

**MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD
DE BUENOS AIRES**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM**

**Actualización
Curricular**

E.

LENGUA

G.

DOCUMENTO DE TRABAJO N°1

B.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Intendente Municipal

Lic. Jorge Domínguez

Secretario de Educación

Lic. Enrique Martín

Subsecretario de Educación

Dr. Alberto Sileoni

Directora General de Planeamiento-Educación

Lic. María Rosa Almandoz

Directora de Currículum

Lic. Silvia Mendoza

1995

Equipo de profesionales de la Dirección de Currículum

Asesora de Currículum: Flavia Terigi.

Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler.

Coordinación de la EGB: Ana Dujovney.

Coordinación de Polimodal: Mónica Farías, Graciela de Vita.

Coordinación de Material Impreso: Anahí Mansur.

Diseño y Diagramación: María Laura Cianciolo.

Inicial

Judith Akoschky, Ema Brandt, Adriana Castro, Lady Elba González, Perla Jaritonsky, Verónica Kaufmann, Estela Lorente, Adriana E. Serulnicoff, Carlos Silveira, Hilda Weitzman de Levy.

EGB

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Silvia Di Segni de Obiols, Adriana Elena, Ana Espinoza, Silvia Gojman, Jorge Gómez, Lady Elba González, Sara Gutkowski, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Guillermo Obiols, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Roberto Vega, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy, Judith Wiskitski, Claudia Zenobi.

Polimodal

Silvia Acuña, Cristina Alcón, Clarisa Alvarez, Juan L. Botto, Laura Cervelli de Vidarte, Débora Chomsky, Silvia Di Segni de Obiols, Jorge Gómez, Osvaldo Morina, Guillermo Obiols, Luis Alberto Romero, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Carmen Sessa, Eduardo L. Tasca, Laura Vázquez, Liliana Lotito, Adriana Villa.

ÍNDICE

ÁREA LENGUA

PRESENTACIÓN GENERAL (Véase Textos que enmarcan...)

ACTUALIZACIÓN CURRICULAR

Contextualización del cambio

El Diseño Curricular de 1986

Los avances en las ciencias del lenguaje y en la didáctica de la lengua

Los avances teóricos en las ciencias del lenguaje

Los avances en la didáctica de la lengua

Los trabajos de desarrollo curricular y la capacitación

Los CBC

Las prácticas escolares

PROPUESTA DIDÁCTICA: LINEAMIENTOS GENERALES

Saber y saber hacer en lengua: expectativas de logro

Lengua oral

Lengua escrita

Lectura

Escritura

Acerca de la lectura, la escritura y la alfabetización inicial

A MODO DE CONCLUSIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LENGUA EXTRANJERA

EL CURRÍCULUM DE LENGUAS EXTRANJERAS

PALABRAS FINALES (Véase Textos que enmarcan...)

ÁREA LENGUA

Lic. Delia Lerner
Lic. Estela Lorente
Prof. Liliana Lotito

PRESENTACIÓN GENERAL (Véase Textos que enmarcan...)

ACTUALIZACIÓN CURRICULAR

Contextualización del cambio

El propósito de este documento es comenzar a definir líneas de acción en relación con la enseñanza de la lengua en el ámbito municipal, teniendo en cuenta:

- *el *Diseño Curricular* '86;
- *los avances teóricos de las ciencias del lenguaje y de la didáctica de la lengua;
- *los trabajos de desarrollo curricular y la capacitación;
- *los CBC;
- *las prácticas escolares.

El Diseño Curricular '86

El *Diseño Curricular* de 1986 (DC '86) propuso un enfoque innovador del área, cuyos aspectos fundamentales siguen vigentes en la actualidad. En él estaba ya fuertemente planteado el intento por superar la presentación escolar de la lengua como objeto ajeno al niño y a su experiencia, alejado de todo propósito comunicativo. Importaba, pues, repensar ese objeto en función de su uso y de su característica comunicativa fundamental. Se sostenía que si la lengua es uso, tiene que serlo dentro y fuera de la escuela.

El DC '86 pone en primer plano el hecho de que los alumnos, al ingresar a la escuela, ya son hablantes competentes (y saben bastante del objeto lengua). Decidir este punto de partida para la enseñanza de la lengua implica otorgarle a la escuela una nueva función: la de tender puentes entre lo que el niño sabe y lo que ella tiene que enseñar. Implica también afirmar el respeto por la variedad lingüística que el niño lleva a la escuela o, dicho de otro modo, el respeto por las formas de habla de los distintos grupos que conforman la población escolar.

Respeto por la lengua materna de todos, rechazo de toda posible discriminación lingüística, interacción entre variedades lingüísticas son premisas que aparecen enunciadas en el DC '86 y que suponen la consideración de una realidad que existe. Tal vez lo que no

esté igualmente explícito en él sea que el conocimiento de esa realidad tiene que servirle a la escuela como un punto de partida, que asegure a sus alumnos un punto de llegada totalmente distinto: que todos conozcan las diferentes variedades lingüísticas, pero que no se queden en ese reconocimiento sino que puedan apropiarse –para usarlas como productores– de las formas de habla socialmente más aceptadas.

El DC '86 contempla ya todas estas cuestiones, pero tiene también algunas limitaciones, que se hace indispensable revisar y mejorar. Por ejemplo:

- los enunciados de objetivos generales son muy vagos y requieren explicitación. ¿Qué significa, por ejemplo, esperar "que los niños lean con corrección" o "que amen la lectura" o "que escriban con precisión"?
- en relación con lo metodológico, y tal como se dice en la parte general de este documento, el propósito de formular un diseño abierto –sin la intención de prescribirlo todo, que caracterizó al diseño del 81– terminó dejando un vacío didáctico que los docentes no podían llenar: los maestros no encontraron en el DC '86 una herramienta para trabajar la lengua.

En este punto es posible adelantar que la revisión del diseño curricular de lengua y de su implementación, que se va a realizar en este documento y en los que le sigan, no va a llevar a grandes modificaciones. Podría decirse que el trabajo que nos proponemos –que tendrá como objetivo avanzar en la formulación de un nuevo diseño para el ámbito municipal– será un trabajo de "completamiento y explicitación".

Esos completamientos y explicitaciones van a tener algunos ejes:

- se van a reformular los objetivos en términos de expectativas de logro que permitan definir lo que tiene que conocer de lengua y saber hacer con la lengua un alumno al terminar cada ciclo;
- se van a desarrollar aspectos incompletos, por ejemplo, el DC '86 no dice sobre escritura o sobre alfabetización lo que hoy podría decirse, ni construye para el área la propuesta metodológica esperable;
- se va a volver sobre conceptos que enuncia el diseño –cuya validez teórica debe ser revisada– y que en la práctica de aula generaron dificultades. Por ejemplo, en relación con la lectura, el abordaje de los textos a partir de "niveles de lectura" llevó a errores graves. Muchas veces se entendió que la lectura de un texto consistía en una suma de lecturas parciales.

Los avances en las ciencias del lenguaje y en la didáctica de la lengua

Los avances en los estudios lingüísticos y en la didáctica de la lengua de los últimos años son significativos y hacen que hoy sea posible la conformación de una propuesta didáctica adecuada al enfoque comunicativo que el DC '86 ya enuncia para el área y que estos nuevos documentos sostendrán. Vamos a intentar definir ahora esos avances.

Los avances teóricos en las ciencias del lenguaje

Los aportes de las ciencias del lenguaje, en primer lugar, llevaron a dar un nuevo enfoque a ese objeto llamado "lengua" que, de ser visto como un objeto fijo, homogéneo, susceptible de ser descripto, pasó a ser caracterizado como un objeto variable en función de su uso, definible justamente por su variación.

La lengua empezó a pensarse, pues, como uso, como actividad que se da en situaciones comunicativas concretas, en las que alguien (un emisor) dice o escribe algo (produce un texto) para alguien (un destinatario) con una determinada intención.

Desde el punto de vista de la pragmática, esto es, el estudio de los "actos de habla", se puso de relieve que los signos lingüísticos adquieren su significado a partir del momento en que alguien los usa en un contexto de comunicación determinado y con una intención definida. Que todo acto de habla de un sujeto pretende lograr algo y que, si el hablante construye eficazmente sus enunciados (porque conoce su lengua pero también porque tiene en cuenta todos los componentes del contexto), tiene más posibilidades de ser comprendido por el oyente.

La sociolingüística, por su parte, profundiza en el hecho de que dichos actos de habla están, a su vez, determinados por las condiciones reales de la situación social en que se realizan. Las relaciones sociales entre dos hablantes (los dos pertenecen al mismo grupo social o a grupos sociales distintos; los dos hablan la misma lengua pero pertenecen a comunidades geográficas diferentes; los dos ocupan "lugares sociales" distintos: uno es padre del otro, uno es maestro del otro, uno es joven y otro es viejo) definen la variedad lingüística que corresponde usar en cada situación.

Desde estas concepciones, un hablante competente será aquel que tenga capacidad para construir, en diferentes situaciones, textos adecuados y eficaces (orales o escritos). Esto implica ubicar, en primer plano, algunas nociones fundamentales: **competencia, adecuación, eficacia, texto**, nociones que ya el DC '86 proponía y sobre las que es posible avanzar actualmente.

Competencia entendida no solo como competencia lingüística, es decir como conocimiento por parte del hablante de las reglas lingüísticas que le permiten producir oraciones gramaticalmente correctas, sino como competencia comunicativa, que supone también el manejo de las reglas sociales que hacen que el hablante pueda ubicarse de manera adecuada en situaciones comunicativas variadas.

La noción de **adecuación** pone en primer plano la cuestión de la variedad lingüística y la capacidad del emisor para ubicarse ante esa variedad: para elegir, según la situación comunicativa una entre otras. Reemplaza así la noción tradicional de "corrección", que supone un modelo lingüístico único a imitar (en la escuela, muchas veces, aquel ofrecido por los libros de texto).

El concepto de **eficacia** se refiere a los efectos logrados. Un enunciado es eficaz cuando el emisor logra con él lo que se propuso: por ejemplo, hacer reír a otro con un relato o

dar a alguien una información que necesitaba. Si un enunciado es "inadecuado" (porque no tiene en cuenta la edad o la posición del receptor al que va dirigido, las características formales o informales de la situación en que se ubica, el tema del que se está hablando) seguramente será también "ineficaz".

La otra noción fundamental es la de **texto** y se desprende de lo anterior, ya que lo que se produce entre participantes de situaciones comunicativas son textos (sea un breve diálogo, una larga carta o una novela). Dentro de una concepción lingüística como la definida, la oración deja su lugar al texto como unidad de sentido a producir, a interpretar, a analizar.

Por su parte, en estos últimos años, los estudios psicolingüísticos dieron información importantísima sobre la naturaleza y complejidad de los actos de lectura y escritura, mientras que las investigaciones en psicología genética aportaron al conocimiento del proceso de adquisición del sistema de escritura.

Los estudios sobre lectura permitieron concebir de otro modo qué es leer y qué es lo que aporta el lector al texto en el acto de lectura. Comprobar que leer no es solo decodificar, extraer información del texto, llevó a revisar el papel del lector (es decir, las operaciones que realiza el lector al leer) y a considerar la lectura como interacción entre texto y lector.

Finalmente, los estudios sobre el acto de escritura (sobre qué pasa cuando uno escribe), permitieron corroborar que se trata de un proceso en el cual quien escribe pone en juego complejas operaciones mentales.

Los avances en la didáctica de la lengua

El reconocimiento de la enseñanza y el aprendizaje escolar de cada campo del saber como un objeto de estudio científico es relativamente reciente.

En el caso particular de la lengua escrita, las propuestas didácticas se consideraron durante mucho tiempo como meras "deducciones" de los conocimientos psicológicos y/o lingüísticos y, por lo tanto, la validez de las afirmaciones que se hacían sobre la enseñanza se deducía también de la validez que se acordara a los saberes "importados" de la psicología o de las ciencias del lenguaje. La práctica de la enseñanza y el saber sobre esa práctica aparecían confundidos; no se había reparado aun en el hecho de que los complejos problemas planteados por la enseñanza de la lectura y de la escritura no podían resolverse a través de una simple "aplicación" de saberes producidos para resolver otros problemas – referidos al uso de la lengua y a la construcción del conocimiento lingüístico en situaciones no didácticas–; no se había tomado conciencia de que los aportes de las ciencias del lenguaje y la psicología son necesarios pero no suficientes para resolver los problemas didácticos, porque los primeros se refieren a la naturaleza de la lengua como objeto social y los segundos al proceso de reconstrucción del conocimiento de ese objeto por parte del sujeto, pero ni unos ni otros pueden dar cuenta del conjunto de interacciones que se producen entre los tres polos del triángulo didáctico –el maestro, los alumnos, el saber lingüístico que se intenta comunicar–ninguno de ellos aporta conocimientos sobre las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora bien, en los últimos quince años, se han realizado diversas investigaciones didácticas con el objeto de estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, de analizar cuidadosamente el funcionamiento en el aula de determinadas propuestas de enseñanza dirigidas a comunicar a los alumnos estas prácticas sociales, de validar o desechar las situaciones didácticas previamente diseñadas. Las propuestas estudiadas están enmarcadas en un modelo didáctico que concibe a los alumnos como productores de conocimiento –y no solo como consumidores–, al mismo tiempo que asume los aportes de la lingüística actual como definitorios del objeto de enseñanza "lengua".

