

14627

FOLL
372.4
2



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR
CURRICULUM ACADEMICO MAESTROS DE EDUCACION BASICA

ciencias del lenguaje

2



NOMINA DE AUTORIDADES



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Ministro de Educación y Justicia:

Dr. Jorge Sábato

Secretario de Educación:

Dr. Adolfo Stubrin

Subsecretario de Gestión Educativa:

Dr. Juan C. Pugliese (h)

Director Nacional de Educación Superior y del Proyecto:

Dr. Ovide J. Menin

Subdirectora Nacional de Educación Superior:

Prof. Sulma Guridi Flores

Coordinadora del Proyecto:

Prof. Emilce E. Botte

SECRETARIA GENERAL DE LA ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Director del Departamento de Asuntos Educativos a/c:

Dr. Juan Carlos Torchia Estrada

Jefe de la División de Mejoramiento de Sistemas Educativos:

Dr. Luis Osvaldo Roggi

Representante de la Secretaría General de la O.E.A. en la Argentina:

Dr. Benno Sander

Coordinador del Area Educación, Ciencia y Cultura:

Sr. Guillermo Corsino

INV	014627
SIG	FOLL 372.4
LIS	2

Estimado colega:

Recordemos la distribución de los MODULOS del área en el nuevo curriculum para Maestros de Educación Básica:

AÑO	MODULOS
1º	1: Del discurso propio al discurso de los otros.
2º	2: ¿Qué es la gramática? ¿Qué es la gramática en el niño?
3º	3: ¿Cómo se aprende y cómo se enseña a leer y a escribir? ¿Cómo se motiva al niño?
4º	Residencia docente

Este documento de trabajo se refiere al 2º año y, por lo tanto, al MODULO 2 (*)

(*) Recomendamos leer la Fundamentación del Area en "Area Ciencias del Lenguaje 1" DINES-OEA, 1988.

Antes de comenzar el desarrollo del MÓDULO 2, realizaremos una breve explicación del planteo general del área pues creemos necesario no perder de vista la totalidad del enfoque propuesto.

• Primer año •

Durante el primer año de la carrera, hemos puesto el acento en el estudio de **la Lengua como hecho social** para comprender que las variedades lingüísticas son consustanciales a la Lengua, pues estas variedades responden al hecho mismo de que la Lengua se manifiesta en la interacción, en lo que comúnmente se llama "actos de habla".

Así, a través de un trabajo centrado en la exploración de la competencia comunicativa de los hablantes, pretendemos capacitar al futuro maestro para no desestimar la complejidad de los hechos del lenguaje en la vida social y para orientarse debidamente con respecto a las normas y a la Lengua estándar.

Tratamos de concientizarlo acerca de la flexibilidad que debe caracterizar al docente en términos de juicios sobre lo correcto y lo incorrecto con relación a la norma.

Podemos afirmar, entonces, que intentamos durante el primer año que nuestro alumno-maestro comprendiese que ...

... la norma que establece lo correcto/incorrecto es la adecuación o inadecuación con relación a la circunstancia comunicativa y no a la imposición de la normativa de una supuesta "lengua modelo".

Primer año

Segundo año

En segundo año proponemos explorar la Lengua como sistema y centrar el trabajo en la indagación acerca de la competencia lingüística de los hablantes. Esto dará lugar a una **teoría de la gramática** que se apoye en las reglas ya construidas espontáneamente por el hablante nativo y dé cuenta de ellas explícitamente, lo que podría llamarse -en otros términos- **una teoría explícita de la gramática.**

Por otra parte, aunque en el mismo sentido, proponemos una indagación en la competencia discursiva de los hablantes que permitirá sentar las bases de una **gramática de los discursos incluidos los ficcionales.**(*)

El futuro maestro debería operar con las reglas de los discursos de la misma forma como operó para desentrañar las reglas de la gramática. Sólo así podrá transferir estas prácticas al aula.



