

# 3

## El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua

Liliana Montenegro\*

### Introducción

La alfabetización no debe entenderse como un aprendizaje que tiene un punto final, sino como un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida de cada ser humano. Quienes ya estamos alfabetizados, corremos el riesgo de quedar marginados si no aceptamos el reto que nos impone el mundo de hoy, con su acelerado ritmo de avances tecnológicos; es el caso de muchas personas que saben leer y escribir y se sienten actualmente desplazadas porque no han accedido al uso de la computadora.

El problema del analfabetismo (no sólo el absoluto, sino también el funcional), tan grave en nuestra región de Centroamérica y del Caribe, pone en evidencia una injusticia; muestra la desigualdad de oportunidades de que son víctimas muchos miembros de nuestra comunidad y representa la negación de los derechos fundamentales de todo individuo como son el aprender, el conocer y el comunicarse.

Desde nuestra perspectiva de educadores conscientes de nuestra realidad, nos corresponde tomar medidas para colaborar con la formación de los niños que llegan a nuestras escuelas públicas deseosos de aprender a leer y a escribir. Debemos pensar, sobre todo, en aquellos que provienen de medios desfavorecidos, ya marcados por el analfabetismo en sus familias o por la imposibilidad de rodearse de libros u otros medios impresos en sus hogares. Estos niños necesitan que la escuela les amplíe el horizonte en cuanto a los diversos usos lingüísticos, es decir, que colaboremos con ellos para que se vuelvan personas aptas para leer un periódico con criticidad, comprender las señalizaciones viales, llenar un formulario de solicitud de empleo, comprender a cabalidad lo que deben firmar, interpretar el prospecto de un medicamento o una noticia, leer entre líneas, entre otras actividades propias de la lengua escrita.

\* Coordinadora Nacional del CETT/República Dominicana a cargo de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Estas razones nos han llevado al planteamiento de un modelo de enseñanza de la lengua materna, que posibilite a los estudiantes el desarrollo de dichas habilidades.

La educación lingüística en la escuela primaria tiene como propósito esencial la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes, pues se basa en la idea de que el dominio de la lengua materna es indispensable tanto para la vida personal como social de los individuos. En efecto, la lengua sirve para múltiples funciones: expresar ideas, necesidades o sentimientos; entrar en contacto con los demás; informar, convencer o persuadir, entre otras. Por esta razón, representa una tarea vital de la escuela, en el ámbito del currículo correspondiente a la asignatura de Lengua Española, facilitar su desarrollo y, de ese modo, garantizar el dominio de las habilidades lingüísticas habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, escribir) a todos los estudiantes que ingresan a ella. Sin embargo, entre este propósito deseable y la realidad, existe muchas veces un abismo.

Así pues, investigaciones llevadas a cabo por la UNESCO en 16 países latinoamericanos (OREALC/UNESCO, 2008), demuestran que nuestros estudiantes de la escuela básica no amplían grandemente el rango de funciones lingüísticas y comunicativas con el que llegaron a ella y que ostentan grandes problemas de comprensión y expresión, por citar los más importantes. Pareciera ser que, aunque docentes, lingüistas, pedagogos y especialistas estemos de acuerdo con el propósito esencial de la educación lingüística, lo que se hace en las aulas no siempre va de la mano con esta intención. Por estos motivos, el CETT/CARD se propuso intentar un cambio verdadero en la enseñanza lingüística, partiendo de la propuesta curricular vigente y con objetivos definidos a través de una visión que tuviera en cuenta el desarrollo de competencias que facilitan a los estudiantes el uso de la lengua en todos los ámbitos de la vida, en el marco de su realidad sociocultural.

En el presente capítulo, se contrasta el enfoque de las aulas de las escuelas públicas con las que se trabajó, con el propuesto por los Ministerios o Secretarías de Estado de Educación de los países que forman el Consorcio CETT/CARD y que sirvió de base para la elaboración del modelo de capacitación para docentes que enseñan la lengua materna en los tres primeros grados de Educación Básica. A continuación, se exponen esencialmente las bases teóricas y metodológicas de estos enfoques.

## Objetivos de la educación lingüística

Los currículos de enseñanza de la lengua de los países que integran el CETT/CARD, presentan un objetivo esencial similar para la educación lingüística: la adquisición y la mejora del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que permiten desenvolvernó en nuestras sociedades de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida diaria. Por estas razones, se insiste en ellos que, en lugar de estudiar sobre la lengua o de conocer el código lingüístico, las clases de esta asignatura deben integrar actividades que se orienten al afianzamiento y desarrollo de las competencias de uso lingüístico y comunicativo de los estudiantes.