En el caso de la lengua oral los desarrollos didácticos son aún incipientes, no obstante ello es posible pensarlos –y de hecho se lo está haciendo– enmarcados en este mismo modelo didáctico.

Dado que los resultados de los estudios didácticos estarán presentes en el desarrollo de este documento, nos limitaremos aquí a señalar algunos de sus aportes en relación con las condiciones de las situaciones didácticas y con la intervención docente, centrados en lectura y escritura.

Un problema didáctico crucial es el de determinar cuáles son las condiciones que favorecen la construcción del sentido de los aprendizajes por parte de los alumnos. La modalidad de organización de las actividades que ha revelado ser más apta para dotar de sentido a la lectura y la escritura es la que toma como eje el desarrollo de proyectos de producción-interpretación, proyectos que apuntan –por ejemplo– a producir un periódico, una revista de divulgación científica, un cassette de poemas o cuentos, una antología de cuentos de suspenso o de terror... Estos proyectos ofrecen un marco propicio para conciliar los propósitos didácticos –cuya concreción es necesariamente mediata, ya que la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales se extiende a lo largo de toda la escolaridad– con propósitos inmediatos que se plantean en la clase, propósitos que dotan a la lectura y a la escritura de un sentido actual desde la perspectiva de los alumnos, al mismo tiempo que permiten preservar en la escuela el sentido social de estas prácticas y ofrecen una versión del objeto de enseñanza "lengua" que tiende a reproducir –en la medida de lo posible– la definición que de su objeto de estudio hacen actualmente las ciencias del lenguaje.

Por otra parte, el análisis de las experiencias que centraron su trabajo en el desarrollo de proyectos permitió también establecer la necesidad de que esta modalidad organizativa coexista con otras. Se detectó en particular que los proyectos, cuya gran ventaja es la de proveer un marco para el desarrollo de la lectura y la escritura en situaciones altamente contextualizadas, debían ser complementados con situaciones didácticas que permitieran descontextualizar ciertos saberes lingüísticos. En efecto, el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere el desarrollo de actividades de sistematización de los conocimientos que se han ido elaborando como respuesta a los problemas planteados al leer o al escribir. Una vez sistematizados, estos conocimientos se convierten en instrumentos de auto-control de la producción y la interpretación de textos.

A esto se puede agregar que los estudios didácticos llevaron tanto a tomar conciencia de la necesidad de mantener una vigilancia constante sobre la vinculación entre las propuestas realizadas en clase y las situaciones sociales en que se lee y se escribe, como a

reconocer la imposibilidad de reproducir exactamente en el marco escolar las condiciones extra-escolares de la lectura y la escritura: si bien los proyectos hacen posible re-presentar en la escuela la funcionalidad de la lectura y la escritura, esta "re-presentación" aparece inevitablemente teñida por las necesidades de la enseñanza. En efecto, al mismo tiempo que se lee y se escribe para cumplir ciertos propósitos inmediatos (informarse sobre los últimos acontecimientos, ampliar conocimientos sobre un tema interesante, solicitar un material que se necesita, convencer a otros de la necesidad de colaborar en una empresa común), también se escribe para aprender a escribir y se lee para aprender a leer. Por eso es necesario admitir –al mismo tiempo que se ejerce un control estricto para evitar todo alejamiento injustificado de la versión escolar con respecto a la versión social– que las condiciones planteadas en la escuela no siempre podrán ser idénticas a las que se plantean en otros contextos sociales; por eso es necesario aceptar que en algunos casos se propongan en el aula situaciones que no tendrían lugar fuera de ella, situaciones cuyo único objetivo es el de comunicar a los alumnos determinados conocimientos.

Entre las condiciones fundamentales que generan avances en el comportamiento de los alumnos como lectores y escritores competentes y críticos, pueden mencionarse las siguientes:

- * brindar a los alumnos oportunidades para familiarizarse con los diversos escritos sociales, así como para recurrir a la lectura y a la escritura en función de diversos propósitos;
- * favorecer aproximaciones sucesivas y cada vez más ajustadas al conocimiento de cada tipo de texto presentándolo reiteradamente en diferentes momentos de la escolaridad;
- * asegurar una interrelación permanente entre lectura y escritura;
- * seleccionar los textos para leer y las propuestas de producción de tal modo que resulten significativos en relación con algún interés, problema o inquietud que se ha generado en la clase;
- * promover la elaboración de estrategias de autocontrol de la lectura y de autocorrección de la escritura, así como la confrontación de diferentes interpretaciones sobre los textos de autor y el análisis cooperativo de la adecuación y eficacia de los textos producidos.

La formación de ciertos comportamientos lectores requiere la creación de condiciones específicas: ofrecer en algunos casos la oportunidad de que cada alumno elija un material de lectura y después de leerlo lo recomiende (o no) a sus compañeros contribuye a desarrollar criterios autónomos de selección; llevar a cabo secuencias de actividades dirigidas a leer obras de un mismo autor, de un mismo género o sobre un mismo tema favorece la enseñanza de estos comportamientos de "seguimiento" que son típicos de los lectores asiduos.

En cuanto a la lectura en voz alta, diversos estudios han mostrado que las situaciones que más contribuyen a su desarrollo son aquellas que forman parte de un proyecto –emitir un programa radial, grabar un cassette de poemas o cuentos, hacer una función de teatro leído– en cuyo marco tiene sentido hacer reiterados ensayos. También resulta productivo (y adecuado a la situación) leer en voz alta cuando se dispone de un solo ejemplar de un material que se necesita consultar o cuando se discute sobre un pasaje particularmente difícil de un texto que todos están leyendo, ya que en estos casos los alumnos se esfuerzan por leer con claridad para comunicar el mensaje a sus compañeros.

En relación con la escritura, diversos estudios mostraron que los progresos son mayores cuanto más formales son las situaciones planteadas. En efecto, los alumnos mejoran notablemente la calidad de sus producciones cuando saben que estas se harán públicas o cuando están dirigidas a un destinatario desconocido o distante (una autoridad, una persona famosa, etcétera). Es en estas situaciones donde la revisión adquiere sentido, y por eso se suscita una mayor preocupación por corregir cuidadosamente el texto. En cambio, las situaciones en que se produce un texto dirigido a un destinatario específico y conocido por los alumnos son las más efectivas para lograr que estos comiencen a descentrarse de su propio punto de vista y a ubicarse en el del lector.

Por otra parte, las experiencias realizadas sugieren la conveniencia de equilibrar las actividades de producción grupal, colectiva e individual. La producción en pequeños grupos cumple un papel importante para el aprendizaje de la escritura, tanto porque permite que cada alumno asuma alternativamente el rol de productor y lector del texto que se está produciendo como porque da lugar a discusiones que llevan a elaborar y explicitar conocimientos relativos a la lengua escrita y a las diferencias entre oralidad y escritura. Las producciones colectivas favorecen una mayor intervención del maestro, permiten hacer observables problemas que los alumnos no hubieran detectado por sí mismos y dan lugar a la sistematización de algunos saberes; la producción individual hace posible que cada alumno asuma la responsabilidad del productor, se "desdoble" ocupando simultáneamente el lugar del productor y del lector, detecte problemas y busque alternativas para resolverlos.

Cabe señalar que la producción colectiva es una de las situaciones didácticas que resultan productivas para el aprendizaje a pesar de no corresponder al uso social de la escritura. Producir colectivamente un texto adquiere sentido cuando el proyecto en el que esa producción está inserta requiere la elaboración de un único ejemplar de un cierto género: cuando un grupo inicia un intercambio epistolar con otro, cuando hay que producir una carta solicitando una visita a una fábrica, cuando se escribe la introducción de una antología de cuentos, cuando se resume un texto informativo para otro grupo que no lo tiene a su alcance.

En relación con la intervención docente, que adquiere características específicas en cada situación y en función de cada contenido lingüístico particular, nos limitaremos a señalar aquí algunos aspectos fundamentales:

- el docente actúa como lector y como escritor, haciendo participar a los alumnos —a la manera de los artesanos— de situaciones que le permiten mostrar cómo se lee y cómo se escribe;
- el docente ayuda a los alumnos a leer o a escribir: brinda informaciones necesarias para entender un texto difícil o recuerda —en el curso de la producción— el punto de vista del lector ausente, propone estrategias de trabajo tales como releer lo que se está escribiendo, recurrir a otros materiales escritos como fuente de información sobre el tema del texto que se está produciendo o sobre las características del género elegido, da a conocer al grupo procedimientos puestos en acción por algunos alumnos;
- el docente devuelve a los alumnos la responsabilidad de leer o escribir: se abstiene de emitir juicio durante un cierto lapso para posibilitar que los alumnos validen por sí mismos sus interpretaciones del texto que se está leyendo o autocorrijan los textos que han producido;
- el docente convalida el conocimiento elaborado en el curso de las secuencias de situaciones didácticas, institucionaliza aquello que coincide con el saber científico o con la práctica social.

Finalmente, el análisis de diferentes experiencias ha permitido comenzar a elaborar algunos parámetros de evaluación didáctica. Entre ellos, pueden mencionarse la posibilidad de los alumnos de revisar los textos que producen así como de poner en juego al hacerlo conocimientos lingüísticos pertinentes, la adecuación creciente de los textos a las situaciones comunicativas en las que están insertos, la calidad del aporte al trabajo grupal, la posibilidad de elaborar argumentos para defender o rebatir una interpretación o una decisión tomada al escribir, la actitud frente al error propio y ajeno, la autonomía en la elección del material de lectura, lo que supone la elaboración de criterios de selección, los progresos en la forma de dar y pedir información, la iniciativa para pedir libros prestados a la biblioteca para leerlos en su casa y compartirlos con otros...

Parámetros que están vinculados con la actividad didáctica en curso o ya realizada y que reflejan las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

De todos modos, la evaluación sigue siendo un problema no resuelto, uno de los muchos problemas que deben ser objeto de estudio en el marco de futuras investigaciones didácticas.

Los trabajos de desarrollo curricular y la capacitación

A partir de estos avances teóricos, las investigaciones didácticas realizadas desde 1990 por la Dirección de Currículum en escuelas municipales apuntaron a desarrollar los aspectos menos trabajados por el diseño -como por ejemplo la escritura y la alfabetización inicial- y llevaron a la producción de documentos (*La lectoescritura: una propuesta didáctica en acción*, *Leer y producir textos en primer grado*, *Enseñando a escribir en el segundo ciclo* y *La génesis escolar de la escritura*) que intentaban acortar las distancias entre los enunciados y la práctica.

Desde la Dirección de Formación Docente Continua (ex DCPAD) se trabajó también en la difusión del enfoque que el diseño proponía y en su implementación didáctica. Se lo hizo desde modalidades de capacitación diversas: cursos, ateneos, proyectos de capacitación en servicio.

Aunque es mucho lo que se hizo, es mucho lo que queda por hacer para transformar la práctica escolar, y es esta una tarea que compromete a las diferentes instancias del sistema educativo municipal.

Los CBC

En este marco y en este punto de la historia curricular municipal (en nuestro caso la referida a la enseñanza de la lengua), vienen a insertarse los CBC aprobados por el Consejo Federal de Educación en 1994. Sobre la relación entre el DC '86 y los CBC, creemos importante puntualizar algunas cuestiones:

- la coincidencia en el marco teórico, y en particular en el enfoque comunicativo de la lengua;

- la coincidencia en plantear como expectativas de logro fundamentales para los alumnos su formación como lectores y escritores competentes;
- la coincidencia en una manera de concebir los contenidos que, en lugar de parcializarlos, tiende a su integración en función de las necesidades que las situaciones de lectura o escritura vayan planteando;
- el desarrollo en los CBC de algunos aspectos que estaban esbozados aunque no suficientemente destacados en el DC '86, como la oralidad y la escritura;
- la incorporación en los CBC de lengua extranjera al área de lengua, como novedad interesante.

Todos estos puntos van a ser tomados y analizados en este y en los próximos documentos, que intentarán tender un puente –hasta la elaboración del nuevo diseño– entre el currículum vigente y los lineamientos que proponen los CBC.¹ En esta tarea, pondremos en primer plano las prioridades que impone la problemática de la práctica educativa, con el objetivo definido de producir un cambio cualitativo en las prácticas escolares de la enseñanza de la lengua.

Las prácticas escolares

"Saldar la deuda que se tiene con el mejoramiento de las prácticas educativas en las escuelas" –como se dice en la “Presentación general” de este documento– es el desafío fundamental en este momento en que la historia curricular municipal converge con la definición de contenidos básicos comunes a nivel nacional.