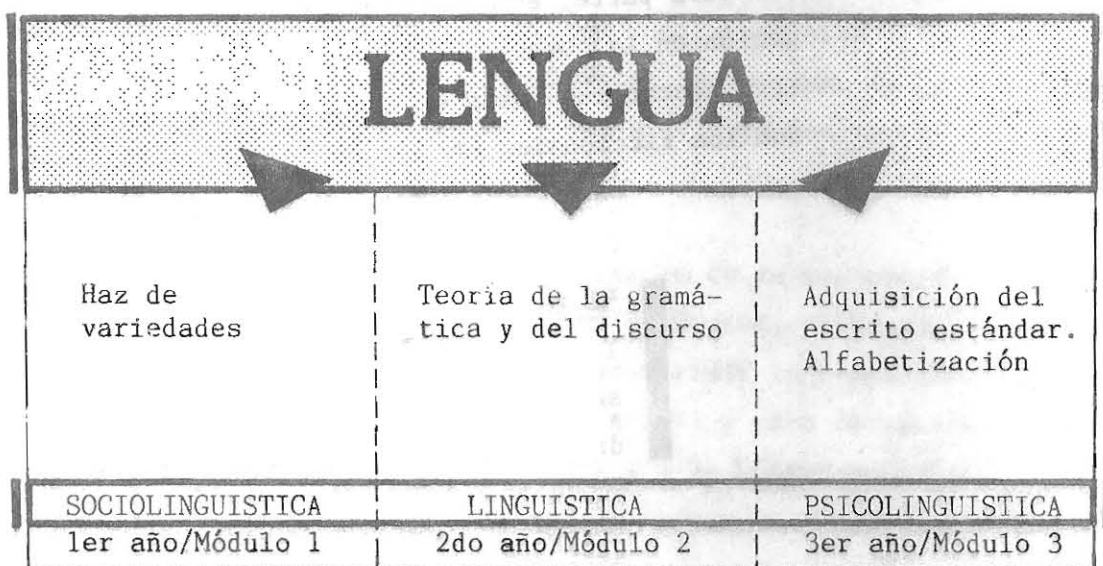
Intentamos una vinculación entre los mecanismos de que da cuenta el saber gramatical y aquellos del saber acerca de lo literario.

Tercer año

Finalmente, en tercer año, **ambas perspectivas, la sociolingüística** (reflexión sobre la competencia comunicativa del hablante nativo a través de las variedades del habla y la lengua de minorías) y la perspectiva **lingüística** (reflexión sobre la competencia lingüística del hablante) confluyen en un eje temático: la alfabetización en tanto adquisición del escrito estándar. Este enfoque es básicamente **psicolingüístico.**

(*) Cuando decimos competencia discursiva, nos referimos a la competencia lingüística del discurso que poseen implícitamente los hablantes. El apéndice bibliográfico ofrece más información sobre este aspecto.

Podemos sintetizar en un diagrama, la secuencia metodológica que planteamos a lo largo de los tres años:



Desarrollaremos a continuación el
MODULO 2



MODULO 2

MODULO 2:

¿Qué es la gramática? ¿Qué es la gramática en el niño?

Las unidades didácticas que proponemos para integrar este MODULO son las siguientes:

UNIDAD 1: El descubrimiento de la competencia lingüística.

UNIDAD 2: Modelos que dan cuenta de la Lengua y los discursos.

UNIDAD 3: Adecuación de las teorías a la práctica docente.

■ ■ ■
¿Por qué proponemos estas unidades?

Nuestro propósito es organizar los contenidos de segundo año en torno a dos interrogantes: ¿qué es la gramática? y, más específicamente, ¿qué es la gramática en el niño?

Decíamos en el documento 1 de nuestra área:

"... Hay que conocer la Lengua y reflexionar sobre la adquisición del lenguaje, siendo igualmente importante, confrontar modelos de análisis lingüístico y ver cómo se han proyectado al aula en forma de didácticas especiales. (p.13).

Surgirá también la necesidad de analizar los materiales escolares (libros, carpetas, manuales) y capacitar al maestro para que los emplee inteligentemente así como también para que produzca materiales alternativos. (p.13)

Al trabajar el MODULO 2, el futuro maestro es un joven de 17-18 años con quien es posible realizar un estudio formal-abstracto" (p. 12).*

Esto no significa que reitere el estudio de la Gramática tal como la vio de leer a 3er año, sino más bien que tome conciencia de cómo las reglas gramaticales son internalizadas espontáneamente por todo hablante nativo independientemente de sus estudios formales de Gramática. Con este objetivo, el alumno-maestro **puede ser enfrentado** a propuestas de descentración y observación crítica de las formas discursivas y sus mecanismos de producción que garantizarán una mirada nueva sobre la Lengua.

■ ■ ■
¿Qué significa **descentración** en este contexto?

