingüística, la teoría y el análisis del discurso, la psicolingüística, la pragmática, la teoría de la enunciación, las teorías de la comunicación proponen una concepción de la lengua distinta de la del estructuralismo.

Esta *concepción de la lengua como actividad textual*, y no meramente oracional, postula que la comunicación verbal de los seres humanos no se realiza por medio de oraciones, sino a través de textos o discursos como unidades de significación. Los textos o discursos, por otra parte, se producen dentro de situaciones que son cambiantes y que condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen. Esto supone que una comunicación eficaz y adecuada pone en juego ciertas competencias o habilidades que conforman la competencia comunicativa.

Cuando el sistema de signos que se usa para comunicarse es la lengua, la competencia comunicativa incluye otras competencias, como lo muestra el siguiente esquema:



La *competencia lingüística* consiste en la capacidad de formular enunciados sintáctica y léxicamente adecuados, de modo que puedan ser comprendidos. Por ejemplo: "Esta planta se está marchitando" y no "marchitando planta se esta está".

La *competencia discursiva* consiste en la capacidad de elegir el tipo de texto adecuado a la situación o circunstancia en que está el que se comunica. Por ejemplo: los alumnos quieren organizar un festival y tienen que pedir permiso a la dirección de la escuela. Deciden que vaya Fernando. Fernando se presenta a la directora y en lugar de solicitar autorización, comienza informando: "Estamos organizando un festival en la escuela; mi papá y el de Simón van a armar el escenario..."

La *competencia textual* consiste en la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido. Por ejemplo: narrar de modo inteligible y no desordenadamente, incluir en una solicitud las causas por las cuales se requiere algo, etcétera.

La *competencia pragmática* consiste en la capacidad de lograr un determinado efecto intencional mediante el texto que se ha construido; por ejemplo: convencer al interlocutor mediante argumentos adecuados para ese efecto y mediante una cierta disposición de esos argumentos en el texto.

La *competencia enciclopédica* consiste en el conocimiento del mundo y en el conjunto de saberes más particularizados que permiten un intercambio comunicativo eficaz, por parte de los interlocutores. Esta competencia excedería el ámbito de los aprendizajes en el área de la lengua que pueda proponerse la escuela, pero forma parte de una concepción integral del lenguaje y de la educación.

Ahora bien, la institución escolar se ha ocupado tradicionalmente de los aspectos relacionados con la competencia lingüística, con el conocido resultado que se sintetiza en esta frecuente observación: "¡Ay! yo no sé qué le pasa a Fulanita (o Zutanita); las pruebas de análisis sintáctico están perfectas, pero cuando escribe es un desastre; no se entiende qué es lo que quiere decir, salta de una cosa a la otra...". Sin embargo, esta centralización de la competencia lingüística no se justifica plenamente, ya que, cuando los niños comienzan su escolaridad, lo hacen con una cierta competencia lingüística, dado que normalmente se comunican de manera inteligible para los demás. Ningún niño de cinco o seis años diría: "el lápiz, mi abuela, el zoológico, comprar". De modo que no sería ésa la competencia a la que deberían dedicarse los mayores esfuerzos de la enseñanza; lo que los aprendientes necesitarían, en

ese sentido, es mejorar su desempeño. Por ejemplo, no necesitan aprender a construir la oración "El taxista condujo demasiado rápido", sino a utilizar la fórmula "condujo", y no "condució", a utilizar más frecuentemente el verbo "conducir" en lugar de "manejar" y a ampliar o reducir sus enunciados de manera que adquieran mayor eficacia. Por su parte, las teorías actuales del aprendizaje ya han dejado establecido que ese mejor desempeño no se adquiere con el aprendizaje memorístico de la conjugación verbal, ni con el análisis sintáctico, ni con la clasificación de palabras, y esto mismo podría corroborarlo cualquier maestro o profesor a partir de la experiencia cotidiana.