No basta, que los sujetos conozcan sobre la lengua, sino que desarrollen conocimientos, procedimientos y actitudes, es decir, importa el saber, el saber hacer y el saber convivir o, dicho de otro modo, es deseable que cualquier estudiante, luego de haber participado en esta asignatura en el primer nivel o modalidad del sistema educativo, sepa usar la lengua según el contexto comunicativo en el que se desenvuelva y según una intención comunicativa precisa, apropiada al conjunto de valores de su sociedad. Por esta razón, el aprendizaje lingüístico en las aulas no puede consistir en la transmisión del conocimiento de un objeto (la lengua), es decir, no puede orientarse exclusivamente a aspectos formales tales como la fonología, la morfología o la sintaxis, sino que debe abocarse a la tarea de incorporar en cada estudiante el dominio de un saber (hablar, escuchar, leer y escribir) que implica educarlo cognitivamente y socialmente; porque con el lenguaje se aprende y se convive socialmente. En suma, debe contribuir al dominio de los diferentes usos verbales y no verbales que las personas utilizan como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos diversos, con fines comunicativos variados.

*La enseñanza de la lengua debe orientarse al dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación que constituyen la base de toda interacción comunicativa y, por tanto, de cualquier aprendizaje escolar y social. La educación lingüística debe favorecer el mayor grado posible de la competencia comunicativa del alumnado en el uso de esa herramienta de comunicación y representación que es el lenguaje y contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales en la vida de las personas. Si estamos de acuerdo con estas intenciones, los contenidos, los métodos de enseñanza, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación de las áreas lingüísticas deberán subordinarse a los objetivos comunicativos que el sistema educativo en particular –y la sociedad en su conjunto– encomienda a quienes nos damos la tarea de enseñar lenguas y literatura en la educación obligatoria y en el bachillerato (Lomas, 1999).*

Es importante aclarar, para comprender a cabalidad el objetivo esencial de la educación lingüística, lo que entendemos por competencia comunicativa. Dell Hymes, uno de los fundadores de la etnografía de la comunicación, habla de los alcances de esta competencia y explica que en su camino hacia la adquisición de la lengua materna, todo niño, a través de su experiencia social (dentro y fuera de la escuela), aprende a manejar un repertorio de actos de habla al interactuar con otros, evaluar sus propias realizaciones y las reacciones de los demás, combinando así actitudes, motivaciones y valores que afectan las realizaciones lingüísticas.

Por lo tanto, la competencia comunicativa incluye saberes y habilidades. Comprende lo que un hablante oyente real, que desempeña ciertos roles sociales y es miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significativas y para producir enunciados congruentes con una situación, es decir, que se trata de la apropiación de ciertos parámetros que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y que, en consecuencia, están socioculturalmente condicionados. Su dominio hace posible no sólo el uso correcto, sino también el uso adecuado de la lengua.

El concepto de competencia comunicativa abarca diversas dimensiones, que consideramos oportuno desglosar siguiendo esencialmente a Marín (1999) pues, aunque algunas de ellas se adquieren de manera natural, otras se aprenden y son perfectibles. La escuela, por lo tanto, representa el lugar propicio para su desarrollo:

- *El conocimiento del mundo o competencia enciclopédico-cultural*, que incluye la capacidad que permite al hablante reconocer o interpretar los contenidos científicos, socioculturales o ideológicos de un texto, así como el sistema de valores con los que se ubica frente a ellos.
- *La competencia discursiva*, que es la capacidad para construir y comprender unidades de significado organizadas en función de los parámetros de la situación comunicativa.
- *La competencia textual*, que permite comprender y producir textos estructurados lógicamente.
- *La competencia lingüístico-gramatical*, que permite entender y manejar las reglas (fonológicas, morfológicas, sintácticas) que rigen los enunciados lingüísticos.
- *La competencia semántica*, que se refiere al repertorio léxico de cada hablante en relación con la lengua estándar y a la diversidad de variedades y registros.

- *La competencia pragmática o sociocultural*, que es la capacidad para asociar los enunciados con los contextos en los que resultan apropiados en función de las intencionalidades y de la ideología.
- *La competencia paralingüística*, que se refiere a la potencialidad para comprender y usar adecuadamente diversas tipografías, la entonación, el tono de la voz, el ritmo y el énfasis de la pronunciación.
- *La competencia quinésica*, que se refiere a la capacidad para comunicar información mediante el uso de gestos, mímicas, señas, movimientos corporales, etcétera.
- *La competencia proxémica*, que consiste en la capacidad para manejar el espacio y las distancias entre los interlocutores en los actos comunicativos.
- *La competencia semiótica*, que incluye los conocimientos y habilidades para el manejo de los usos y formas icono-verbales.

Como acabamos de ver, en la competencia comunicativa se ponen en relación tres componentes: los conocimientos sobre el lenguaje en sí mismo y sobre los modos de usarlo, la habilidad para poner en práctica esos conocimientos en situaciones específicas de comunicación y el conocimiento del mundo que comparten hablante y oyente. La adquisición de este conjunto de competencias constituye el eje en torno al cual cobra sentido un trabajo educativo en las aulas de lenguas orientado al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