Aquí **descentración** es un concepto instrumental que supone el trabajo con textos y/o discursos desviados e inclusive agramaticales que, en la medida en que son **reconocidos** por quien los lee o escucha como tales y aún reestructurados, permiten apreciar las matrices lingüísticas adquiridas por cualquier hablante nativo aún antes de su ingreso en la escuela.

Insistimos en el hecho de que el alumno reflexiona acerca de su propia experiencia y de la experiencia de cualquier hablante.

Este procedimiento de distanciamiento y reflexión tiene como fin la comprobación de la competencia gramatical implícita del hablante (Ver el texto "Por escrito gallina una", pág. 14).

La descentración así entendida puede ser un buen recurso metodológico en el Nivel Terciario, es decir, una forma de promover la reflexión del

(*) DINES-OEA. Documento de Trabajo "Ciencias del Lenguaje 1", 1988, pág. 13 y 1

futuro maestro con respecto a los hechos del lenguaje. Pero a su vez esta práctica en la descentración dota al maestro de instrumentos de exploración lingüística cuyos principios de base podrá reformular y recuperar para la escuela primaria.

De esta manera, nuestro alumno maestro podrá encarar, sobre bases lingüísticas más sólidas una exploración diagnóstica tendiente a comprobar el estado inicial de la competencia oral de los niños en su ingreso al nivel primario para poder abordar el estudio y alcance de los conocimientos gramaticales a que debe apuntar: en qué momento, cómo, para qué, introducir al alumno de primaria en la problemática del verbo, sustantivo, adjetivo, etc.

Como podemos ver, este planteo es básicamente lingüístico. Se trata de comprender que en la adquisición de su Lengua el niño construye espontáneamente una gramática de esa Lengua y una gramática de los discursos a partir de todos aquellos que su entorno inmediato le ofrece: diálogos cotidianos, canciones de cuna, relatos, cantares, dichos, historias, etc. Es por eso que este saber es tomado como punto de partida para la enseñanza-aprendizaje en el área.

 Analizaremos con mayor profundidad
la UNIDAD 1. 

MODULO 2

UNIDAD 1

1. Descubrir que en la comunicación lingüística (verbal) el lenguaje es un instrumento de comunicación y que el lenguaje es el medio por el que se transmite el mensaje.
2. Explicar la comunicación lingüística:
 - a) el significado de las categorías gramaticales y su función;
 - b) o proponiendo nuevas alternativas para cada una de ellas, pero siempre que quede clara la intención comunicativa de cada una de ellas.
3. Usar o emplear formas verbales en los contextos adecuados.
4. Reconocer los usos de los verbos en los contextos adecuados.

Los contenidos que se van a trabajar son:

1. Descubrir que en la comunicación lingüística (verbal) el lenguaje es un instrumento de comunicación y que el lenguaje es el medio por el que se transmite el mensaje.
2. Explicar la comunicación lingüística:

UNIDAD 1: El descubrimiento de la competencia lingüística

Para esta unidad creemos conveniente proponer los siguientes objetivos:

QUE LOS ALUMNOS,

- 1. Descubran qué es la competencia lingüística (respecto del sistema) y sepa diferenciarla de la competencia en el uso.
- 2. Expliciten la competencia lingüística:
 - a) sirviéndose de las categorías gramaticales aprendidas;
 - b) o proponiendo nombres alternativos para esas categorías. Esto implica que pueda moverse cómodamente dentro del concepto mismo de categoría gramatical.
- 3. Usen o empleen textos variados y no exclusivamente textos de gramáticas como fuente de esta explicitación.
- 4. Reconstruyan una visión "no escolarizada" acerca del Lenguaje y su estructura.

Los contenidos que hemos previsto son:

1. Descubrimiento y explicitación de la competencia lingüística y discursiva (incluido lo literario) a partir del texto.
2. La didáctica: metodología de la descentración.

■ ■ ■
¿Cómo orientar la reflexión sobre la gramática
y la competencia lingüística?

La gramática es la explicitación de las matrices de los constituyentes de base de una lengua.



Todo hablante de una lengua posee
implícitamente esas matrices.

■ Formación previa ■
■ de nuestros alumnos ■

Sabemos que, en la mayoría de los casos, los estudios de Gramática que nuestro alumno-maestro ha realizado a lo largo de su formación (1era a 3er año del Ciclo Básico) derivan de las teorías de la actualmente llamada lingüística "dura" o "pura" que consiste en la enumeración, muestreo y/o análisis de teorías sobre sintaxis, morfología, semántica, fonología, teoría del texto, pragmática, etc.