¿Qué significa "saldar la deuda" en el caso de lengua?

En primer lugar, continuar la tarea de revisión del estado actual de las prácticas escolares para, a partir de esa realidad, avanzar en la implementación de una propuesta capaz de ofrecer a los niños que pasan por la escuela auténticas posibilidades de salir de ella como usuarios eficaces de la lengua, como lectores y productores competentes.

Si esta es la función de la escuela, las apreciaciones acerca de sus alumnos que a menudo los maestros hacen no los muestra demasiado conformes con su propio trabajo. Habitualmente ellos señalan dificultades comunes (a los distintos ciclos, a diferentes poblaciones escolares): los chicos "no hablan", "hablan incorrectamente", "no comprenden lo que leen" o "escriben con errores".

Si analizáramos estos enunciados categóricos veríamos tal vez que no siempre se quiere decir lo mismo con ellos. ¿Qué quiere decir, por ejemplo, que un chico "no habla"? O: ¿todos los docentes explican del mismo modo el hecho de que muchos de sus alumnos no entiendan lo que leen? O: ¿a todos ellos les preocupan los mismos errores de los textos escritos por sus chicos?

¹ No vamos a profundizar aquí en algunos aspectos de los CBC que creemos merecen ser revisados, por ejemplo en el estatus diferencial otorgado al discurso literario o sobre los llamados "niveles de lectura".

Aunque haya dificultad para precisarlos, la existencia de estos enunciados presupone ciertos objetivos que deberían tenerse en cuenta en cualquier trabajo escolar con la lengua. Frente a lo que los niños no pueden hacer o hacen deficientemente, se ubica "lo esperable": que "hablen" y que lo hagan "correctamente", que lean y que "entiendan lo que leen", que "escriban sin errores".

Pero, ¿cómo lograrlo?

Es en este punto en el que los aportes teóricos pueden ayudarnos a comprender mejor la situación y a incidir sobre ella para lograr que los cambios en las concepciones sobre el objeto "lengua", sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura se concreten en cambios efectivos en las prácticas escolares.

Concretar una propuesta didáctica que toma en cuenta el enfoque comunicativo y que concibe al alumno como hablante competente y como productor de conocimiento significa revisar las prácticas habituales. Significa también reemplazar el criterio de corrección (el "está bien" o "está mal") por el de adecuación al evaluar lo que producen lingüísticamente los alumnos. Hablar bien es hablar adecuadamente. Hablar o escribir bien es producir el efecto que se pretende con lo que se dice o escribe. Leer bien es comprender, poder distinguir lo que se dice de lo que se quiere decir, diferenciar la posición del autor de la propia.

Es función de la escuela, asumiendo que "el niño que llega a la escuela es un hablante" y "es competente para desempeñarse como hablante" en ciertos contextos (el entrecomillado corresponde al DC '86), acercar a los alumnos a contextos menos conocidos o desconocidos –aquellos en los que deberán moverse en el futuro– para enseñarles las estrategias que necesitan para desempeñarse en ellos.

Es función de la escuela ofrecer a los niños la oportunidad de que hagan en ella lo que más adelante deberán hacer en sus vidas: hablar, escribir y leer en circunstancias concretas y con propósitos definidos; aprovechar o generar esas situaciones para que los niños realicen una práctica comunicativa real.

Es función de la escuela contribuir a formar personas que puedan leer, escribir, tomar la palabra y también hacerse escuchar en todas las situaciones sociales en las que participen.

PROPUESTA DIDÁCTICA: LINEAMIENTOS GENERALES

Saber y saber hacer en lengua: expectativas de logro

Podríamos proponernos ahora dar respuesta (aunque solo fuera una respuesta provisoria) a la pregunta: **¿Qué debe saber hacer con la lengua alguien que egresa de la EGB?** Esto nos llevaría, primeramente, a enunciar una serie de objetivos o de expectativas de logro. No solo importa formularlos, sino hacerlo de manera que resulten una herramienta para el docente, que le señalen una dirección clara de trabajo.

Es posible decir que, a lo largo de la EGB, la escuela debe proponerse:

* **formar personas competentes para participar oralmente en situaciones comunicativas de creciente grado de formalidad**, es decir, capaces de exponer sobre un tema ante un grupo de pares, de fundamentar pedidos, de intervenir en un debate, de opinar acerca de un hecho de actualidad, de analizar críticamente ideas formuladas por otros; de hacer preguntas pertinentes (entrevistar) a interlocutores diferentes (a un escritor, a un estudiante universitario, a un médico);

* **formar personas competentes para leer textos variados**, es decir, capaces de recurrir a los materiales escritos según sus propósitos u objetivos (informarse, entretenerse, aprender a hacer algo, escribir otro texto); de reconocer las características particulares de los textos para poder diferenciar, por ejemplo, una carta de lector de una carta familiar, de una invitación; de anticipar el contenido de un texto a partir de ciertos índices (su portador, la silueta del texto, el título, la tipografía); de reconstruir la secuencia de hechos de un texto narrativo o las relaciones lógicas entre las ideas de un texto argumentativo; de recuperar la información explícita e implícita de un texto; y de ser críticos, en todos los casos, frente al texto impreso.

* **formar personas competentes para escribir textos variados** (cartas, afiches, cuentos, definiciones, adivinanzas, historietas, reseñas, instrucciones, biografías), es decir, capaces de producir textos adecuados a sus destinatarios, a los objetivos que se proponen, a los temas que tratan; textos coherentes y legibles, bien organizados y gramaticalmente correctos; formar "escritores" que sepan que todo texto escrito debe ser revisado, que la producción de un texto no es un trabajo simple y que para llegar a la versión definitiva del mismo se necesitan varias reescrituras.

Que los alumnos, al finalizar la EGB, hayan adquirido todas estas posibilidades de uso de la lengua supone que adquirieron también los conocimientos necesarios sobre ella. Por ejemplo, saber hacer narraciones interesantes y coherentes supone saber sobre texto narrativo, secuencia narrativa, tipos de narrador, conectores temporales, formas verbales de la narración. A esto nos referimos en el subtítulo: "Saber y saber hacer en lengua".

Lengua oral

Como ya ha sido señalado, una de las propuestas más innovadoras de los CBC es la relevancia asignada al bloque de lengua oral como objeto de enseñanza, que nos pone en situación de preguntarnos qué se espera que haga la escuela para desarrollar la oralidad de los alumnos.

En la medida en que se parta de la idea de que "los niños llegan a la escuela siendo hablantes competentes de su lengua", una primera aproximación a la cuestión puede surgir de reconocer que, si bien los chicos han desarrollado, en efecto, su competencia lingüística antes de ingresar a la escuela, lo han hecho en contextos comunicativos mayoritariamente informales, coloquiales, familiares. Contextos variados en los que su actuación depende de múltiples factores: la edad en la que han ingresado al nivel inicial, las modalidades comunicativas familiares, la variedad de interlocutores con que se relacionan, el grado de exposición al lenguaje de los medios de comunicación, entre otros.

Compete a la escuela, pues, proporcionarles situaciones comunicativas en lengua oral diferentes de aquellas a las que ellos acceden naturalmente en su medio.

Si partimos de la definición de que las situaciones comunicativas difieren según el grado de formalidad-informalidad que ellas exigen (y ello depende tanto de la relación entre los interlocutores como del tema de que se trate y el propósito comunicativo), será tarea de la escuela favorecer el acceso de sus alumnos a situaciones cada vez más formales, que requieran el uso de una variedad de lengua oral cada vez más próxima a la que reconocemos como propia de la lengua escrita.

Podría decirse, en cuanto al despliegue de la competencia comunicativa en lengua oral en la escuela, que de lo que se trata es de poder diferenciar el hecho de "hablar", en general, de las capacidades particulares que supone hablar en distintas y variadas situaciones, es decir ser hablante competente.

Si quisiéramos definir qué es ser **hablante competente** de una lengua, diríamos que supone, centralmente, saber usar la lengua en distintos contextos, con diferentes interlocutores y con propósitos diversos.

Un hablante competente es aquel que puede, por ejemplo, diferenciar una situación de diálogo informal de una entrevista y saber que esta implica un "contrato" en el que se admite que uno de los miembros interroga y el otro responde, que uno de los miembros propone el tema y el otro debe respetarlo, que uno de los miembros determina la duración del intercambio. Dicho de otro modo, debe poder desempeñarse adecuadamente y usar la variedad de habla pertinente para cada situación.

Un hablante competente es aquel que puede intervenir activamente en una conversación acerca de algún tema, pero que también puede participar en un debate que supone de los participantes un acuerdo previo sobre el tema, la preparación de las respectivas argumentaciones, un responsable de la coordinación (los turnos de palabra y el apego al tema en debate) y un compromiso de síntesis final que, eventualmente, puede realizarse por escrito.

Un hablante competente es alguien que sabe que para realizar la exposición oral de un tema o de un problema particular, debe planificar previamente su intervención, y esta planificación será, muy probablemente, una guía escrita de los puntos a exponer en un orden argumental determinado, partiendo de supuestos que sabe compartidos por su auditorio. De la misma manera, quienes integran el auditorio saben que pueden tomar notas para luego realizar intervenciones pertinentes o pedir explicitaciones. Es importante subrayar aquí que todas estas situaciones que se mencionan reflejan la fuerte relación existente entre lengua oral y lengua escrita. Las situaciones didácticas en las que los alumnos toman notas mientras escuchan exposiciones orales de otros o registran por escrito los intercambios verbales de un debate para después elaborar un informe muestran diferentes modos de entrecruzamiento entre lo oral y lo escrito.

Un hablante competente es, en síntesis, el que puede reconocer y usar distintas variedades y registros de habla, según la situación, el interlocutor y el propósito particular de que se trate. Y reconocer variedades supone también saber que la lengua no es homogénea, sino que se constituye con el conjunto de todas las variedades regionales, dialectales, socioculturales, y que son las variedades las que conforman la riqueza de una lengua.

En su tarea de formar hablantes competentes, la escuela deberá tener en cuenta que en toda situación comunicativa se produce un texto compartido, al que cada interlocutor aporta sus opiniones, sus preguntas, sus explicitaciones, poniendo en juego estrategias de "negociación" que son propias de cada tipo particular de intercambio. Así, por ejemplo, en un diálogo esta producción es menos pautada; una entrevista puede reformularse solo en la medida en que no se pierda el eje temático acordado; en un debate además de ajustarse al tema habrá que esperar turno para intervenir.

Por todo esto, la tarea de la escuela será desarrollar propuestas didácticas a partir de las cuales sea posible, a lo largo de la EGB, transitar desde los contextos más informales y coloquiales que los niños conocen a otros más estructurados con el fin de conocer sus modos de funcionamiento e intervenir adecuadamente en ellos. Por ello este tránsito es, a su vez, el camino de la reflexión, de la sistematización, de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, lo que la escuela debe promover es el dominio de lo que Walter Ong ha llamado **oralidad secundaria**. Y se entiende por oralidad secundaria la modalidad de lengua oral que los hablantes adquieren a partir del dominio de la modalidad escrita de la lengua. Por esto, no son solo las actividades realizadas en lengua oral las que contribuyen a formar hablantes competentes sino, paralelamente, las destinadas a la enseñanza de la lengua escrita.

Lengua escrita

En la parte referida a lengua escrita, los CBC afirman: "El desafío consiste en 'formar lectores y lectoras' que a la vez puedan producir textos escritos coherentes, correctos y adecuados, para lo cual necesitan internalizar modelos textuales a partir de la lectura". Acordamos con este enunciado y con el que en otro punto especifica: "La lectura y la escritura son dos prácticas complementarias e íntimamente relacionadas".

Es en función de estas ideas básicas que vamos a desarrollar los dos apartados siguientes.

Lectura

Plantear como desafío para la escuela la formación de lectores competentes supone recoger inquietudes generalizadas en todos los ámbitos y los niveles educativos acerca de las dificultades de los alumnos para la comprensión de textos simples, como una consigna, y mucho más para la de textos complejos, como un ensayo.

Entendemos que cualquier respuesta a este desafío surgirá del replanteo, por un lado, de lo que la escuela entiende que es leer y, por otro, de lo que tradicionalmente ha hecho para formar lectores.

Si la escuela tiene que proponerse formar **lectores competentes**, o sea, personas que adquieran una dinámica de lectura en la que el acercamiento a un texto sea una actividad

realizada con un propósito definido (entretenerse, encontrar respuesta a una pregunta, averiguar cómo se hace algo) y cuyo resultado sea lograr ese propósito (o descubrir que lo que se buscaba no está en ese texto), tendrá que definir básicamente qué es un lector competente.