### El desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela

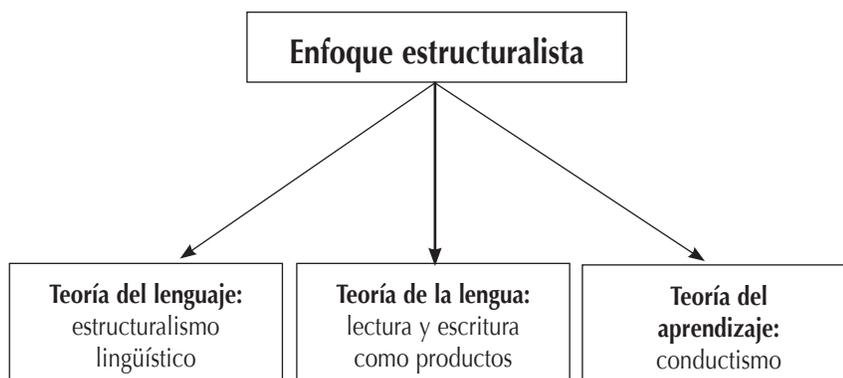
El cambio de perspectiva radical que ha tenido lugar en los últimos años en relación con la alfabetización no ha ido a la par con las conceptualizaciones que los maestros demuestran en su práctica en cuanto a la enseñanza de la lengua en la escuela, tal como lo hemos dicho anteriormente. Asimismo sucede con el manejo teórico-metodológico de las teorías del aprendizaje, a pesar de que el sistema educativo latinoamericano presenta una convergencia notable entre diversos autores y enfoques teóricos en relación con los principios explicativos básicos del aprendizaje en general y del aprendizaje escolar en particular. En el caso de la lectura y de la escritura, los estudios psicogenéticos y psicolingüísticos han permitido dilucidar aspectos importantes del proceso de reconstrucción de la lengua escrita por parte de los sujetos. Reformular la concepción del objeto de enseñanza en función de dichos aportes y realizarlos desde una perspectiva constructivista, parece ser una condición importante para contribuir con el cambio de la propuesta didáctica vigente en la escuela. Para lograrlo, debe

tratar de superarse la gran diferencia que existe entre la práctica escolar y la práctica social de la lectura y de la escritura.

La lengua escrita, creada para representar significados, aparece en la escuela fragmentada y desligada de sus funciones comunicativas y sociales; la lectura en voz alta ocupa un lugar más preponderante en el ámbito de la escuela que la lectura silenciosa, cuando en las situaciones de la vida sucede al contrario. Se lee para aprender a leer, cuando en la práctica social se trata de una actividad orientada por propósitos, ya sea informativos, recreativos o de otra índole. Se escribe para aprender a escribir, esperando en el aula que los niños produzcan textos en un tiempo breve y que escriban directamente la versión final, cuando fuera de ellas producir un texto implica un proceso largo con múltiples borradores y revisiones paulatinas.

Estas ideas obligaron en el marco del CETT/CARD a repensar profundamente las prácticas de enseñanza de la lengua en la escuela básica, lo que implicó oponerse a la tradición académica de la educación lingüística, ligada a la teoría gramatical, al estructuralismo lingüístico y al paradigma conductista de la enseñanza-aprendizaje, a partir de la implementación de un nuevo enfoque, el comunicativo. A continuación analizaremos sucintamente cada uno de estos enfoques.

Veamos el siguiente esquema sobre la enseñanza de la lengua en la escuela (Marín, 1999):



La agrupación de teorías presentadas en este esquema corresponde al modelo pedagógico que ha regido la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en las escuelas desde los años 60 y que, lamentablemente, aún sigue vigente en muchas prácticas escolares.

*Enfoque estructuralista.* La teoría acerca del lenguaje que subyace en este enfoque es que éste se compone de palabras, que los significados están en el diccionario y que una lengua tiene formas y funciones (tales como sustantivos, adjetivos, verbos, sujetos, predicados, entre otros). Su afán analítico y taxonómico (componente fonológico, morfosintáctico y léxico) contribuyeron a un mayor conocimiento del sistema formal de la lengua, en detrimento de otros aprendizajes orientados al dominio de los usos comunicativos más habituales en las vidas de las personas (hablar, escuchar, leer, escribir). En efecto, la lengua es presentada a través de normas y de textos modélicos, lo que impide ver la diversidad lingüística existente en la sociedad y coloca al individuo en un papel de seguidor de reglas impuestas. Por tal motivo, una de las fallas de este enfoque ha sido la falta de reconocimiento de las relaciones que existen entre lengua y la sociedad; sin embargo, prácticamente toda la teoría y práctica de la educación lingüística depende de la relación entre el lenguaje y las personas como seres sociales. Al no tener en cuenta esta relación, la enseñanza estructuralista de la lengua no pudo cumplir el propósito de ensanchar el potencial lingüístico de los estudiantes y hacerlos así individuos capaces de manejar hábilmente su propia lengua en diversas situaciones sociales.

Por otra parte, este enfoque, al sostener que se aprende la lengua mediante el conocimiento de las clasificaciones, del vocabulario, de las unidades de cada uno de los componentes, entiende que leer es conocer las unidades, decodificar y que escribir significa transcribir los sonidos del habla.

Asimismo, en este modelo pedagógico, impera el conductismo: se aprende por repetición, entendiéndose que a un estímulo, corresponde una respuesta y, por eso, los premios y castigos ocupan un papel relevante en esta concepción.