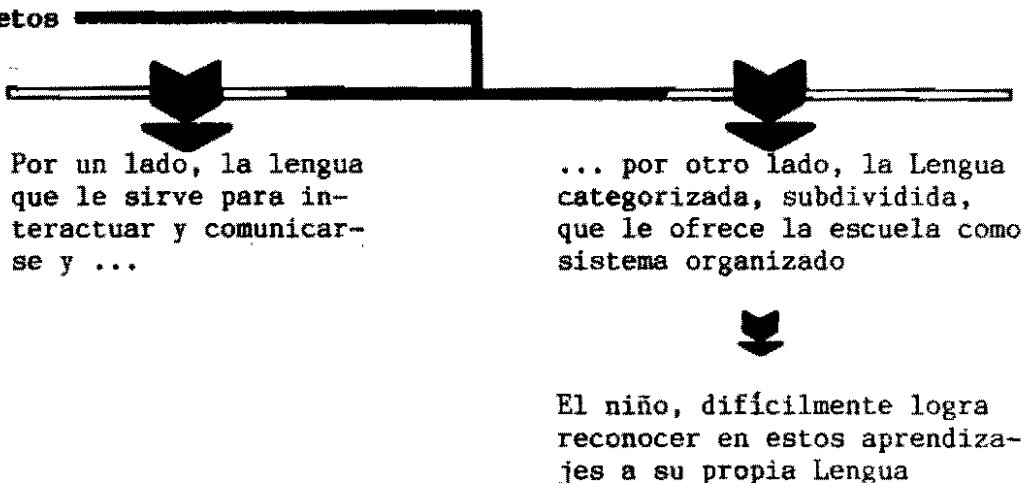
En otros casos, su formación se ha limitado a una ejercitación no reflexiva basada en las características morfosintácticas y fonológicas del sistema.

Estos abordajes se han mostrado ineficaces pues al no reconocer la competencia lingüística del hablante, operan sobre un universo discursivo que no es significativo para él porque le es impuesto y se ajusta o debería ajustarse, además, a lo que la teoría pretende.

Si convenimos en que las experiencias vividas en los momentos de su formación se transfieren al aula: el maestro cuya competencia ha sido ignorada, ignora a su vez la del niño y lo considera una "tábula rasa".

En efecto, debemos pensar que los abordajes duros, también instalados en la escuela primaria, se han limitado a presentar al niño esta gramática como algo independiente de sus actos de habla cotidiana, ignorando su condición de hablante competente.

De esta manera se desvirtúa la dirección que debe seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje pues se produce en el niño un fenómeno de disociación de objetos



Una suerte de circularidad rige estos mecanismos escolares: el maestro, como ya señalamos, aprendió a su vez la gramática de esa manera y fue formado exclusivamente desde esta teoría de objetos disociados.

■ ■
¿Podemos evitar la disociación de objetos?

**Nuestra
propuesta**

Nosotros creemos que sí. Como dijimos anteriormente, al hablar de descentración proponemos un camino diferente: pretendemos que el futuro maestro reconstruya teóricamente su competencia lingüística del sistema y del discurso a partir de experiencias del lenguaje.

Aquí se abren dos posibilidades:

- a.** La reflexión del futuro maestro podría orientarse desde textos especialmente concebidos para tal fin

Por ejemplo, oraciones que se confrontan para determinar grados de gramaticalidad.

- b.** La reflexión desde textos que han hecho del uso del lenguaje, un trabajo de exploración y explotación: es el caso de algunos textos literarios que pueden llevar naturalmente al hablante hacia la reflexión, tanto si es emisor como receptor.