Consideramos que un lector competente es alguien que sabe que existe una gran variedad de tipos de textos y que cada uno de ellos (a los que puede nombrarse de distintas maneras: formatos, variedades o géneros discursivos o textuales) tiene características definidas. Tiene un aspecto, una silueta, una diagramación particular (es posible reconocer por estas características físicas una crónica periodística, una carta, un aviso clasificado, aun antes de "leerlos"). Tiene un tipo de contenido particular (un lector competente sabe en qué tipos de textos puede encontrar opiniones sobre hechos de actualidad; en cuáles, relatos ficticiales; en cuáles, información sobre las características de una planta). Tiene un uso del lenguaje particular (piénsese en el lenguaje propio de la carta comercial o en el de la definición del diccionario).

Un lector competente sabe que cada formato le exige estrategias de lectura particulares. Sabe, por ejemplo, que no necesita leer completa una crónica periodística para saber de qué se trata, ya que le bastará con leer su encabezamiento y el primer párrafo para obtener lo fundamental de la información. Sabe, en cambio, que la complejidad de construcción de ciertos textos argumentativos (un ensayo, por ejemplo) requerirá otras estrategias de lectura: avanzar, lentamente tal vez, entre argumentos, contraargumentos, citas, ejemplos, para llegar solo al final a la reconstrucción del sentido del texto.

Pensar de este modo supone instalarse en una determinada concepción de lectura en la que el trabajo del lector no consiste en "extraer información del texto", decodificándolo letra a letra, palabra a palabra, sino que implica otra cosa: consiste en un trabajo activo en el que el lector construye el significado del texto a partir de su intención de lectura y de todo lo que sabe del mundo (incluido lo que sabe sobre los textos y sobre la lengua), es decir, de todos los conocimientos que lleva hacia el texto desde antes de empezar a leer y de los que pone en el texto mientras lee.

Si se acuerda en que esto es leer y en que los alumnos tienen que adquirir su competencia lectora en la escuela, habrá que reconocer la necesidad de poner en práctica las estrategias metodológicas que permitan lograrlo.

Es válido afirmar que, para convertirse en lectores competentes, los alumnos tienen que estar constantemente en contacto con los textos que circulan socialmente (en diarios, revistas, folletos, libros de diversa índole, guías, etcétera), aquellos que cualquier lector adulto usa habitualmente.

Cuando se afirma esto, se afirma también para los chicos que están aprendiendo a leer y escribir. Al respecto, en los CBC se subraya: "Desde su inicio en el primer ciclo de la EGB, la lectura supone una apropiación activa de significados a través de la manipulación de textos completos, coherentes, bien conectados y relacionados con un contexto comunicativo preciso".

Así como el lector competente construye sentido desde antes de ponerse a leer el texto, del mismo modo el chico que todavía "no sabe leer" también "lee": aunque no pueda leer todas y cada una de las palabras, puede anticipar el sentido del texto a partir de las imágenes que lo acompañan, de la tipografía, de la diagramación.

Un lector competente, pues, es alguien que va adquiriendo estrategias a través de una práctica constante de lectura. Un chico que solo lee en la escuela y que, cuando lo hace allí, lee oraciones aisladas, o usa como único material el libro de lectura, difícilmente llegue a ser un lector competente.

Es fundamental que la escuela tome conciencia de esto y que asuma la responsabilidad que le cabe en la formación de lectores. Es verdad que hay dificultades para hacerlo, que los docentes se encuentran a menudo con alumnos que no tienen contacto sistemático con materiales escritos o, más bien, que no se encuentran habitualmente en contacto con adultos lectores. Pero la escuela tiene que hacer algo con la desventaja que esta situación supone para ellos. Y lo esperable es que no quede librada a sus propias posibilidades en el intento, sino que sea acompañada por una política de difusión del libro que le permita constituirse en un ámbito privilegiado de contacto de los alumnos con los libros y con adultos lectores.

Lo que la escuela, indudablemente, puede hacer es:

* Repensar ciertas prácticas escolares en las que los alumnos leen para que los maestros evalúen si lo hacen bien o mal; en las que se lee en voz alta cuando hacerlo así no es necesario ya que todos tienen el libro que se lee; en las que por leer "expresivamente" los alumnos no comprenden lo que leen. Lo que se propone, para formar lectores competentes, es reemplazar estas situaciones de lectura demasiado artificiales por otras más parecidas a las de la vida, en las que muy pocas veces se lee en voz alta y en las que casi siempre se lee silenciosamente, para aprender o por placer.

* Fomentar el contacto de sus alumnos con los textos escritos y desde esa práctica de lectura ayudarlos a construir **estrategias de lectura** que los conviertan poco a poco en lectores autónomos, como por ejemplo:

- coordinar texto y contexto: aprovechar los datos relevantes provistos por el contexto – autor, editorial, portador– para la construcción del sentido del texto; utilizar ciertos índices del texto para atribuirle sentido aun antes de leerlo: sus características físicas, su título, algunas palabras que se perciben como importantes al "barrerlo" con la vista. Se trata de dotar de significado a todos los datos que hacen posible formular hipótesis o predicciones sobre el contenido del texto, que luego podrán ser confirmados o rectificadas con la lectura;

- realizar una primera lectura silenciosa de los textos, indispensable para su comprensión;

- hacer regresiones, aprovechando el hecho de que los textos escritos permiten "volver atrás", en particular cuando se leen textos que por su complejidad requieren relecturas parciales o totales;

- descubrir o anticipar el significado de las palabras desconocidas que aparecen en los textos, basándose en los propios textos, y usar el diccionario como recurso de

confirmación o rectificación, sabiendo que es el texto el que determinará la acepción adecuada.

* Enfocar el trabajo didáctico en lectura tomando en cuenta que ningún texto lo dice todo; que cada texto remite a otros textos e interpela al lector, a su conocimiento del mundo; por ello exige su participación activa y por ello admite múltiples lecturas. (En este sentido, no es posible imaginar una "lectura literal" dado que no es pensable un lector despojado de un marco de conocimiento previo al acercarse al texto, ni un texto que admita una sola lectura.)

En síntesis, para formar lectores competentes la escuela tiene que proponer a sus alumnos situaciones de lectura con propósitos definidos, en las que vayan adquiriendo y perfeccionando estrategias que les permitan ser lectores eficientes en cualquier situación de vida. Como se señala en los CBC: "El dominio lector implica responder activamente, a partir de determinado propósito de lectura, a las exigencias que cada texto plantea".

Escritura

En relación con la escritura, que la escuela se proponga como expectativa de logro formar productores de "textos escritos coherentes, correctos y adecuados" (CBC), pone la cuestión en un punto de partida muy parecido al fijado para la lectura. En general, los textos de los alumnos muestran dificultades variadas: escriben narraciones que "no cuentan historias", cartas que no respetan el formato ni la variedad de lengua que corresponde; no dividen los textos en párrafos, tienen problemas con la sintaxis de las oraciones, la puntuación, la ortografía. Estas dificultades aparecen en textos de los alumnos de todos los ciclos y, aunque la escuela siempre se preocupó por ellas, no siempre pudo resolverlas.

Así como lo dijimos para la lectura, en el caso de la escritura, para responder al desafío de formar buenos escritores la escuela tendrá que replantearse algunas cuestiones fundamentales: para qué y para quién se escribe en ella, cómo se enseña escribir en la escuela, qué es escribir.

En este caso, formar escritores competentes requiere reconstruir en el ámbito escolar los contextos en que se hace necesario usar la modalidad escrita de la lengua y adecuar la producción al propósito fijado. Y para ello se deberá tener presente que:

* Además de ser una herramienta de comunicación "diferida" (cuando los interlocutores no comparten el contexto comunicativo en el tiempo y/o el espacio), la escritura es también "un instrumento que permite reflexionar sobre el propio pensamiento, organizar y reorganizar el conocimiento" (*Enseñando a escribir en el segundo ciclo*, 1993). Es, asimismo, un medio eficaz para sistematizar, preservar y transmitir el conocimiento social e históricamente producido.

* Cuando se habla de escritura no se está haciendo referencia al sistema alfabético de escritura, que sin duda es también objeto de enseñanza, sino al conjunto de estrategias lingüísticas y cognitivas que suponen la producción de un texto adecuado y eficaz.

Podemos empezar a definir un **escritor competente** como alguien que sabe reconocer distintos tipos de texto y elegir el apropiado para cumplir con un propósito

determinado. Así, si lo que se propone es convencer al lector producirá un texto predominantemente argumentativo, y si lo que desea es formular una solicitud en una situación formal el texto producido será una carta (sin duda diferente de una carta familiar).

Un escritor competente es, también, un lector competente que puede buscar información en fuentes escritas para la producción de sus propios textos, o bien recurrir a otros textos para buscar características del género. Lo es, incluso, porque es capaz de "tomar distancia" frente a su propio texto y darse cuenta de que es ambiguo, u oscuro, o redundante, o confuso, o que "se fue por las ramas" o determinar, a medida que está escribiendo, que conviene introducir modificaciones respecto del plan de texto original.

Es un escritor competente aquel que, porque conoce las características estructurales de diversos tipos de textos, es capaz de leerlos, escribirlos, transformarlos. Así, por ejemplo, podrá convertir un relato en una historieta o en una obra de teatro (del modo en que se "transforma" una novela en un guión cinematográfico).

Un escritor competente es alguien que planifica su texto en virtud del propósito perseguido y del lector (real o virtual, individual o colectivo) al que está dirigido, que lo revisa y lo reescribe, que eventualmente lo somete a la opinión de un tercero.

También es un escritor competente aquel que puede realizar un resumen, escribir notas o armar cuadros que le permitan sistematizar y reorganizar su conocimiento acerca de algún tema particular. Y lo es asimismo, como ya se señaló, aquel que puede apoyar sus intervenciones orales en apuntes previamente escritos o tomar notas durante una clase o una exposición.

Para formar escritores competentes, en los términos apuntados, es necesario tener presente que un texto escrito no es algo que se hace "de una vez y para siempre", sino que la escritura posibilita (y requiere), planificar, textualizar y revisar. Esto sucede porque, en ausencia de un contexto compartido con el interlocutor-lector, es el autor quien debe tomar ambos roles para asegurarse, durante el proceso, el logro de su propósito y la eficacia de su texto.

En la realización de esta tarea, también es necesario tener presente que planificación, textualización y revisión no son tres momentos sucesivos. Por el contrario, se trata de procesos simultáneos y recursivos que, por otra parte, están determinados por el tipo de texto de que se trate. Así, por ejemplo, un resumen requerirá más tiempo para sucesivas revisiones que una carta familiar y aun más que una simple nota.

Creemos que es posible generar en el aula situaciones de escritura que propongan la producción de una gran variedad de tipos de textos, a semejanza de la variedad de textos que circulan socialmente. Pero es importante subrayar que dichas situaciones son, a un tiempo, situaciones de aprendizaje, en el sentido en que mientras los alumnos producen, aprenden a producir.

Esto es, mientras está produciendo un texto específico (un relato, un informe, un resumen) el alumno va tomando múltiples decisiones y se hace diversas preguntas: ¿cómo

expresar esta idea para que el destinatario lo entienda?, ¿será suficiente la información que incluí o hace falta agregar algo más?, ¿se entenderá la relación entre estas dos ideas?, ¿cómo puedo decir lo mismo sin repetir estas palabras?, ¿aquí irá punto seguido o punto y aparte?, ¿llevará "h" o no? Mucho trabajo didáctico en el curso de las situaciones de escritura será necesario para que los alumnos lleguen a plantearse estos problemas –referidos a la situación comunicativa, la organización del texto, los recursos cohesivos, la construcción sintáctica– y se aproximen a encontrar estrategias adecuadas para resolverlos.

En efecto, proponer la escritura de un texto a partir de un propósito particular supone que el proceso de producción es un proceso a lo largo del cual los alumnos aprenden a escribirlo. Y el aprendizaje ocurre, justamente, en un recorrido en el que se entrecruzan las dificultades que la tarea impone, la reflexión sobre dichas dificultades y la sistematización de aquellos contenidos que están implicados en ellas.

Por esto se puede afirmar que es durante cada tarea de escritura, mientras el escritor monitorea su producción para asegurar la adecuación, la coherencia y la corrección, cuando adquieren significación los conocimientos sobre las características y funciones de los textos, los contenidos de gramática textual y oracional e incluso las normas ortográficas. Queda evidenciado que las tareas de planificación, textualización y revisión son, por un lado, recursos empleados por los escritores competentes y también son, en la escuela, los momentos que permiten la reflexión y la sistematización sin las cuales no es posible el aprendizaje.

Así, durante la producción del texto se podrán trabajar tanto las adecuaciones necesarias en función del propósito, el interlocutor y el tema como los contenidos gramaticales que permitirán mejorar la cohesión y asegurar la corrección. El producto final, cada vez, resultará de la puesta en juego de los conocimientos adquiridos. Conocimientos que se irán articulando, enriqueciendo y complejizando, en cada tarea de escritura y en cada alumno a lo largo de su paso por la escuela.