También en el modelo pedagógico estructuralista, los contenidos constituían su columna vertebral pues se basaban en gran medida en el planteamiento tradicional de la enseñanza centrada en la transmisión y acumulación de listas de conocimientos. Tal como lo señala Rosa María Torres (2005), *...la mala educación, la que Paulo Freire llamó la "educación bancaria", ha estado siempre ávida de información, pero huérfana de comunicación y de conocimiento. El memorismo es hijo predilecto de la educación entendida como instrucción y ésta como transmisión de información.*

Se coincide con Marta Marín cuando señala que revisar los modelos pedagógicos permite comprender que la forma de enseñar que muchos docentes aprendieron en su formación docente o el modo de aprendizaje de la lengua que conocieron en sus niveles anteriores de escolaridad constituyen solamente un enfoque y, por lo tanto, no son el único modo posible de enseñar ni de aprender acerca de la lengua.

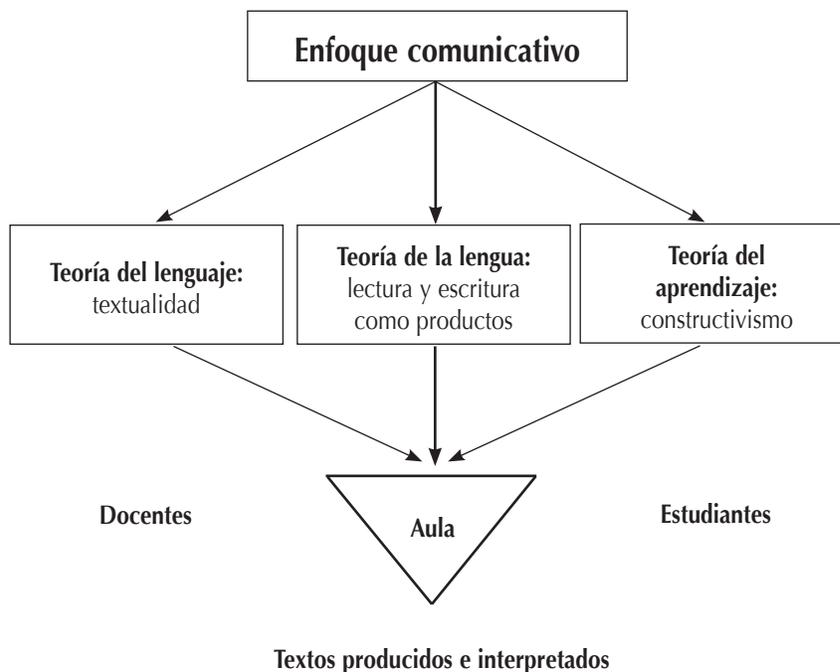
El modelo pedagógico estructuralista, al considerar la lengua como un código abstracto y desvinculado de sus usuarios, estableció una relación de distancia entre:

1. Los sujetos y los objetos de aprendizaje.
2. La lengua de uso y la lengua como objeto de conocimiento.
3. Los docentes (portadores de saberes) y los estudiantes (cuyos saberes previos son ignorados o desdeñados).

Desde un punto de vista pedagógico, las actividades de enseñanza de este modelo se centran en el desarrollo de habilidades lingüísticas (pero sólo las relacionadas con el conocimiento de la gramática y de la ortografía), en diversos análisis que eran de utilidad para la escuela, pero de escasa practicidad en la vida real (por ejemplo, series de palabras descontextualizadas que comienzan con los mismos sonidos) o en ejercitaciones mecánicas (tales como repetir la misma oración muchas veces para aprenderla a escribir) o en análisis de obras literarias para incentivar el gusto por la lectura (pero enfatizando el estudio enciclopédico de ellas).

No es de extrañar que esta tradición didáctica conservadora, cuya idea básica era que el todo se podía conocer a través de la suma de sus partes y, por lo tanto, el estudio de las partes prevaleció en detrimento de una mayor valoración de la globalidad, haya provocado resultados catastróficos en las competencias de lectura y escritura de los estudiantes. En efecto, un enfoque preocupado por la descripción del sistema formal de la lengua, por las repeticiones mecánicas, por el despliegue de conocimientos de parte del docente, no puede ostentar como resultado un estudiante comprendedor o productor de textos, autónomo y crítico.

Observemos ahora el siguiente esquema sobre la enseñanza de la lengua en la escuela (Marín, 1999):



La agrupación de teorías presentadas en este enfoque nos permite visualizar los cambios que se han producido en la didáctica de la lengua y que corresponden a otra teoría acerca del lenguaje, de la lengua y a una visión diferente del propósito que el aprendizaje lingüístico debe tener en la escuela. En este enfoque confluyen algunas de las aportaciones más relevantes de las investigaciones en el área de las ciencias del lenguaje, notablemente los aportes del análisis del discurso y de la conversación, de la pragmática, de la lingüística de texto, de la sociolingüística, de la etnografía de la comunicación y de la gramática sistémico-funcional y textual. En el ámbito de la psicología, se impone como base la concepción constructivista de origen vygotskiano sobre el origen social del lenguaje, aunque también cobran importancia las investigaciones cognitivas sobre los procesos de comprensión y producción discursiva. En la intersección entre la lingüística y la psicología, son relevantes las líneas de investigación relacionadas con la adquisición de la lengua.