El desempeño de las otras competencias que constituyen la competencia comunicativa se desarrolla durante toda la vida. Preguntémosnos al respecto cuántas veces los adultos nos encontramos en situaciones comunicativas nuevas, en las cuales podemos llegar a plantearnos: "¿Se lo digo directamente o primero le explico las razones?", "¿Por dónde empiezo?" (competencia textual). "¿Van a entender si no doy antes una explicación?", "¿Sabrán algo de este tema?" (competencia enciclopédica). "¿Cómo hago para convencerlo?" (competencia pragmática). "¿Le escribo una carta o le hablo por teléfono?" (competencia discursiva). Supongamos que usted nunca ha escrito una carta de lectores y siente la necesidad de hacerlo. En ese caso, no sólo tendrá que poner en juego la competencia lingüística, sino que tendrá que tomar decisiones de escritura que le requerirán una cierta reflexión, porque se halla ante una situación comunicativa completamente nueva: tendrá que pensar cómo componer el texto, es decir, qué escribir antes y qué escribir después; elegir el registro y el tono apropiados; se preguntará si su léxico es suficiente; deberá decidir si es necesario presentar argumentos o dar explicaciones colaterales, tendrá que buscar un modelo de texto... etcétera...

Teoría del lenguaje como textualidad

La *lengua* ha sido concebida por el estructuralismo como un cuerpo de signos y reglas combinatorias estables que constituyen una serie de recursos a los que apela el usuario en sus actos de *habla*. Concebida, así, como código o sistema, la lengua es una abstracción que sólo se concreta en el uso, en los actos de habla, en los discursos o textos que los hablantes producen, y los únicos estudios lingüísticos científicamente válidos serían entonces los que se hicieran sobre el sistema, y no sobre el habla. En esta concepción, la oración es la unidad más apta para la descripción sistemática de la lengua.

Sin embargo, hay un fenómeno comprobable: en el nivel semántico, palabras, oraciones y proposiciones modifican su significado en relación con el significado de otras oraciones anteriores o posteriores. Así surge, en las décadas del sesenta y del setenta, la preocupación por describir fenómenos -tanto sintácticos como semánticos- que ocurren entre enunciados o entre secuencias de enunciados y que no son explicables por la gramática de la oración. Esto ha llevado a considerar el texto como una unidad más adecuada para los estudios lingüísticos.

Aparece entonces la *Lingüística textual*, cuyo objeto de estudio ya no es la palabra o la oración aisladas, sino el *texto*, considerado la unidad básica de manifestación del lenguaje, dado que los seres humanos se comunican por medio de textos y dado que existen fenómenos lingüísticos que sólo pueden ser explicados como propios de un texto y no del sistema de la lengua.

Por otra parte, es evidente que bajo esta preocupación por el texto y el discurso como unidad de comunicación humana, subyace una teoría del lenguaje que lo considera no sólo un sistema de signos y sus combinaciones, sino una institución social: los sujetos y la sociedad se constituyen por los discursos que los atraviesan.

Este enfoque de la lingüística significa el paso de una gramática oracional (la que habitualmente hemos aprendido y enseñado en el aula) a una *gramática transoracional, que se ocupa de la organización de los textos, de sus estructuras, de su coherencia y cohesión y de su adecuación a intenciones y situaciones comunicativas*. Colocar el texto como centro de los estudios no significa pasar simplemente a una unidad mayor, porque la diferencia entre oración y texto no es de orden cuantitativo (es decir, no se trata simplemente de una mayor extensión de la unidad), sino de orden cualitativo. Implica ocuparse de cómo hace el ser humano para comunicar. Por ejemplo, escribir una carta supone más conocimientos que los referidos a cómo colocar sujetos, predicados y modificadores; supone saber, entre otras cosas, qué formato darle, qué calidad y cantidad de información consignar,

en qué orden presentar esa información, cómo conectar las ideas, las oraciones y los párrafos unos con otros.