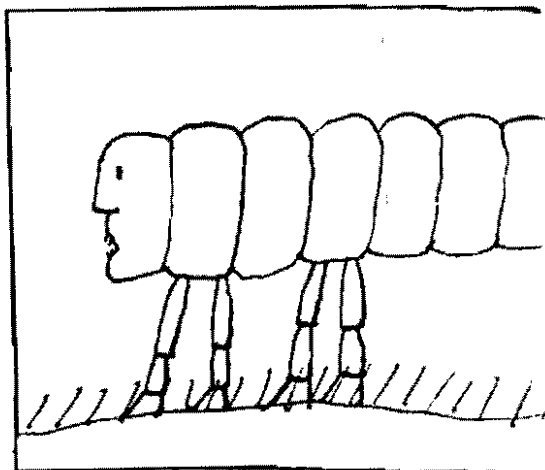
■ **ALGUNOS EJEMPLOS ...**

POR ESCRITO GALLINA UNA

Con lo que pasa es nosotras exaltante.
Rápidamente del posesionadas mundo es-
tamos hurra. Era un inofensivo aparen-
temente cohete lanzado Cañaveral ameri-
canos Cabo por los desde. Razones se
desconocidas por órbita de la desvió,
y probablemente algo al rozar invisible
la tierra devolvió a. Cresta nos cayó
en la paf, y mutación golpe entramos de.
Rápidamente la multiplicar aprendiendo
de estamos, dotadas muy literatura para
la somos de historia, química menos un
poco, desastre ahora hasta deportes, no
importa pero: de será gallinas cosmos el,
carajo qué.

La inmiscusión terrupta

Como no le melga nada que la contradigan,
la señora Fifa se acerca a la Tota y ahí
nomás le flamenca la cara de un rotundo
mofo. Pero la Tota no es inane y de vuelta
le arremulga tal acario en pleno tripolio
que se lo ladea hasta el copo.
— ¡Asquerosa! — brama la señora Fifa,
tratando de sonsonarse el ayelmado tripolio
que ademenos es de satén rosa. Revoleando
una mazoca más bien prolapsa,
contracarga a la crimea y consigue
marivolarle un sueño a la Tota que se
desporrona en diagonía y por un momento



Julio Cortázar. La vuelta al día en ochenta mundos.

Estos son textos, textos literarios que presentan determinadas peculiaridades en el uso de la Lengua. Al descubrirlas advertimos que extremen esa exploración del lenguaje, puesto que permiten acceder a reglas y principios de la Gramática a través de la trasgresión graduada y voluntaria que afecta a ciertos niveles del sistema, y por lo tanto permite detectar los niveles mismos y los principios organizadores de cada uno de ellos. Vemos que en el ejemplo 1 de Cortázar la trasgresión se limita al nivel sintáctico. En el texto 2, en cambio, el juego opera sobre los niveles léxico y morfológico.

■ **La perplejidad
como estrategia
didáctica** ■

Al trabajar con este tipo de texto, creemos colocar al futuro maestro en situación de "perplejidad" frente a los hechos transgresivos del lenguaje, porque comenzará a interrogarse como se interroga un niño frente a los hechos lingüísticos cotidianos. recuperará una mirada primera sobre el lenguaje.

Desde la perplejidad, el futuro maestro podrá entender la curiosidad natural del niño frente a los hechos del lenguaje -cuando se le permite ejercerla-

- *Nos parece oportuno señalar que el texto de Cortázar no es sino un ejemplo de transgresión, mecanismo que también utilizan los chistes, refranes, juegos de palabras, etc.: que abundan en el acervo regional.*

Sabemos, además, que los mecanismos de la transgresión son recursos que explota la literatura oral y escrita destinada a los niños. Por lo tanto, el niño sería depositario de procesos semejantes tanto en la adquisición de la Lengua de uso como en la adquisición de la Lengua ficcional.

- *Algunos textos de María Elena Walsh, Elsa Bornemann o Laura Devetach, por citar sólo algunos nombres, son ejemplos de distorsión o transgresión señalada.*

Esta práctica lingüística del niño justificaría que pretendamos operar con un concepto amplio de Gramática que dé cuenta:

- a. de la construcción de una teoría de la Lengua.
- b. de la construcción de una teoría de los discursos incluso los ficcionales.

A modo de ejemplo, les ofrecemos algunos textos que intentan sólo explicitar hasta qué punto la cultura del grupo social exige del hablante -niño, adolescente o adulto-, un constante ejercicio de puesta en práctica de sus conocimientos implícitos del sistema de la Lengua.

LA CALLE DEL GATO QUE PESCA

Peligroso es
andar por la Ca
la Calle del Ga,
del Gato que Pes,
que Pesca y después
se esconde y esca-
pa pa pa pa.

*¿Lo ves o no lo ves
al Gato que Pes?
allí, allí
sentado en su ventani.*

A la gente que
pasa distraí,
el gato bandí
con caña y anzué
les pesca el sombré,
sombrero y el mo-
ño ño ño ño.