Este tipo de trabajo en el aula no puede llevarse a cabo si se destina una hora de clase para la producción de cada texto; esta modalidad de enseñanza de la escritura requiere que el texto sea producto de una tarea que dé tiempo para "pensar el texto", escribirlo, corregirlo y reescribirlo.

El trabajo por proyectos, que supone un producto a lograr y una secuencia de acciones del grupo (alumnos y docentes) hacia ese producto, puede ser el contexto ideal para encarar de este modo la enseñanza de la escritura. En un trabajo en proyectos, la escritura de textos adquiere significatividad, el texto producido puede ser un cuento o un poema que forma parte de una antología, un informe que se va a presentar ante alguien, un afiche que se va a exhibir. En todos estos casos, el texto que se escribe debe (y merece) ser revisado, corregido, confrontado, porque va a ser leído por otros.

En este marco la gramática adquiere un nuevo lugar. Lo que venimos planteando ubica a la gramática en una nueva y estrecha relación con la escritura; casi supone pensar la escritura como el origen y el destino de la gramática. Dicho de otro modo, los problemas gramaticales lo son en la medida en que aparecen como dificultades para la escritura, y los conocimientos gramaticales –construidos en el proceso de reflexión sobre esas dificultades–

resultan pertinentes solo en la medida en que sean utilizados como instrumentos para producir textos coherentes y adecuados.

Las estrategias didácticas que se usaron tradicionalmente para trabajar la gramática (el análisis sintáctico, las clasificaciones de palabras, el reconocimiento de clases de palabras en textos, la enseñanza de las reglas de puntuación o de ortografía de las palabras), desconectadas de las situaciones de uso de la lengua, no tuvieron los efectos deseables. Conocer las reglas ortográficas no garantiza aplicarlas al escribir.

Considerar a la gramática desde esta nueva perspectiva requiere un tratamiento en profundidad que no es posible realizar en este documento. No obstante, es posible sugerir algunas líneas para avanzar en el tema:

* Seleccionar los contenidos gramaticales a trabajar en función de los problemas o errores que surjan de las producciones escritas, jerarquizándolos de acuerdo con su importancia para la eficacia y adecuación del texto, así como del grado o ciclo escolar de que se trate.

* Modificar y ampliar el concepto de gramática, que no solo incluye cuestiones referidas a la construcción de la oración sino también referidas al texto. La ortografía –en este nuevo cuadro– como problema que se produce a nivel de la palabra o en lo concerniente a los signos de puntuación, adquiere otro lugar: se constituye en problema en la medida en que se toma conciencia de que los errores atentan contra la legibilidad de los textos.

Muchos docentes hoy se preguntan si hay que enseñar gramática. Entendemos que previamente habrá que preguntarse qué gramática hay que enseñar. En el camino de esta respuesta podemos adelantar que hay un modo de enseñarla: ayudar a los escritores poco expertos que son los alumnos a construir un conocimiento gramatical que les sirva para superar las dificultades habituales de sus textos, es decir, para escribir textos adecuados y correctos. Una vez más aparece claramente de qué forma es posible pensar la relación entre el saber y el saber hacer en lengua.

Acerca de la lectura, la escritura y la alfabetización inicial

Nos parece que es fundamental dedicar un espacio en este documento al tema de la alfabetización: tema polémico, sobre el que se ha trabajado mucho pero que en la práctica escolar sigue siendo eje –y para algunos sectores sociales más– alrededor del cual gira la discriminación entre los que acceden a las posibilidades de la escritura y los que no lo hacen.

Lo esencial es redefinir la alfabetización inicial, y para ello, en el marco del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua que hemos desplegado hasta ahora, redefinirla equivale a concebirla como la vía de acceso a la cultura escrita, como proceso que trasciende la adquisición del sistema notacional ("código gráfico") y supone ingresar en el mundo de los libros, de la textualidad y la intertextualidad; y esto supone asumir que solo leyendo se aprende a leer y solo escribiendo se aprende a escribir.

Para esto hay que rescatar a la lectura, que ha permanecido oculta detrás del descifrado; hay que rescatar a la escritura, que ha sido sustituida por la copia; hay que rescatar la función social del dictado y de la copia, reservándolos para aquellas situaciones comunicativas en las que resultan pertinentes.

Para que esta concepción se encarne en el aula es esencial recordar cada día que enseñar a leer y escribir es formar usuarios autónomos de la lengua escrita; y para ello es imprescindible proponerse, al planificar cada proyecto o cada secuencia de actividades, que estos deben contribuir a hacer de cada alumno un lector crítico y un productor de textos adecuados a la situación comunicativa que los hace necesarios; por esto cada situación didáctica debe ser analizada a la luz de los objetivos generales que orientan la enseñanza.

Dado que los propósitos fundamentales que se persiguen en el curso de la alfabetización inicial son los mismos que orientan la enseñanza de la lengua a lo largo de toda la escolaridad, desde su inicio se debe intentar reproducir en la escuela las condiciones sociales que enmarcan la lectura y la escritura. En efecto, también en primer grado es posible leer y escribir para cumplir propósitos definidos, centrar el trabajo en los textos, analizar críticamente lo leído, discutir diferentes interpretaciones y llegar a acuerdos, así como tomar en consideración el punto de vista del destinatario cuando se escribe, y revisar cuidadosamente los escritos producidos.

Las actividades deben permitir articular dos objetivos: lograr que los niños se apropien progresivamente del "lenguaje que se escribe" –de lo que este tiene de específico y diferente del oral-conversacional, de los diversos géneros de lo escrito, de la estructura y el léxico que son propios de cada uno de ellos– y que logren leer y escribir por sí mismos.

Desde el primer día de clase el maestro debe constituirse en modelo de adulto lector y escritor; desde el primer día de clase los alumnos tienen derecho a leer y a escribir, a ser considerados como lectores y productores de textos.

Alfabetizar es mostrar que los libros nos permiten entender mejor el mundo que nos rodea, nuestro propio mundo interior, a ingresar en otros mundos posibles. Alfabetizar es enseñar que la escritura ayuda a pensar, que nos acerca a lo que está lejos, que nos aleja de nosotros mismos y nos permite vernos reflejados en el papel, objetivar lo que nos pasa y lo que sentimos. Alfabetizar es, en suma, introducir a los niños en la cultura de lo escrito.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este primer *Documento de trabajo* hemos intentado aproximarnos a los problemas fundamentales del área; el esfuerzo estuvo puesto más en relevarlos que en profundizar en ellos. Nos propusimos revisar las concepciones que sostienen el enfoque comunicativo en lengua, relacionar el diseño curricular vigente en la jurisdicción con los contenidos básicos comunes de la EGB, comenzar a redefinir lo que puede hacer la escuela para formar usuarios competentes de la lengua.

Sobre todos los aspectos considerados es necesario avanzar y profundizar. Lo vamos a hacer en próximos documentos, que irán priorizando temáticas específicas y abordándolas en función de la práctica educativa con el objetivo definido de producir cambios en ella, pues creemos que formar usuarios competentes de la lengua contribuye a la formación de personas autónomas y críticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alisedo, G.; S. Melgar y C. Chiocci. *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Braslavsky, B., N. Natali y N. Rosen. *La lectoescritura II: una propuesta didáctica en acción*, MCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1991.
- Cassany, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz. *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 1994.
- Cuadernos de Pedagogía. Monográfico: *Leer y escribir* (Nº 216) julio-agosto 1993.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, SXXI, 1994.
- Jolibert, Josette. *Formar niños productores de textos*, Santiago de Chile, Hachette, 1988.
- *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile, Hachette, 1991.
- Lerner, D.; H. Weitzman y otros. *La génesis escolar de la escritura*, MCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1993 (en prensa).
- Lomas, C. y A. Osoro (comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1994.
- Lorente, E. y N. Natali. *Leer y producir textos en primer grado*, MCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1994.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE, 1988.
- Sarquis, B.; L. Heredia y otros (1992) *Enseñando a escribir en el segundo ciclo*, MCBA, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum, 1992.
- Stubbs, M. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Bogotá, Cincel-Kapelusz, 1984.
- Tolchinsky, Liliana. *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos, 1993.

LENGUA EXTRANJERA

Prof. Lucila Gassó

Objetivo del documento

En este primer documento para el Área Lengua, nos detendremos en el análisis de algunos aspectos del Enfoque Comunicativo. Para ello, haremos referencia a los CBC para la EGB y al primer documento de actualización del Área Lengua; veremos que en estos documentos se propicia la adopción del Enfoque Comunicativo. Haremos un breve recorrido por los antecedentes de este enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras con la intención de recordar cómo fue surgiendo el concepto de comunicación. Por último, nos centraremos en tres aspectos que consideramos han adquirido relevancia en los últimos años y que tienen especial importancia en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en la EGB de la MCBA: A) un enfoque que propicia el desarrollo de las cuatro habilidades, B) un enfoque centrado en el alumno y C) ¿aprender una lengua extranjera o aprender "en" la lengua extranjera?

Debemos tener en cuenta que una diferencia importante entre la propuesta actual y el Diseño Curricular 1989 es que Lengua Extranjera ahora pertenece al Área Lengua. Esta inclusión será muy productiva si, en la práctica, se logra una articulación entre la enseñanza de las dos lenguas.

Este documento puede ser un primer paso para esa articulación y un principio de diálogo entre sus docentes, no sólo con respecto al uso de un metalenguaje común, sino al establecimiento de objetivos y contenidos que se complementen.

Los CBC para la EGB y el Documento de Actualización Curricular para el Área Lengua

Estos dos documentos propician la adopción de un enfoque comunicativo.
En los CBC para la EGB leemos:

"El aprendizaje de las lenguas está íntimamente relacionado con el desarrollo intelectual, afectivo y social del ser humano".[...] Con una lengua se aprende a significar, a organizar el mundo y la propia interioridad. Por lo tanto, aprender a comunicarse y, con ello, participar en la construcción de las interrelaciones sociales." (subrayado nuestro)

Para las expectativas de logro del Bloque 5 (Lengua Extranjera) del Área Lengua, los CBC de la EGB proponen:

"Los alumnos deberán haber desarrollado habilidades y estrategias que posibiliten la interacción lingüística en situaciones básicas de comunicación oral y escrita en otros idiomas." (subrayado nuestro)

En las expectativas de logro para el Área Lengua, el Documento de Actualización Curricular propone formar escuchas, hablantes, lectores y escritores competentes. Esto implica considerar la lengua como una actividad que se da en situaciones de comunicación concretas en las que un emisor produce un texto para un destinatario con una intención determinada. Debemos tener en cuenta que, cuando se habla aquí de "competentes", se alude al concepto de competencia comunicativa, tema que desarrollaremos más adelante en este documento.

El Enfoque Comunicativo ya tiene 20 años y, aunque ha dado origen a variadas y distintas interpretaciones, los principios básicos que lo sustentan hoy ya casi no se discuten. Así, Suggestopedia, The Natural Approach, Total Physical Response (TPR), Community Language Learning, Lenguaje Integral (Whole Language), The Silent Way, Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) pueden ser incluidos en el Enfoque Comunicativo, aunque cada uno de ellos enfatiza diferentes aspectos. La discusión parecería centrarse actualmente más bien en definir qué aspectos del enfoque se privilegian.

Hoy podemos hacer una lectura de este enfoque desde otro lugar, más crítico y enriquecido. Definir el Enfoque Comunicativo en la actualidad supone hacer el ejercicio de incorporar a esa definición muchos conceptos que a primera vista parecen estar poco relacionados. Muchas de las prácticas que se llevan a cabo en las aulas en la actualidad podrán entenderse mejor y aun ser resignificadas si hacemos un breve recorrido por el campo de las lenguas extranjeras para recordar cómo fue surgiendo el concepto de comunicación.

ANTECEDENTES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

El Enfoque Audio-Oral. Durante la Segunda Guerra Mundial, surgió entre los oficiales y funcionarios estadounidenses la necesidad de lograr un nivel aceptable de comunicación oral con hablantes de otras lenguas. A raíz de esto, se desarrollaron programas de cursos intensivos de enseñanza de lenguas extranjeras, destinados a grupos reducidos de alumnos que tenían un alto grado de motivación. Una vez terminada la guerra y cuando los Estados Unidos se afirmaron como poder mundial, el interés por aprender una lengua extranjera fue creciendo y estuvo ligado al establecimiento de sus funcionarios en Europa.

Teoría Lingüística. La teoría lingüística imperante en los Estados Unidos en esa época era una versión del estructuralismo que consideraba la lengua como un sistema de elementos relacionados entre sí. El dominio de análisis se circunscribía en la mayoría de los casos al plano sintagmático, o sea, a la oración. Se describía la lengua según varios niveles lingüísticos que se pensaban como sistemas interdependientes: el nivel fonológico llevaba a un nivel morfológico y estos, a su vez, conducían a niveles de análisis más elevados de frases, cláusulas y oraciones.