Este enfoque de los estudios de lengua significa, además, que los saberes acerca de la lengua y los textos se relacionan con sus aspectos comunicativos, es decir que se la estudia en función de la utilización que hace el usuario y no solamente de la descripción que haga el gramático. Esto no significa abolir la gramática dentro del ámbito de los aprendizajes escolares, sino que implica colocarla en un lugar auxiliar al servicio de las necesidades comunicativas, y no en el lugar central, como único estudio posible de la lengua.

Los seres humanos no nos comunicamos a través de unidades lingüísticas tales como palabras, construcciones y oraciones. Esos elementos son unidades de estudio gramatical y no de uso comunicativo. En realidad, nos comunicamos mediante unidades de sentido denominadas textos. Cuando una persona dice "Buen día" a otra, ninguna de las dos es consciente de que se ha empleado un adjetivo calificativo, masculino singular, antepuesto al sustantivo y por lo tanto apocopado, y un sustantivo común, masculino, singular. Tampoco esas personas son conscientes de haber emitido y escuchado una oración unimembre compuesta por un sintagma o construcción nominal con núcleo sustantivo y con un adjetivo en función de modificador directo. En cambio, sí podrían ser conscientes de haber emitido y recibido un saludo, porque ése es el sentido del texto enunciado.

Teoría del aprendizaje como construcción

Como ya hemos dicho en la descripción de los modelos pedagógicos, al principio de este capítulo, los aprendizajes de la lengua en la escuela no sólo están determinados por cómo se concibe el objeto de aprendizaje, es decir, según qué teoría de la lengua se establecen los contenidos, sino que a esa teoría del objeto siempre ha correspondido una teoría del aprendizaje.

Es así como el estructuralismo, con su concepción de la lengua principalmente como forma y no como significado, y su afán clasificatorio, encontró en la psicología conductista el modo más viable de transmitir esos contenidos en las aulas. Y es así también como parecería imposible suponer que la competencia comunicativa podría aprenderse a través de consignas conductistas como: "Subrayar todos los adjetivos de este texto y transcribir debajo sólo los adjetivos no connotativos", o como: "Subrayar todos los conectores del texto, transcribirlos debajo e indicar su significado".

Si el objetivo de la educación lingüística es que *los alumnos se apropien de la lengua como un lugar desde el cual enunciar la palabra propia*, y que esta apropiación se manifieste en una mejora del desempeño comunicativo, especialmente a través de la lectura y la escritura de textos, deberíamos plantearnos que *esta apropiación sólo puede realizarse por una construcción interna* del que aprende (por ejemplo: darse cuenta de cómo se organiza un texto para que sea eficaz o cuál fue la intención de un emisor al producir un texto, o cuál es el sentido global de éste) y no por una imitación del conocimiento, tal como la repetición memorística de una clasificación o de un paradigma, o el reconocimiento automático del sujeto en varias oraciones.

Constructivismo es una palabra que por un lado atemoriza a algunos docentes, y por el otro ha dado lugar a un uso poco responsable del término. En el primer caso, se supone que no se puede ser constructivista si no se han leído los libros de Piaget; en el otro extremo de la escala uno podría llegar a pensarse como docente constructivista si siguiera al pie de la letra un libro escrito según las teorías de Piaget. Por otra parte, la interpretación silvestre del constructivismo dio origen a malos entendidos graves, como suponer, por ejemplo, que debía reducirse al máximo la intervención del docente en el aprendizaje, o que los alumnos debían repensar y adquirir por sí solos los conocimientos que la humanidad ha adquirido y desarrollado hasta ahora.