Pues el Gato así
pescó mil galé,
turbantes, bone-
tes y capelí
de gente que pa
bajo su venta-
na na na na.

Poquito a poquí,
debajo su cu-
cha ya tiene u-
na sombrererí,
mientras se resfrí
la gente y se empa-
pa pa pa pa.

El Gato Francés
con tanto sombré,
nadie sabe qué
qué hace después,
y el asunto es
es que se disfr-
za za za za.

Yo iba con esta caja llena de. Y
por un caminito me encontré con.
Abrí mi caja y le ofrecí mis.
Y me dijo:

- ¡Qué lindo! ¿Qué fantástico!
¿Puedo?

Yo le dije que sí. Y por el
caminito se fue feliz, llevándose
mis en su.

Y aquí está mi caja, que quedó
vacía.

Por favor, pónganle algo
porque tengo que ir por un
caminito con mi caja llena de.

Laura Devetach

CUENTO SIN TON
PERO CON SON

Bajo un calpo de ligubias
un crosepo se trimaba
y -mientras- con siete mubias,
don Blopa lo remalaba.

Tanto y tanto se trimó
tal crosepo enjalefado,
que don Blopa lo irimó,
creyéndolo oxipitado.

Moraleja: "Quien se trime
bajo un calpo de ligubias,
las consecuencias estime
y no confíe en las mubias."

(Tal vez no entiendas lo loco
de este idioma ni con lupa ...
El caso es que yo tampoco
pero a mí no me preocupa ...)

Como no existe el crosepo
y don Blopa es un invento ...
ite confieso que no sepo
por qué te conté este cuento!)

Elsa I. Bornemann

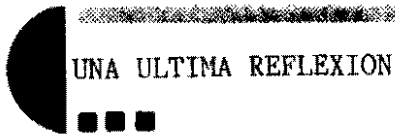
En el caso de estos ejemplos precisos, el niño parece capaz de salvar obstáculos lingüísticos tan sofisticados como la licencia poética, la figura retórica, el juego de palabras, el doble sentido, la gratuidad y la sonoridad de la Lengua (lo que supone el recitado), etc., etc.

Sugerimos tener en cuenta también la tira cómica que utiliza habitualmente los juegos lingüísticos y, a veces, los extrema. Consideremos, por ejemplo la historieta de los Pitufos en donde el contexto y la variante morfológica son los datos con que cuenta el lector para llegar al significado.

El futuro maestro podrá apreciar, a partir del análisis de los elementos de estas experiencias comunicativas ofrecidas a los niños, las siguientes cuestiones:

1. La capacidad lingüística de un niño aún no explicitada, plantea interrogantes y no puede ser subestimada.
2. Esta capacidad no es explicada por la Gramática en sus versiones escolares conocidas.
3. Sin embargo, este planteo de conflictos es el motor permanente de crecimiento lingüístico en el niño.
4. Se hace imperioso un replanteo de la didáctica de la Lengua que no ignore la capacidad lingüística del niño ni el peso que tiene el **conflicto** real planteado en una situación comunicativa concreta en el aprendizaje de una Lengua.

Recordemos que leer un cuento o recitar una poesía es una situación comunicativa concreta sobre todo si la comparamos con el análisis de un texto o la memorización de un paradigma verbal.



UNA ULTIMA REFLEXION

Como resultado de esta primera Unidad -que estimamos se extiende a lo largo del primer tercio del año-, el futuro maestro habrá reflexionado acerca de la competencia lingüística del hablante. En estos términos podremos proponerle una visión de la Gramática sobre la base de textos que pongan en juego su competencia. Este conocimiento gramatical del hablante que le permite el acceso a este tipo de textos es lo que lo habilita para hacer uso creador de su Lengua.

MODULO 2

UNIDAD 2

Los principios de enseñanza de las gramáticas:

- adecuación descriptiva de una gramática
- adecuación explicativa de una gramática

Evaluación de los gramáticos

UNIDAD 2

Modelos que dan cuenta de la Lengua y los discursos

Proponemos para esta unidad los siguientes objetivos:

Que los alumnos:

- Elaboren un primer cuerpo de principios sobre la competencia lingüística del hablante.
- Elaboren un primer cuerpo de principios válidos para evaluar gramáticas desde el punto de vista de su adecuación descriptiva.
- Elaboren un primer cuerpo de principios válidos para evaluar gramáticas desde el punto de vista de su adecuación explicativa.
- Evalúen materiales de trabajo en lengua destinados a los niños de la escuela primaria.