Relación con la psicología conductista. En esta misma época, la psicología conductista describía al hombre como un organismo capaz de un amplio repertorio de comportamientos y a la lengua como uno de esos comportamientos (B. F. Skinner, Verbal Behaviour, 1957). La manifestación de estos comportamientos dependía de distintos momentos en el aprendizaje: un estímulo, por medio del cual se pretendía lograr que el

alumno produjera una respuesta y luego un refuerzo, que surgía de favorecer las respuestas correctas o de señalar la supresión de las respuestas incorrectas. El refuerzo se consideraba vital en el proceso de aprendizaje porque estimulaba la repetición del comportamiento que, eventualmente, se convertiría en hábito. Según esta teoría, una lengua se aprendía a través de una serie encadenada de estímulos y respuestas.

La enseñanza de lenguas según estas teorías. El conductismo y el estructuralismo se combinaron en lo que se llamó el Enfoque Audio-Oral, por el cual se enseñaba la lengua a partir de una atención sistemática a la pronunciación y al entrenamiento en el manejo de sus estructuras básicas. El aprendizaje de lenguas extranjeras era fundamentalmente la formación de actos y hábitos mecánicos. Las respuestas correctas garantizaban la adquisición de hábitos convenientes.

Las cuatro habilidades lingüísticas. El material que se debía aprender se presentaba primero oralmente y recién luego se lo leía. En un primer momento del aprendizaje, la escritura tenía solamente la función de fijar lo que se decía oralmente: escribir consistía en la transcripción de la oralidad. En realidad, en los comienzos del proceso de aprendizaje se identificaba la lengua con lo oral. Saber una lengua era equivalente a poder hablarla. Recién en una etapa posterior del proceso y en niveles avanzados, se trabajaba con la producción escrita como tal, es decir, independientemente de lo oral. La "comprensión auditiva" se realizaba con el objetivo de desarrollar la capacidad para reconocer estructuras, palabras u oraciones. En esa época, en los laboratorios de idiomas se estimulaba la repetición automática de estructuras. El entrenamiento a partir de ejercicios mecánicos y los diálogos repetidos de memoria eran las principales actividades en la clase.

Aprender una lengua implicaba, entonces, manejar sus elementos constitutivos y las reglas que regulan la combinación de esos elementos, desde el fonema hasta la oración. Se trabajaba con un vocabulario mínimo hasta que las estructuras hubieran sido aprendidas. No podemos negar que se trabajaba con el significado, pero esto se hacía siempre en función de la estructura.

El rol del alumno. Dado que se consideraba posible entrenar al alumno con técnicas adecuadas para que produjera respuestas correctas, la enseñanza se ocupaba de las manifestaciones externas del aprendizaje, de aquellas fácilmente observables y mensurables, y se dejaban de lado los procesos internos. Para el Enfoque Audio-Oral, el alumno tiene un rol reactivo: responde a estímulos, y no tiene ninguna participación en la elección del contenido ni en el ritmo de la enseñanza. Se evitaba que cometiera errores porque se sostenía que esto produciría un aprendizaje incorrecto. No aparecía como un inconveniente el hecho de que el alumno no entendiera, al principio del aprendizaje, el significado de lo que estaba repitiendo; se suponía que, a través de la imitación, la repetición y realización de actividades totalmente controladas desde el punto de vista lingüístico, él estaba adquiriendo una nueva forma de comportamiento verbal.

El rol del docente. El docente tiene el rol central y dominante. Él es el modelo de lengua, dirige el ritmo de aprendizaje y monitorea y corrige la producción de los alumnos. Debe mantener la atención de ellos a través de la variación de la ejercitación mecánica y de la elección de contextos apropiados para practicar las estructuras. El aprendizaje se lograba a

través de la interacción del docente con cada alumno en particular: no se atribuía valor al trabajo en equipo.

Los Métodos Audio-Visual y Situacional. Como equivalentes europeos del Enfoque Audio-Oral, surgen el Método Situacional, en Gran Bretaña, y el Método Audio-Visual, en Francia, que tuvo en su momento resultados muy satisfactorios. Estos métodos se diferenciaban del enfoque norteamericano en que consideraban que, para facilitar la enseñanza de las estructuras, éstas organizarse alrededor de una situación. Por lo demás, así como el Enfoque Audio-Oral, se inspiraron en el estructuralismo y en el conductismo.

Uno de los elementos importantes que introdujo el Audio-Visual fue la integración de la imagen con el sonido. Cada unidad presentaba un diálogo que giraba alrededor de una situación determinada y que servía de “modelo” de lengua. Estos diálogos reproducían una lengua aséptica y muy referencial, que no daba lugar a los implícitos. Estaban graduados según una progresión gramatical que iba de lo que se suponía era “lo más simple” hacia “lo más complejo”. El alumno debía identificarse con los personajes y repetir sus palabras de memoria.

A pesar del éxito del Método Audio-Visual y de sus importantes esfuerzos para integrar distintos sistemas semióticos en la enseñanza de lenguas extranjeras, seguía siendo evidente que el alumno, después de varios años de estudio de la lengua extranjera, no llegaba a producir las formas lingüísticas adecuadas a situaciones reales de comunicación oral.

Antecedentes del cambio: hacia el Enfoque Comunicativo

Objeciones de Chomsky. En 1966, Noam Chomsky rechaza tanto el estructuralismo como el conductismo ya que sostiene que la lengua no es un hábito, sino que implica la formación de nuevas oraciones a partir de reglas muy abstractas e inconscientes. El lenguaje humano, decía, es creado por cada hablante según el conocimiento que tenga de las reglas de la lengua. Distingue entre “competence” o *competencia* (el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua) y “performance” o *actuación* (el uso real de la lengua en situaciones concretas). Las oraciones no se aprenden por imitación y repetición, sino que son generadas por la *competencia* del hablante, es decir, por el conocimiento de las reglas a partir de las cuales se construyen oraciones gramaticalmente correctas.

Cognitivismo. La idea de que la lengua no es un conjunto de hábitos dio lugar a una visión más cognitivista del aprendizaje. El hecho de que las reglas se usen automáticamente no implica que siempre haya que aprenderlas automáticamente. Se vuelven automáticas con el uso. Por este motivo, se pone el acento en que el alumno comprenda la estructura de la lengua y para eso se recurre al análisis consciente, a la reflexión y a la explicación gramatical.

Competencia comunicativa. En 1972, Dell Hymes afirma que el concepto de competencia de Chomsky no alcanza para dar cuenta de la cantidad de variables que inciden en la producción del lenguaje. Sostiene que el objetivo de la enseñanza es desarrollar en el alumno una competencia comunicativa. Define competencia comunicativa como lo que el hablante necesita saber para poder comunicarse en una situación determinada; es decir, saber cuándo, acerca de qué, con quién, dónde y de qué manera hablar.

Otros autores (por ejemplo, Canale y Swain, Charaudeau, Moirand) precisan más detalladamente lo que se entiende por competencia comunicativa. Entre ellos, Evelyne Bérard propone distinguir cuatro aspectos de la competencia. El aspecto gramatical se relaciona con el manejo de las reglas por las cuales se construyen oraciones gramaticales; el sociolingüístico permite al hablante adecuarse a distintas situaciones comunicativas; el discursivo facilita el conocimiento y la apropiación de diferentes tipos de discurso y de su organización, en función de las situaciones de comunicación en las que se producen, y el estratégico es el que permite mantener la comunicación, ya sea iniciarla, redireccionarla o concluirla. También le permite al hablante compensar las fallas que se pudieran producir por un déficit en las otras competencias.

Nociones y Funciones. También en la década del 70, D.A. Wilkins propone organizar el currículum de lenguas extranjeras en torno de los ejes de función y noción.

Al producir actos de habla, el usuario realiza diferentes funciones en la lengua, es decir, pide, rechaza, convence, informa, etc. Y para hacer esto, trabaja con ciertas nociones, por ejemplo, las de tiempo, secuencia, cantidad, locación, frecuencia, etcétera.

Todo acto de habla está organizado funcionalmente: es un intento de alguien en particular por hacer algo en un situación determinada, en relación con un tema determinado y con una determinada intención. Cuando cualquiera de estas condiciones cambia, cambia también el lenguaje que producimos y se adecua a las distintas condiciones de uso.

Hasta aquí hemos visto de qué manera las ideas centrales propuestas por el estructuralismo y el conductismo fueron gradualmente reemplazadas por otras. Los conceptos de "competencia" y "actuación", "competencia comunicativa", "nociones" y "funciones" fueron aportes fundamentales para lo que en un principio se llamó el Método Comunicativo y que hoy llamamos Enfoque Comunicativo.

Algunos autores no hacen una distinción rigurosa entre los conceptos de enfoque y método, y suelen usarlos indistintamente.

Creemos con Richards y Rodgers (1986) que un enfoque es un conjunto de afirmaciones que implican una concepción de la lengua y del aprendizaje. Un método, en cambio, se ocupa de la selección, gradación y presentación de los contenidos que se van a enseñar y, muy especialmente, de la instrumentación pedagógica que facilite su aprendizaje; debe estar de acuerdo con el enfoque elegido y basarse en él.

Como ya dijimos, en un principio, se denominó Método Comunicativo a lo que hoy conocemos como Enfoque Comunicativo. Según la definición que hemos citado más arriba, esta última denominación parece acertada ya que este enfoque cuenta con una concepción de la lengua y una concepción del aprendizaje.

CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

El Enfoque Comunicativo, a diferencia de las propuestas anteriores, pone énfasis en que la lengua es usada en interacciones sociales, tanto en lo oral como en lo escrito. Siempre

se tiene en cuenta a un emisor y a un receptor que interactúan con determinado fin en situaciones de comunicación concretas.

Podríamos decir que el Enfoque Comunicativo tiene por objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa. Esto implica desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas, que den cuenta de la interdependencia entre lengua y comunicación. Se desplaza el acento de la forma correcta de la oración hacia el potencial funcional y comunicativo del lenguaje.

Cuando hablamos de Enfoque Comunicativo, no pensamos ya en un modelo teórico provisto por una disciplina, sino por una variedad de disciplinas que aportan diferentes conceptos que se integran en una didáctica. Esto explica que la hegemonía de la lingüística aplicada se haya trasladado ahora a la de la/s didáctica/s de la/s lengua/s extranjera/s. Los primeros especialistas en lingüística aplicada que se ocuparon del tema (Christofer Candlin, Henri Widdowson) trabajaron sobre las ideas desarrolladas por los lingüistas funcionales (John Firth, M.A.K. Halliday), por la sociolingüística (Dell Hymes, John Gumperz, William Labov) y por la filosofía del lenguaje (John Austin, John Searle).

Podemos hacer una distinción entre dos versiones del Enfoque Comunicativo. Una de ellas restringe el aprendizaje de una lengua extranjera a la comunicación oral y afirma que todas las actividades del aula deben estar organizadas para promoverla. La otra, que es la imperante en esta época y con la que acordamos, enfatiza el desarrollo de las cuatro habilidades a través de numerosas y variadas actividades; reconoce, también, la importancia de la sistematización; esto supone que, en determinados momentos, el docente se detiene a sistematizar algunos aspectos gramaticales para luego abocarse a actividades verdaderamente comunicativas.

Respecto de este punto, recordemos que los CBC para la EGB postulan:

"El tratamiento de la gramática adquiere significado en el marco de la comunicación oral y escrita y debe evitarse la enseñanza de la normativa por sí misma." (subrayado nuestro)

Las investigaciones y la experiencia demuestran que no siempre es necesario recurrir a la gramática para la enseñanza de una lengua extranjera; sin embargo, al contar con este metalenguaje, el alumno accede más fácilmente a la reflexión, no sólo sobre el lenguaje mismo sino también sobre su propio aprendizaje. El conocimiento de la gramática facilita el desarrollo de un alumno capaz de monitorear su propio aprendizaje, especialmente en el caso de un alumno que tenga un estilo de aprendizaje analítico.

Además, debemos tener en cuenta que en un diseño curricular en el cual Lengua Extranjera cuenta con una carga horaria muy reducida (aproximadamente tres horas cátedra semanales), las actividades de sistematización permiten suplir la falta de horas de exposición a la lengua, paso imprescindible para una adquisición satisfactoria.

TRES ASPECTOS IMPORTANTES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

A) Un enfoque que propicia el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir)

La progresión en el aprendizaje no se produce de una forma lineal, sino más bien espiralada. Esto implica que al principio el alumno hace una simplificación y exclusión de las particularidades que no son percibidas como significativas. El progreso consiste en ir matizando, completando y enriqueciendo la aprehensión del nuevo sistema de comunicación.

El proceso de adquisición puede caracterizarse como de construcción creativa. El alumno organiza la lengua de manera comprensible y significativa; a partir del caudal lingüístico al que ha estado expuesto, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema. El alumno modifica, afina y enriquece las hipótesis iniciales a medida que va logrando (o no) una comunicación exitosa.

En la vida real, la mayoría de las situaciones comunicativas movilizan más de una habilidad a la vez. Por lo tanto, no parece lógico abordarlas por separado.