Enseñar según una teoría constructivista del aprendizaje no es adherirse a un solo representante de esta corriente; tampoco es colocar al alumno en soledad frente a un objeto de conocimiento y hacer que lo manipule para llegar a conclusiones; consiste más bien en:

- tener en cuenta sus esquemas previos de conocimiento,
- tener en cuenta su posible zona de desarrollo próximo,
- promover conflictos entre lo que se sabe y lo que es necesario saber para escribir o comprender un texto,

- ofrecerle actividades orientadas y con sentido,
- proponer aprendizajes significativos,
- promover el aprendizaje en grupos de pares,
- dar ocasión de reflexionar sobre lo que se sabe y lo que se está aprendiendo y sobre los mecanismos de comprensión y aprendizaje.

Hacer todo esto implica tener en cuenta que el constructivismo no es solamente una teoría piagetiana, sino que incluye los siguientes aportes:

- Teoría de los esquemas.
- Teoría de Piaget.
- Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
- Teoría del aprendizaje de Vigotsky.
- Psicología cognitiva.

Como el objeto de este libro no es la didáctica de la lengua, no desarrollaremos aquí cada uno de estos aportes; sólo los consignamos para completar la descripción del nuevo enfoque. De todos modos, en la bibliografía que aparece al final del capítulo se puede encontrar algún desarrollo más especializado del tema.

Teorías de la lectura y de la escritura como procesos

Los textos escritos son, claramente, hechos de lectoescritura y constituyen el material fundamental de la educación lingüística, ya se trate de interpretarlos o de escribirlos.

Aparece entonces, dentro del marco teórico, otro elemento importante relacionado con la recepción y la producción de textos escritos: la teoría de la lectura como proceso y la teoría de la escritura como proceso.

La alfabetización es un desarrollo que dura toda la vida del individuo. Esta *alfabetización en sentido amplio, o conocimiento letrado*, avanza en sus saberes y desempeños a medida que se va encontrando con hechos de lectoescritura más complejos. Esto implica que la lectoescritura no es lo que se aprende en los primeros grados sino una actividad comunicativa continua del individuo en la sociedad, un desempeño de sus competencias comunicativas por medio de la palabra, y ese desempeño está siempre en vías de ser mejorado y ampliado. Cualquiera de nosotros puede encontrarse en una situación comunicativa nueva en la cual necesite producir o interpretar textos orales o escritos que nunca había producido o interpretado antes. Es el caso del docente, por ejemplo, ante la ejecución de su primera planificación, o de la escritura de un informe que nunca había realizado, o ante la producción de una monografía o un trabajo práctico durante su curso de actualización. La ejecución de un acto de lectoescritura nuevo pone en juego la necesidad de adquirir nuevos conocimientos letrados más allá de la habilidad de codificar o decodificar. Incorporar esos nuevos conocimientos letrados también es un hecho de alfabetización. Por lo tanto, *la educación lingüística* -la suya, la nuestra y la de nuestros alumnos- *siempre es un trabajo de alfabetización permanente* que incluye los hechos de lectoescritura: no se aprende ni se enseña a leer y a escribir sólo en los primeros años de la educación sistemática; usted mismo lo aprenderá durante toda su vida, y el trabajo con sus alumnos -no importa el año de su escolaridad- consistirá en proponerles siempre nuevos hechos de lectoescritura que impliquen un conflicto cognoscitivo, para que sigan aprendiendo a leer y escribir.

Se aprende a leer, leyendo, y a escribir, escribiendo, lo cual no implica un leer y escribir caóticos o no significativos (obligatorios), sino un hacer con guía experta y propósito claro y real. La escritura y la lectura se enseñan. Esto es, que se enseñan estrategias de comprensión lectora para que el que las aprenda pueda ser un lector comprensivo y no repetitivo-autónomo. Del mismo modo, se enseñan procedimientos de escritura tales como planes, borradores, revisión, propósito, y consideración del receptor.

De modo que tener en cuenta, en este enfoque, las teorías de la lectura y de la escritura como procesos significa que *en ese aprender a leer y escribir constante, en esa alfabetización permanente, se utilizan los procedimientos y las estrategias que proporcionan estas dos teorías.*