Los contenidos que hemos previsto son:

Los principios de adecuación de las gramáticas:

- adecuación descriptiva de una gramática
- adecuación explicativa de una gramática

Evaluación de las gramáticas

Como ya hemos visto, a través de lo que llamamos **metodología de la descentración**, el futuro maestro enfrenta el desafío de resolver la lectura y comprensión de textos desviados o transgresivos provenientes de fuentes literarias, populares, contemporáneas o tradicionales, pensados para receptores adultos o niños.

Recordemos que aquí "transgresivo" es el texto que viola condiciones de construcción (sintácticas, semánticas, morfológicas, etc.), en el plano de lo estrictamente lingüístico y no en el orden de los valores o las temáticas.

■ ■ ■
¿Qué objetivos tiene la indagación a través de textos transgresivos?

■ En primer lugar, a partir de una perplejidad inicial frente al texto transgresivo o anormativo o agramatical (¿qué es esto? ¿cómo se entiende esto?), se trata de recuperar para los hechos del lenguaje, una mirada infantil, nueva, sin prejuicios, casi extranjera... Nos referimos a la idea de **recuperar la visión de la lengua como problema para resolver, como objeto** del cual hay que apropiarse. Ahora bien, apropiarse de un texto supone en principio, comprenderlo.

En segundo lugar, pese a que los textos se desvían con respecto a lo bien formado o lo gramatical, podremos **apreciar que todo hablante nativo de la lengua en que esos textos están formulados, tiene algo que decir de ellos.**

El hablante pone en juego el sistema de reglas y principios formadores que constituyen su propia competencia lingüística para poder resolver estos textos, es decir, comprenderlos.

Así el hablante propone hipótesis y encara estrategias resolutivas: aventura sentidos, piensa en analogías, parafrasea, replantea los mecanismos léxicos y sintácticos, etc.

■ Veamos un ejemplo:

El título **Por escrito gallina una**, puede ser ordena
nado por **cualquier** hablante del español
así **Escrito por una gallina**
o así **Una gallina por escrito**.



Habla nte

A través del acto de ordenar, el hablante pone en evidencia su capacidad de operar con las reglas de transformación sintáctica, los principios de orden de palabras, la secuencia de palabras, el sentido.

Muestra que lo puede hacer, aún si no hay ninguna reflexión teórica al respecto. Es más, diríamos que la reflexión teórica no es condición necesaria para resolver el texto, más bien esta reflexión es posterior y lo ideal sería que apareciera como resultado de la primera operación: ¿Cómo hice para llegar a esto? ¿Por qué, a pesar de todo, puedo comprender?

Gramático

Por su parte, un gramático empleará los términos técnicos; secuencia de constituyentes inmediatos, sintagma, construcción verboidal, participio, etc.

Sin embargo, también para el gramático, el informante natural es el hablante nativo, por lo tanto, ninguna propuesta teórica válida del gramático puede dejar de lado o no tomar en cuenta la intuición linguística del hablante nativo de una lengua.

Lo importante es que los dos llegan al mismo resultado en cuanto al orden, es decir, los dos emplean las mismas reglas.

CONCLUSION

Como resultado del trabajo propuesto en la Unidad 1, esperamos que el futuro maestro

- descubra, desde sí mismo, qué es la competencia lingüística en tanto conocimiento implícito del sistema de la lengua;
- comprenda que esa competencia puede formularse por medio de los términos que usa el gramático o con otros inventados con la condición de que den cuenta de la comprensión del problema propuesto;(1)
- reconstruya una visión no escolarizada acerca del lenguaje y su estructura ya que ella le permitirá superar lo que llamá-
bamos **abordajes duros** de la gramática que, instalados en forma exclusiva en las aulas terciarias, se proyectan luego a la escuela primaria y producen en el niño una **disociación de objetos** entre la lengua de uso y la lengua objeto del aprendizaje escolar. (Ver módulo 2, página 11)

ABORDAJES DUROS DE LAS GRAMATICAS INSTALADOS EN LA ESCUELA

VS.

LOS PRINCIPIOS DE ADECUACION DE LAS GRAMATICAS CON VISTAS A UNA DIDACTICA DE LA LENGUA

(1) Nota- Valga una anécdota como ejemplo. Ver Módulo de Lengua, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (Material existente en los centros BICRA) Pag.77.