La literatura especializada divide las habilidades en receptivas (leer y escuchar) y productivas (hablar y escribir). La recepción no debe entenderse como una actividad pasiva sino como una habilidad activa. Dado que la construcción creativa puede darse sin necesidad de generar una respuesta, las actividades receptivas desempeñan un papel importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Mediante ellas, se contribuye no sólo a desarrollar las competencias de comprensión, sino también a desarrollar la competencia comunicativa general, que precede y subyace a la producción de mensajes. El procesamiento de la información opera también cuando el alumno no está produciendo mensajes. En los primeros momentos del aprendizaje de lenguas extranjeras, hay períodos de silencio que no deben necesariamente interpretarse como ausencia de aprendizaje. Estos momentos recubren una intensa actividad no observable, que, en una etapa posterior, le permitirá al alumno producir mensajes.

No hay acuerdo respecto de qué habilidad privilegiar en los distintos momentos de la enseñanza. Algunos insisten en que el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza de la misma manera en que se produjo el de la lengua materna. Sin embargo, no podemos dejar de otorgar importancia a la escucha atenta y a la lectura, no sólo como partes constitutivas del proceso de adquisición de una lengua, sea esta la lengua materna o una lengua extranjera, sino también como habilidades necesarias para la interacción social. Dado que cuando el alumno comienza el aprendizaje de la lengua extranjera en el segundo ciclo de la EGB ya ha sido expuesto a la escritura y a la lectura en su lengua materna, en la materia Lengua Extranjera se podrá desarrollar esas habilidades en cooperación con el docente del Área Lengua.

Escuchar y leer como habilidades receptivas activas. En la vida real, leemos o escuchamos algo porque tenemos un objetivo, ya sea entretenernos ya sea obtener información: escuchamos un chiste, consultamos un manual que da las instrucciones para usar un aparato. Cada vez que leemos o escuchamos algo con atención, tenemos

expectativas y anticipamos elementos del contenido en base a lo que ya sabemos sobre el tema.

Cuando leemos o escuchamos con atención, ponemos en funcionamiento varias estrategias según el objetivo de nuestra lectura o nuestra escucha, por ejemplo:

- confirmamos hipótesis, es decir, predecimos lo que vamos a leer o escuchar. Tanto en los textos orales como en los escritos, el proceso de entender el contenido consiste en confirmar si el texto coincide o no con las predicciones que hicimos antes de empezar a leer o escuchar. A medida que avanzamos en la lectura o la escucha, las predicciones van cambiando.
- extraemos información específica (“scanning”). Muchas veces, cuando leemos o escuchamos algo, queremos averiguar sólo algunos datos. Por eso recorremos la página de una revista en busca del horario de un programa de televisión o escuchamos un noticiero concentrándonos solamente cuando aparece la noticia que nos interesa. En ambos casos, dejamos de lado el resto de la información.
- obtenemos un panorama general (“skimming”). Prestamos atención a los puntos relevantes del texto sin preocuparnos por los detalles.
- reconocemos estructuras discursivas. Sabemos que cuando alguien dice “por ejemplo” (Fr. “par exemple”, In. “for example/instance”, It. “per esempio”), seguirá un ejemplo; que cuando alguien dice “en otras palabras” (Fr. “autrement dit”, In. “in other words”, It. “in altre parole”), se va a explicar un concepto de otra manera; que cuando leemos “Había una vez...” (Fr. “Il était une fois ...”, In. “Once upon a time ...”, It. “C’era una volta ...”), seguirá una narración.

Hablar. En el Enfoque Comunicativo, el parámetro que debe primar en la evaluación de la oralidad es el de la comprensibilidad. En un principio, el mensaje será comprensible para los compañeros y para el docente. Luego, sería conveniente que el alumno fuera comprendido por personas externas al aula. Por supuesto, la situación ideal sería que interactuara con un nativo “comprensivo”, esto es, un nativo que puede adecuar la comunicación al nivel de un interlocutor que tiene un manejo todavía incompleto de la competencia comunicativa.

Escribir. La escritura tiene convenciones y reglas propias que la diferencian de la oralidad. Para comunicar su mensaje, el hablante puede hacer uso de la entonación, la acentuación y de aspectos paralingüísticos como la comunicación a través del cuerpo. En una interacción cara a cara, la respuesta del oyente es inmediata. En este juego de roles, los interactuantes confirman si su mensaje ha sido comprendido o no, o si tienen que negociar el significado. Pueden también establecer si la intención con que emiten determinado mensaje se ha concretado o si tienen que formularlo de otra manera para lograrla. Por el contrario, en el texto escrito se plantea una comunicación diferida. Como no puede obtener una respuesta inmediata del receptor, la persona que escribe debe poner especial cuidado en seguir las reglas y características específicas de la lengua escrita.

En el caso de Lengua Extranjera, la escritura tiene en un primer momento un uso instrumental: ayudar a fijar y reforzar lo que se ha aprendido oralmente. Para que el alumno pueda pasar de esta primera etapa de “copia” a una etapa que podríamos llamar de escritura

propriadamente dicha, es importante proporcionarle, desde el principio, abundante material de lectura para que se familiarice con los distintos géneros discursivos y pueda analizarlos y describirlos. Este trabajo no se hará sólo con los textos narrativos, sino también con los argumentativos e informativos. La reflexión sobre los textos escritos proporcionará al alumno los instrumentos para organizar y desplegar su escritura en el futuro. Podemos afirmar que se aprende a escribir mejor leyendo más y no necesariamente y únicamente escribiendo más.

B) Un enfoque centrado en el alumno

Un alumno autónomo. Esta concepción del Enfoque Comunicativo trasciende lo lingüístico y tiene una gran importancia desde el punto de vista educativo.

El Enfoque Comunicativo hace hincapié en el rol protagónico del alumno. Debemos preguntarnos cuál es el alcance de esta aserción. A la preocupación sobre cómo enseñar, se agrega la reflexión no sólo acerca de las tareas que realiza el alumno en la clase (y fuera de ella) sino también acerca de los procesos y estrategias que pone en funcionamiento para aprender. El Enfoque Comunicativo propicia la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje. La reflexión sobre este proceso y su participación en la toma de decisiones no sólo implican el ejercicio de una comunicación auténtica sino el desarrollo de su autonomía.

Guiado por el docente, el alumno asume gradualmente la responsabilidad de su propio aprendizaje. Es importante que tenga la oportunidad de tomar decisiones, que disponga del apoyo y de los medios necesarios para tomarlas y que esté dispuesto a aceptarlas.

La participación del alumno en la toma de decisiones en el aula no significa la ausencia de planificación por parte del docente sino un tipo diferente de planificación que ayude al alumno a programar sus actividades. Muchos de los conflictos en la enseñanza surgen porque no se tiene en cuenta la heterogeneidad de los grupos y se esperan resultados igualmente uniformes. Quizás convendría crear oportunidades en el aula para que las diferencias entre los alumnos emerjan y puedan ser identificadas y tenidas en cuenta como ejes en la planificación de las actividades. En este contexto, se toma en cuenta la diversidad en el grupo, con respecto a su actitud, motivación, expectativas, competencia en la lengua materna y conocimientos previos de la lengua extranjera, sus estilos de aprendizaje y las estrategias que mejor se adecuan a los distintos modos de aprender.

No queremos proponer aquí un método determinado sino más bien un cambio de actitud que incorpora la negociación y que da como resultado tantas variantes como grupos de alumnos puedan existir.

La actitud que el alumno asuma en la clase es un factor que influye mucho en lo que aprende. Hay algunas características comunes a aquellos que aprenden de forma eficaz: se comunican en la lengua extranjera siempre que pueden, se arriesgan a cometer errores, tienen interés por el funcionamiento de la lengua, están dispuestos a predecir cómo va a funcionar la lengua, corrigen sus producciones orales y escritas. El docente podrá ir ajustando su labor a las necesidades de sus alumnos si fomenta estas actitudes y estrategias en el aula

y abre el espacio para que ellos puedan dar su opinión sobre las actividades realizadas, el progreso de su aprendizaje y la marcha de la clase.

El trabajo en grupos. Paralelo a garantizar un proceso de individualización de la enseñanza, el Enfoque Comunicativo tiene en cuenta el hecho de que el conocimiento también se construye socialmente. La cooperación en proyectos de grupo produce una sensación de éxito que el alumno normalmente no experimenta cuando trabaja solo. Las investigaciones muestran que los conocimientos adquiridos de esta forma se integran más fácilmente a la competencia lingüística del alumno. La calidad del trabajo producido por un grupo a menudo supera lo que cualquiera de sus miembros podría hacer individualmente. El trabajo en grupo multiplica además las oportunidades de comunicación oral y, por medio de él, se potencia la responsabilidad hacia el propio aprendizaje.

El tratamiento del error. Desde el Enfoque Comunicativo, el error debe entenderse como un elemento que forma parte del proceso de aprendizaje.

Es importante hacer la distinción entre error y equivocación. Se considera error al fallo que comete un alumno de forma sistemática y que evidencia el nivel de conocimiento que tiene de la lengua estudiada (en términos chomskyanos, es un error en la competencia). Se considera equivocación al fallo ocasional debido a la falta de atención, al cansancio o a un lapsus (en términos chomskyanos, es un error en la actuación). Un error sistemático pertenece al sistema de interlengua del alumno; es decir, el alumno formula una hipótesis provisional sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y opera con ella, aunque no siempre la comunicación resulte apropiada.

La desaparición de un error no suele darse de manera repentina; de cometer el error siempre, se pasa a cometerlo la mayoría de las veces hasta lograr luego la expresión correcta en forma automática. Así, no parece recomendable la corrección sistemática y mecánica del error. Se tratará de ir corrigiendo aquellos errores que producen una interrupción o dificultad en la comunicación e ir simultáneamente exponiendo al alumno a las versiones correctas, de modo que vaya comprobando de una forma práctica cómo la corrección y la precisión de la expresión forman parte de la transmisión misma del mensaje. Se considera conveniente que el alumno se autocorrija para fomentar que emplee su monitor, es decir, su conocimiento consciente de la lengua.

C) ¿Aprender la lengua extranjera o aprender “en” la lengua extranjera?

El éxito en la enseñanza de una lengua extranjera depende, entre otras variables, de la motivación del alumno. Sabemos que él se implica y compromete de otra manera con lo que está aprendiendo si para promover el desarrollo de las cuatro habilidades, además de insistir en que aprenda a decir en la lengua extranjera lo que ya sabe decir en su lengua materna, se incorporan elementos que desconoce. Consideramos que, además de los contenidos lingüísticos, resulta importante la incorporación de contenidos pertenecientes a otras disciplinas. De esta manera, el alumno resignifica su aprendizaje, puede relacionar los distintos contenidos curriculares, ser consciente de lo que aprende y desarrollar una competencia comunicativa significativa.

El trabajo con contenidos de otras áreas le permite al alumno desarrollar estrategias cognitivas ajustadas a los distintos campos disciplinarios y le proporciona el contacto con distintos tipos de textos, con el léxico y con las organizaciones retóricas frecuentes en los documentos de cada disciplina; esto facilita el desarrollo de no sólo la capacidad para, por ejemplo, informar, describir, explicar, comparar, justificar, persuadir sino también para especular, hacer predicciones, sintetizar y evaluar los contenidos que está aprendiendo.

No nos referimos aquí solamente a los llamados "temas transversales" como, por ejemplo, ética ambiental, educación sexual, violencia, sino también a contenidos específicos de otras materias; la lengua (extranjera o no) funciona como un vehículo para la expresión de significados y adquisición de nuevos contenidos. Además de aprender a decir en la lengua extranjera lo que ya aprendió en otras materias, el alumno ampliará, a través de la lengua extranjera, su conocimiento del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bello, P. et al, (1990) *Didáctica de las Segundas Lenguas*, Aula XXI, Santillana, Madrid.
- Bérard, E., (1991) *L'Approche Communicative: Théorie et Pratiques*, CLE International, París.
- Chamot, A.U. & J.M. O'Malley, (1994) *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Dickinson, L., (1992) *Autonomy*, Authentik, Dublin.
- Ellis, R., (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Finocchiaro, M. & Ch. Brumfit, (1983) *The Functional-Notional Approach*, Oxford University Press.
- Harmer, J., (1991) *The Practice of English Language Teaching*, Longman.
- Lloyd-Walsh, J.C., (1995) *The Place of Genre in Language Education*, Buenos Aires; (monografía no publicada)
- Richards, J. & Th. Rodgers, (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Richards, J. y C. Lockhart, (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press.
- Stern, H.H., (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press.
- Stern, H.H., (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Swarbrick, A. (ed.) (1994) *Teaching Modern Languages*, The Open University & Routledge.
- Tollefson, J.W. (ed.) (1995) *Power and Inequality in Language Education*, Cambridge University Press.