El enfoque comunicativo se centra en el texto o discurso como la unidad básica de comunicación humana, entendiendo que el texto no es solamente un sistema de signos y sus combinaciones, sino también una institución social. En efecto, los seres humanos no nos comunicamos a través de palabras aisladas, sino que lo hacemos a través de unidades de sentido (que implican un entrelazado de relaciones y significaciones) llamadas textos. Así por ejemplo, si una persona estornuda y otra le dice: ¡Salud!, ninguna de las dos es consciente de haber utilizado un sustantivo femenino singular. En cambio sí podrían estar conscientes de haber emitido y recibido un deseo (Te deseo buena salud), porque éste es el sentido del texto enunciado.

La textualidad significa el paso de una gramática oracional (la que habitualmente hemos aprendido en la escuela tradicional) a una gramática que se ocupa de la organización de los textos, de sus estructuras, de su coherencia, de su cohesión y de su adecuación a intenciones y situaciones comunicativas, lo que implica colocarla al servicio de las necesidades comunicativas.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se apoya asimismo en la teoría de la lectura y de la escritura como procesos. Como lo dijimos anteriormente, la alfabetización es un proceso que dura y se enriquece a lo largo de la vida de una persona, pues el conocimiento letrado avanza en sus saberes y desempeños a medida que se va encontrando con hechos de lectura y escritura más complejos. No cabe duda que desde finales del siglo pasado y en este primer decenio del siglo XXI, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la expansión de las plataformas virtuales, entre otras novedades, están impactando nuestra relación con los textos y afectando las prácticas de lectura y escritura, de forma que actualmente leemos y escribimos otros tipos de textos y en contextos que antes no existían. Por tal razón, el reto educativo para un docente de la lengua consiste en proponer siempre a sus estudiantes nuevos desafíos de lectoescritura que impliquen un conflicto cognitivo para que, de ese modo, continúen aprendiendo a leer y a escribir.

Dado que se aprende a leer, leyendo y a escribir, escribiendo, todo docente de lengua está llamado a guiar estos procesos de manera clara y con propósitos realistas, es decir, enseñar estrategias de lectura (predicciones, inferencias, etcétera) y de escritura (planificación, escritura de un borrador, revisión, edición, entre otras) para el desarrollo de la autonomía y de la criticidad de los estudiantes. En este marco, escribir consiste en expresar por escrito las intenciones comunicativas y leer significa reconstruir el sentido de un texto o, siguiendo a Delia Lerner (2001), adentrarnos en otros mundos posibles, indagar la realidad para comprenderla mejor, distanciamos del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir.

El constructivismo, en sentido amplio, es la teoría del aprendizaje en la que se apoya el enfoque comunicativo, incluyendo los aportes de las teorías de Piaget, de Ausubel (aprendizaje significativo), de Vygotsky (zona de desarrollo próximo), de la teoría de los esquemas y de la psicología cognitiva.

En el plano de la enseñanza lingüística, enseñar según la teoría constructivista consiste en tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, su posible zona de desarrollo próximo, ofrecerles actividades provistas de sentido, proponer aprendizajes significativos, promover el trabajo cooperativo y conflictos cognitivos entre lo que se sabe y lo que es necesario saber para comprender o producir un texto, reflexionar sobre lo que se está aprendiendo, así como sobre los mecanismos de comprensión y de aprendizaje. Todo esto conlleva a la apropiación de la lengua, que sólo puede realizarse desde una construcción interna de quien aprende en interacción con el medio, pues gracias a ella los sujetos pueden construir sus esquemas cognitivos.

En suma, el enfoque comunicativo propone un modelo pedagógico cuyo propósito es la formación de seres humanos que tiendan a la autonomía y a la criticidad, gracias al sentido social y personal de los aprendizajes sistemáticos.

#### ***Características del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua***

Según Breen (1987 a y b), los enfoques comunicativos o procesuales ostentan las siguientes características principales:

1. Plantean como eje la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.
2. Articulan el conocimiento formal de la lengua (saber sobre la lengua) con el conocimiento instrumental o funcional (saber usar la lengua según contextos e intenciones específicas).
3. Acuerdan una gran importancia a los procedimientos debido a que se centran en los usos lingüísticos y comunicativos con la finalidad de que los estudiantes adquieran no solamente un saber lingüístico, sino un saber hacer con la lengua.
4. En el campo psicopedagógico adoptan una perspectiva cognitiva.

Desinano y Avendaño (2006) agregan otra característica esencial: la importancia para estos enfoques de la comprensión de otros lenguajes, tales como el icónico, el gráfico, el gestual, el proxémico, cuya apropiación requiere de la lengua.

Veamos a continuación, algunos aspectos básicos lingüísticos y psicopedagógicos del enfoque comunicativo.