EL CURRÍCULUM DE LENGUAS EXTRANJERAS

Dora Frandzman
María Freda
Ana Laborde
Cristina Rodríguez
Celia Sánchez
María Sardi
Beatriz Seveso

El objetivo del presente documento es delinear acciones referentes a la enseñanza de las lenguas extranjeras en la jurisdicción a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación y la puesta en marcha de la Educación General Básica

En primer término realizaremos una breve reseña de lo hecho hasta el momento, refiriéndonos a los distintos diseños curriculares para el área y a la implementación de los mismos tanto a través de la propia práctica docente así como del apoyo y ajustes hechos por el cuerpo de Supervisión de la especialidad en colaboración con la Dirección de Currículum y la Dirección de Capacitación Docente

El enfoque metodológico y el primer Diseño Curricular Municipal

En la década del 70 se produce un movimiento de cambio profundo en la enseñanza de la lengua. Este cambio no solamente acompaña la evolución de la enseñanza en general sino que apunta, especialmente, a un nuevo criterio en el objetivo del aprendizaje de un idioma: su uso para la comunicación.

Este movimiento se nutrió de las investigaciones realizadas por las ciencias del lenguaje y se desarrolló dentro de una concepción de la educación anti-autoritaria, centrada en el alumno y concentrada no ya en procesos mecanicistas de enseñanza impuestos hasta ese entonces por el maestro, sino en los procesos cognitivos de aprendizaje de los alumnos, que implican comprensión, inferencia, generalización, deducción y memorización.

Las características principales que sustentaron el movimiento se basan en el método cognitivo, rechazando los modelos de estímulo-respuesta en lo psicológico, cuestionando la teoría lingüística, generalmente aceptada hasta entonces, que dice que el lenguaje es externo a la mente del hombre, que se aprende por imitación y analogía, e incorporando la enseñanza reflexiva de la gramática como apoyo al aprendizaje.

Cuando se elabora el Diseño Curricular 1981 de la especialidad se contempla la enseñanza de Idioma Inglés dentro de este enfoque.

En los Fundamentos Generales del Área se determina que:

- * "el aprendizaje (de un idioma) es un proceso fundado en la comunicación",
- * "el acento está puesto en el uso (*use*) del idioma y no en el dominio de las estructuras lingüísticas como tales (*usage*)",
- * "el éxito de un alumno se medirá por su eficacia para:

1. reconocer qué función cumplen ciertas formas lingüísticas dentro de un contexto determinado;
2. seleccionar las formas lingüísticas apropiadas de acuerdo con las variables que intervienen en la situación de comunicación, tales como el interlocutor, el lugar, su actitud y sus sentimientos respecto de la misma;
3. utilizar dichas formas lingüísticas en forma apropiada en las situaciones de comunicación en las que participa en el ejercicio de sus distintos roles."

Más adelante dice que "es tarea del docente asegurarse de que el niño llegue a reconocer, comprender y utilizar las funciones de las oraciones así como también la forma lingüística de las mismas, para lo cual deberá proveer situaciones de uso adecuadas.", "Las actividades mediante las cuales se lograrán los objetivos deberán ser relevantes y significativas para el alumno".

Los contenidos están medianamente organizados por nociones y funciones del lenguaje junto a las estructuras mientras que las actividades sugeridas apelan a los intereses que se supone tienen los niños a esa edad, orientando al docente hacia el aspecto lúdico del aprendizaje e introduciendo así un elemento innovador.

A medida que se implementa este Currículum las investigaciones avanza. Se profundiza y debate sobre la implicancia de términos como noción, función, significado, valor, competencia.

Respecto de este último concepto, se diferencia entre "competencia lingüística" (el conocimiento del sistema gramatical y de las estructuras del lenguaje) y lo que en un momento se dio en llamar "performance" (actuación). Con el avance de la psicolingüística y la sociolingüística se produce una redefinición del concepto y se acuña el término "competencia comunicativa", que implica no sólo el conocimiento de la lengua sino también y especialmente la habilidad para usarla en forma inteligible y fluida, habilidad que los hablantes nativos adquieren naturalmente.

El logro de esta competencia comunicativa en los alumnos de Lengua Extranjera pasó, ya en ese momento, a ser el objetivo preponderante en la enseñanza de idiomas. En otras palabras, la enseñanza de un idioma va más allá de la enseñanza de las estructuras y la gramática.

Se determina entonces que las funciones lingüísticas deben formar parte importante de los programas de estudio de un idioma, pues sólo a través del conocimiento de las distintas funciones que cumplen las estructuras en distintos contextos se logrará alcanzar el objetivo de enseñar al alumno a comunicarse.

Este cambio de objetivo conlleva, por supuesto, un cambio profundo en la

metodología, ya que se deberá apuntar al desarrollo de una habilidad más amplia que la mera habilidad de producir una estructura gramatical correcta.

Los investigadores se plantean entonces algunos interrogantes, que tienen que ver con la selección de contenidos y de actividades, aspectos que están directamente relacionados con el diseño del currículum.

En el enfoque anterior, el estructuralista, las decisiones eran más fáciles de tomar: había una secuencia lógica de selección, dependiente de la dificultad de las estructuras y el maestro sabía que, una vez que sus alumnos aprendieran una estructura podía pasar naturalmente a enseñar la siguiente. Este nuevo enfoque plantea la enseñanza de funciones para la comunicación. Pero, ¿cuáles? No pueden enseñarse todas las funciones lingüísticas. Debe haber un criterio de selección y éste debe pasar por el uso que los estudiantes darán al idioma.

Si la enseñanza se centra en el alumno, sus intereses y necesidades, Cuáles son las necesidades de comunicación de un grupo de niños?

La conclusión fue entonces que había que identificar aquellas funciones más universalmente útiles y significativas y concentrarse en la enseñanza de ellas. En otras palabras, había que determinar las funciones lingüísticas necesarias para que los alumnos pudieran desenvolverse en las situaciones de comunicación más comunes y tomar parte en conversaciones que surgieran de estas situaciones.

Pero, ¿qué se requiere para tomar parte efectiva en una conversación? Indudablemente, en primer término, poder expresarse en forma medianamente correcta e inteligible.

Además de ser gramaticalmente correcta, la expresión deberá ser adecuada. Es decir, estar a la altura del propósito del que la emite, del rol que desempeña cada uno de los interlocutores, de la situación en sí, del tema, del contexto lingüístico.

Si se trata de un intercambio oral también se tendrán en cuenta las urgencias a las que se ve expuesto el hablante: no sabe de antemano qué le dirán, por lo tanto debe prestar atención para comprender lo que su interlocutor dice (caso especialmente importante en el aprendizaje de una lengua extranjera) y, a la vez, responder con relativa rapidez y corrección si desea mantener un ritmo normal de conversación.

El Diseño Curricular de 1981 de la jurisdicción fue definitivamente innovador en lo que respecta al énfasis puesto en el logro de la competencia en la comunicación. En ese momento, el enfoque estaba en sus comienzos; había escasez bibliográfica para los docentes y para los alumnos y era necesario reformular la práctica de los docentes de idiomas, preparados para la enseñanza en el método estructuralista. Fue necesario introducirlos en la teoría y en la implementación práctica de este enfoque a través de un acompañamiento de la Supervisión, en asesoramiento individual, talleres, documentos de apoyo, cursos de actualización en la Escuela de Capacitación Docente.

Un nuevo Diseño Curricular

Resulta importante aclarar que en el Diseño Curricular de 1986 no estaba incluida Lengua Extranjera por lo que, a principios de 1989 se diseña el nuevo Currículum para la jurisdicción. En ese momento, el enfoque comunicativo está en pleno auge. Se cuenta con definiciones claras y un apoyo científico que facilita la toma de decisiones. Hay, además, un camino recorrido en la práctica docente y en el acompañamiento desde la Supervisión. Esto permite encarar un proyecto común para las tres lenguas extranjeras (Francés, Inglés e Italiano) con un marco teórico y objetivos y contenidos de ciclo (segundo y tercer ciclos de la escuela primaria) basados en las funciones lingüísticas seleccionadas, para aplicar en los tres idiomas.

El enfoque es ecléctico: rescata técnicas y estrategias metodológicas que se empleaban en otros métodos, dándoles una nueva dimensión y adhiere a principios básicos, íntimamente ligados a la reflexión sobre el aprendizaje.

Uno de los principios fundamentales es que el alumno sepa por qué realiza las actividades propuestas, cuál es el objetivo, qué se espera que logre a través de ellas en términos de aprendizaje.

Otra característica es que apunta al desarrollo de la habilidad para manejar el lenguaje como lo que realmente es: algo mucho más complejo que una sucesión de estructuras.

Una tercera característica es la importancia que adquiere el alumno como centro de la clase. Enseñanza y aprendizaje van de la mano. La primera es responsabilidad del maestro, el segundo, del alumno. En consecuencia, el alumno deberá involucrarse en actividades que favorezcan la interacción, ya que sólo se puede aprender un idioma usándolo.

Otro de los principios es que la práctica contenga elementos distintivos de la comunicación:

Brecha de información: la comunicación se establece cuando uno de los interlocutores sabe algo que el otro desconoce, siendo el objetivo del intercambio cubrir ese vacío;

Selección de exponentes lingüísticos y gramaticales y forma de expresar las ideas.

Feedback: la respuesta obtenida determina el éxito de la comunicación.

Otro de los principios sobre los que se basa el enfoque comunicativo es el cambio propuesto en el tratamiento del error. Es natural que se cometan errores cuando se aprende; también se aprende equivocándose. El maestro tendrá la suficiente flexibilidad en el tratamiento del error en las distintas etapas del proceso como para asegurar un buen aprendizaje sin dejar de alentar a sus alumnos, especialmente a los que más se equivocan y temen cometer errores para que tomen parte en las actividades. El cambio de enfoque conlleva, como dijimos anteriormente, un cambio radical en la metodología: en el tipo de actividades propuestas, en el desarrollo de la clase, en el papel del alumno y en el rol del docente, entre otros aspectos.

Las actividades contemplan los elementos principales de los procesos de comunicación.

El alumno es el centro de toda la tarea de clase. El docente se replantea su tarea, ya que desempeña diferentes roles, de acuerdo con el momento de la clase o el tipo de actividad que se desarrolla.

El error se revaloriza: se corrige sólo cuando es imprescindible; si no, se toma nota para un trabajo posterior cuando se estime conveniente.

A pesar de que todos estos conceptos se tuvieron en cuenta en la elaboración del Diseño Curricular de 1989 y se incluyeron en las consideraciones metodológicas, también aquí fue necesario el apoyo desde la Supervisión, esta vez agregando al acompañamiento individual y a los cursos tradicionales de capacitación la implementación de un curso semipresencial sobre el tema específico.

Propuesta para el cambio

El Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras 1989 tiene sus limitaciones.

Ante la necesidad de encuadrarlo dentro del marco teórico 1986 y al tratar de unificar las nociones y funciones de los tres idiomas que se enseñan en la jurisdicción, Francés, Inglés e Italiano, los enunciados de objetivos y especialmente de contenidos, resultan muy abiertos.

Las consideraciones metodológicas requieren una revisión y ampliación, sobre la base de las últimas investigaciones de las ciencias del Lenguaje y de la didáctica de la lengua así como de la tarea cotidiana llevada a cabo por el cuerpo docente de la jurisdicción.

Los CBC nos proponen dos grandes desafíos:

El primero es el aprendizaje de, por lo menos una lengua extranjera en la EGB a partir de cuarto grado, junto con la recomendación de una oferta plurilingüe y multicultural.

El segundo desafío tiene que ver con la inclusión de las lenguas extranjeras en el bloque de la lengua materna. Entendemos que es natural que así sea pero llevar esto a la práctica requerirá un trabajo integrado profundo.

Entendemos que la jurisdicción está en las mejores condiciones y tiene la experiencia necesaria para aceptar el desafío y plantearse la tarea de cumplir con ambas recomendaciones.

En resumen:

Nos proponemos trabajar la modernización del Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras sin abandonar el enfoque adoptado.

Estimamos que es necesario explicitar más precisamente los contenidos para cada una de las lenguas enseñadas.

Creemos que es imprescindible profundizar en el marco teórico así como en la explicitación de tipos de actividades y en el trabajo integrado del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, apuntando al logro, tanto de la comprensión como de la expresión oral y escrita.

Pensamos que la lengua se aprende actuando, en el hacer diario, por eso valorizamos el trabajo interdisciplinario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JOHNSON Keith

LITTLEWOOD, W.(1983) *Communicative Language Teaching* CUP.

M.C.B.A. (1981) *Diseño Curricular*.

M.C.B.A. (1989) *Diseño Curricular para Lenguas Extranjeras*.

MORROW, Keith (1982) *Communication in the classroom* Longman.

STREVENS, P. (1977) *New Orientations in the Teaching of English* OUP.

WILKNIS, D.A. (1976) *Notional Syllabuses* OUP.

WILKNIS, D.A. (1980) *Linguistics in Language Teaching* E. Arnold.

PALABRAS FINALES (Véase Textos que enmarcan...)