### **Aspectos lingüísticos**

El enfoque comunicativo retoma las nociones lingüísticas de habla y de actuación al centrarse en el uso de la lengua y concibe al lenguaje como un instrumento social desarrollado por y para los humanos, para obtener diversos propósitos en la interacción con sus semejantes. Esto significa que el uso lingüístico es una acción pragmática dirigida a obtener propósitos específicos y que la educación en lengua implica desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para poder conseguir los propósitos deseados.

Hemos dicho en las páginas precedentes, que la unidad básica del uso verbal es el texto o discurso y no la oración, la palabra, la sílaba o el fonema. Por lo tanto, estas unidades inferiores al texto no pueden ser enseñadas aisladamente en un enfoque comunicativo. De acuerdo con Daniel Cassany (2004), este axioma tiene importantes consecuencias en la didáctica comunicativa, pues el análisis de la diversidad textual abre la puerta a programaciones de base discursiva, en las que se presentan textos completos que los estudiantes comprenden y producen, oralmente o por escrito, en los que se estudian los mecanismos de coherencia o de cohesión, además del léxico y de las combinaciones morfosintácticas.

Por otra parte, el enfoque comunicativo, al no considerar la lengua como un código abstracto y desvinculado de sus usuarios, sino como parte de una comunidad de hablantes, contextualizada en determinadas circunstancias sociales, espaciales y temporales, pregona que aprender a usar dicha lengua implica adquirir los conocimientos socioculturales básicos de la comunidad lingüística correspondiente. Este principio tiene como consecuencia didáctica que las actividades de enseñanza deben también ser contextualizadas, es decir, requieren incorporar los contenidos culturales necesarios para poder dar sentido a las formas lingüísticas. Asimismo, los textos deben ser presentados en su formato original escrito u oral, mostrando sus contextos habituales. También las estrategias didácticas irán de la mano con el contexto, en el sentido que para comprender o producir textos, los estudiantes activarán sus conocimientos previos (rutinas de comunicación, marcos conceptuales, saberes enciclopédicos), lo que les permitirá procesar el discurso con base en esquemas cognitivos.

Otra característica destacable del enfoque comunicativo es la consideración de la diversidad lingüística, que contrasta con la visión prescriptiva y homogénea del estructuralismo. Cualquier lengua presenta variaciones de diverso tipo: geográficas, sociales, históricas y generacionales. La concepción sociolingüística de la variación de la lengua se basa en la idea que

los estudiantes aprenden poco a poco un repertorio vasto de formas lingüísticas que les permiten usar su dialecto en contextos variados, además de comprender diversos dialectos y producir registros diferentes (como por ejemplo, familiares o formales). En cuanto a los modos oral o escrito, el enfoque comunicativo ofrece una visión equilibrada de ambos modos pues los considera como dos canales igualmente importantes, autónomos e interrelacionados, cuya importancia dependerá de las necesidades comunicativas de los usuarios. Por estas razones, tanto el canal oral como el escrito merecen en el enfoque comunicativo un tratamiento equivalente, en oposición al gran dominio del canal escrito en el enfoque estructuralista.

#### **Aspectos psicopedagógicos**

Los docentes de lectoescritura deben tener muy en cuenta su rol y su responsabilidad social, considerando que varios factores inciden en el proceso de adquisición del conocimiento en el aula: la relación entre el maestro, el alumno, los contenidos y el entorno. En los últimos tiempos y en lo que se refiere específicamente a la lectura y a la escritura inicial, algunas tendencias se refieren en especial a la importancia del entorno, pero con diferencias que necesitamos conocer para evitar confusiones. Braslavsky (1995) nos ofrece un artículo muy esclarecedor con relación a este tema, que trataremos de sintetizar a continuación.

La publicación de *Vygotsky y la educación en español*, compilada por Moll en 1994 facilita el tratamiento teórico sobre la relación entre el medio y el individuo. Vygotsky, al referirse a la evolución del rol del maestro, reconoce explícitamente que *en todas las épocas, toda educación ha sido siempre una función del régimen social y, por eso, aparece la enorme importancia, excesivamente grande del maestro como la parte fundamental del medio educativo.*

Sostiene asimismo que en el conductismo, al reconocerse como mecanismo básico del comportamiento la reacción al medio, el niño ya no puede ser considerado como *un recipiente vacío que el maestro debe llenar con agua o con el vino de sus lecciones.* Parecería que la educación fuera sólo un proceso de adaptación de *los componentes heredados a las condiciones del medio y de acumulación y elaboración de reflejos condicionados del medio.*

Toda la reforma norteamericana, dice en 1926, *gira alrededor de este tema: cómo lograr que el maestro sea un organizador del medio social, hasta que su papel se aproxime lo más posible a cero.*

Los conceptos elaborados a partir de las diferencias con el conductismo y con la reflexología derivaron a partir de 1930 en los principios que fundamentan la teoría sociohistórico-cultural. Vygotsky se oponía a los conductistas y reflexólogos por el hecho de que no se plantearan la necesidad de producir transformaciones serias en la escuela y en la función del maestro, afirmando que en el proceso educativo debe tenerse en cuenta la complejidad del comportamiento humano y presentarse como una lucha en el interior de la persona, donde el maestro tiene un papel en esa lucha. Esta idea fue la precursora de su concepción de la zona de desarrollo próximo que formuló al final de su vida y que se enmarca en una teoría que considera indivisibles al individuo y a la sociedad.

Dentro de una concepción que rechaza la universalidad de un niño que se desenvuelve en un medio desprovisto de cultura y al margen de las relaciones sociales, la zona de desarrollo próximo presenta las siguientes características principales:

- El contraste entre el aprendizaje de un niño solo, con el rendimiento académico de un niño que comparte actividades con sus pares, con un niño más adelantado o con un adulto.
- La actividad del educador pensada para brindarle un apoyo al estudiante, que lo ayudará hasta que pueda apropiarse independientemente y de forma consciente y autorregulada del conocimiento.
- Su aplicación en la escuela, en la formación del maestro y en todos los ámbitos de la vida social.

Además de la teoría socioconstructivista, cabe mencionar en la actualidad otras dos perspectivas actuales en la enseñanza de la lectura y la escritura inicial: las teorías cognitivas del procesamiento de la información y las teorías natural-piagetianas.

En cuanto al papel del entorno en el aula, estas perspectivas presentan las siguientes diferencias: para las teorías cognitivas, el medio es indiferente; para las otras dos, el medio es crítico, pero desde diferentes puntos de vista.

Desde la perspectiva natural-piagetiana, en la cual se incluye como representante muy destacado el lenguaje integral (*whole language*), es fundamental el entorno de escritura, con materiales variados y libros donde el aprendizaje es *natural* porque el niño es quien construye el conocimiento solo, sin la participación de otros individuos.

En este sentido, el currículo también parte de las escrituras *naturales*, como carteles, letreros, etcétera; no se definen objetivos y los alumnos aprenden sin una asistencia deliberada. La responsabilidad de aprender recae en ellos, gracias al medio letrado y a las oportunidades que se les facilitan, en interacción con los textos, elaborando hipótesis y aprendiendo a leer y a escribir del mismo modo en que aprenden a hablar en su relación con el habla de los demás. Aprenden el lenguaje total y no sus partes constitutivas.

Los maestros, en esta perspectiva, son facilitadores y favorecen la creación de un entorno para que los alumnos exploren por sí mismos. El rol del alumno es esencialmente activo.

En la perspectiva socioconstructivista, la diferencia residiría esencialmente en la relación dialógica del maestro con sus estudiantes; la enseñanza es más directiva que en el lenguaje integral, pero menos que en las teorías de procesamiento de la información.

Como el conocimiento es una construcción social, el maestro asiste al alumno en sus intentos iniciales de diversas maneras y va poco a poco disminuyendo su colaboración hasta que el estudiante asume sus responsabilidades. Usa el diálogo y también se vale de diferentes recursos para que el alumno internalice las operaciones que ha realizado y avance por sí mismo. Esta perspectiva, en la que tanto el maestro como el alumno tienen un rol activo en la construcción conjunta del conocimiento, es la que se ha adoptado para el Modelo de Capacitación de docentes.

### A manera de conclusión

A pesar de que los currículos de educación lingüística de los diferentes países que forman el CETT/CARD, son flexibles y abiertos, respetan a la diversidad sociocultural, generacional y genérica de los sujetos y, en el campo de la lengua española, han asumido un enfoque comunicativo, acorde con los planteamientos actuales de la lingüística aplicada, de la sociolingüística, de la psicolingüística y del análisis crítico del discurso, entre otros, en el sentido de que en lengua materna los valores y actitudes, las competencias comunicativas, lingüísticas, intelectuales y socioculturales se articulan como un todo inseparable en la relación sujeto-lengua-cultura, se ha constatado, a través del trabajo en las escuelas, que el currículo ejecutado en las aulas aún dista mucho de obedecer a este paradigma y que los logros de los estudiantes en el campo de la lectura y la escritura son bajos, tal como lo ha demostrado el estudio de la UNESCO citado anteriormente.

Por estos motivos, se trabaja capacitando a los docentes de los primeros grados de la escuela básica, con el ideal de aproximar el currículo ejecutado al propuesto. Si bien en las escuelas que participan en el proyecto, se han obtenido logros significativos, aún falta mucho camino por recorrer para que todo el sistema público asuma el enfoque comunicativo y lo lleve a la práctica, para que ningún niño que asista a las aulas se quede sin leer ni escribir críticamente.

No obstante los avances, los desafíos que aún restan para lograr coherencia entre la propuesta comunicativa de la enseñanza de la lengua y una escuela que forme seres humanos lectores y productores de textos, autónomos y críticos, gracias al sentido personal y social de los aprendizajes sistemáticos. ¿Cuáles son esos desafíos?

En primer lugar, explicitar y reformular el concepto de alfabetización, entendiéndolo como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano y enmarcándolo dentro de una visión sociocultural, al entender que cambia en las culturas y la historia. Asimismo, reconocer que la política lo afecta y determina el nivel de involucramiento y de funcionamiento de la educación básica, pues este concepto está implícito tanto en la enseñanza como en la evaluación y promoción de los estudiantes. Según la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO, 2002), implica políticas activas y esfuerzos colectivos para que las personas y grupos alfabetizados hagan uso efectivo de ese conocimiento. Así, se amplían las políticas más generales sobre alfabetización, se podrá facilitar la elaboración y reelaboración de las orientaciones y adaptaciones curriculares en todos los niveles, con sus consecuencias positivas para la alfabetización real de nuestros niños y de nuestros pueblos.

En segundo lugar, tal como lo establece el Informe del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, otro desafío es: *aprender a manejar conjuntos de factores que actúan de manera sinérgica*, como el diseño de programas de capacitación de docentes y de técnicos de la Secretaría de Estado de Educación en el área de la lengua española, para que sean capaces de llevar a cabo estrategias diferentes de enseñanza en los aspectos pedagógicos, afectivos y curriculares y que impacten positivamente en la competencia comunicativa de todos los estudiantes.

Como tercer desafío que atañe al sistema en general, como lo manifiesta el Informe de Progreso Educativo de Centroamérica y la República Dominicana (PREAL, 2007), *todavía queda mucho por hacer para que todos tengan una educación de calidad que les dé las bases para el éxito personal, así como para fortalecer la identidad cultural y facilitar la inserción competitiva de nuestros países en un contexto de globalización. Entre las recomendaciones de este Informe, para lograr superar el rezago los países que conformamos el CETT/CARD, se aconseja: transferir una amplia cuota de responsabilidad en el manejo del sistema educativo*

y en la administración de las escuelas a los padres de familia, a los docentes y a la comunidad en general; aumentar la inversión pública en educación a por lo menos 5% del PIB y destinar casi la totalidad de este incremento a la educación primaria y secundaria; fortalecer la profesión docente, estableciendo incrementos salariales vinculados al desarrollo profesional, mejorando la calidad de la formación inicial y promoviendo la capacitación pertinente y, finalmente, establecer estándares comunes y ampliamente consensuados, así como un sistema de medición de su cumplimiento y la divulgación de sus resultados.

Esperamos que el trabajo realizado durante el proyecto haya contribuido en alguna medida a avanzar en la resolución de estos desafíos.

## Referencias

- Blanco, L. et al.** (2007). *Enseñar Lengua en la escuela primaria*. Argentina: Tinta fresca ediciones.
- Boggino, N. et al.** (2005). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Braslavsky, B.** (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. 2. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Braslavsky, B.** (1995). El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Breen, M.** (1987b). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II). En *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 20. Gijón: Centro de Profesores de Gijón.
- Breen, M.** (1987a). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I). En *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 19. Gijón: Centro de Profesores de Gijón.
- Carriego, C.** (2005). *Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, S. A.
- Cassany, D.** (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. 2. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

**Costa, M.** (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. 4. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

**De Gregorio de Mac, M. I., Cassany, D. y Martín, E.** (1999). *Cuando enseñar la lengua es un encuentro comunicativo*. Argentina: Fundación Ross.

**Desinano, N. y Avendaño, F.** (2006). *Didáctica de las Ciencias de Lenguaje. Enseñar Ciencias del Lenguaje*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

**Ferreiro, E. et al.** (2002). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

**Lerner, D.** (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Lomas, C.** (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. España: Paidós.

**Marín, M.** (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique Grupo Editor, S. A.

**Moll, L.** (1994). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

**Montenegro, L.** (2007). Panel acompañando la ponencia del Dr. Manuel Matos Moquete, Itinerario de la enseñanza del español hasta el Plan Decenal de Educación. Santo Domingo: INTEC.

**Múgica, N.** (2006). *Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

**Narodowski, M.** (2007). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Argentina: Aique Grupo Editor, S. A.

**Nícastro, S.** (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

**OREALC/UNESCO** (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Santiago de Chile: Salesianos impresiones.

**Pozo, J. L.** (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Ediciones Morata.

**PREAL** (2007). Mucho por hacer. Informe de Progreso Educativo de Centroamérica y la República Dominicana. Disponible en:

[http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/preal\\_info07.pdf](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/preal_info07.pdf)

**Reimers, F. et al.** (2006). La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción. En Reimers, F. (Coord.). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Torres, R. M.** (2005). 12 Tesis para el cambio educativo. Instituto Fronesis. Disponible en:

[http://firgoa.usc.es/drupal/files/12%20tesis\\_7043.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/files/12%20tesis_7043.pdf)

**Trilla, J.** (Coord.). (2002). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. España: Editorial Grao.

**Unamuno, V.** (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. España: Editorial Grao.

**UNESCO** (2002). Alfabetización para todos, una década de la alfabetización de Naciones Unidas. Documento base para consulta. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001336/133672s.pdf>

**Viramonte de Ávalos, M.** (1997). *Lengua, ciencias, escuelas, sociedad. Para una educación lingüística integral*. Argentina: Ediciones Colihue.

**Zabala, A. y L. Arnau** (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Editorial Grao.