■ ■

¿Por qué hablamos de los principios de adecuación de las gramáticas?

Al hablar de gramáticas adecuadas, hacemos referencia a la capacidad de las gramáticas de reflejar el complejo conocimiento implícito de la lengua que tiene el hablante nativo.

Actualmente las Ciencias del Lenguaje abordan la gramática considerando niveles de análisis que tienen en cuenta distintos aspectos del problema.

Estos niveles son:

- adecuación descriptiva de una gramática
- adecuación explicativa de una gramática

~

adecuación
descriptiva

El trabajo de indagación, a partir de los textos desviados que proponemos, debe acompañarse con momentos de reflexión en los que el grupo de aprendizaje pueda debatir y dar forma explícita a los principios básicos del conocimiento de la lengua que posee el grupo y que les ha permitido resolver los textos en cuestión.

Por ejemplo, en el texto "Por escrito gallina una" la secuencia:

Era un inofensivo aparentemente cohete
lanzado Cañaveral americanos Cabo por
los desde.



Puede ser reordenada sin demasiado
esfuerzo por un lector nativo de
la siguiente manera:

"Era un cohete aparentemente inofensi-
vo lanzado por los americanos desde
Cabo Cañaveral"

■ ■ ■
¿Qué competencias en lengua gráfica ha puesto en
juego el hablante nativo?

Las competencias más evidentes que podemos identificar son:

- Reconocer la unidad sintáctica frase
- Reconocer en la mayúscula la categoría nombre propio
- Reconocer núcleos y modificadores
- Reconocer partículas de conexión, etc.

El futuro maestro comprenderá simultáneamente qué puede exigirle a una gramática en tanto descripción de las reglas de la lengua

A modo de **EJEMPLO** consideremos una frase que, en general, produce hilaridad:

El burro de mi tío

Hablante

Cualquier hablante nativo comprende que este texto es ambiguo porque permite dos lecturas:

- Mi tío tiene un burro
- Mi tío es un burro

Esta última lectura, transgresora socialmente, es la que produce la hilaridad que mencionamos: la posibilidad de "decir sin decir".

La misma situación se daría con frases como:

- 1- El caballo del patrón
- 2- El perro del comisario ladra.

Gramático A

Propone que se la considere una oración unimembre y que sea descripta tomando en cuenta la forma de conexión de los miembros (palabras) efectivamente presentes en la oración.

En este caso se dice que el modifica a burro de manera directa y mi tío lo modifica a través de una preposición.

El gramático sugiere formas de graficar este análisis descriptivo por medio de barras, corchetes o árboles. Este análisis no pone en claro lo que cualquier hablante nativo comprende a partir del texto.

"Todos estos requisitos debe reunir una gramática para que aceptemos, con un criterio científico, que tiene el nivel de adecuación descriptiva suficiente para delinear el conocimiento latente que posee un hablante-oyente de su lengua nativa, el cual le permite

- a) producir y entender infinitas oraciones que nunca había oído antes y que sirven para comunicar la idea que se ha formado de un objeto o situación.
- b) reconocer cuáles son las unidades que se combinan para formarlas y en qué grupos pueden analizarse.
- c) "diagnosticar" si una anomalía es léxica, sintáctica o semántica.
- d) advertir cuáles cambios de la estructura de superficie son significativos, y cuales no lo son.
- e) distinguir las relaciones (tales como sujeto, objeto directo, objeto indirecto, etc.) a pesar de la falta de claridad.

dad de la estructura de superficie.

- f) reconstruir la información necesaria para la interpretación de las oraciones que no aparecen manifestadas en la estructura de superficie.
- g) reemplazar ciertas palabras por las palabras o frases a las que sustituyen.
- h) disolver las ambigüedades escogiendo la estructura profunda que corresponde entre las varias que pueden estar subyacentes en ciertas estructuras de superficie.

Esta es la gramática que deberíamos enseñarle a un visitante extraterrestre que quisiera aprender un lenguaje humano, o a un cerebro electrónico con el cual quisiéramos dialogar sin necesidad de programar cada respuesta. Sin embargo, no es más que una parte de la gramática que internaliza un niño en los primeros años de su vida, sin ningún tipo de instrucción".

Si volvemos al ejemplo (El burro de mi tío), vemos que la descripción propuesta por el gramático A no satisface, por ejemplo, las condiciones de los puntos f y h que propone Evans en el listado de competencias del hablante que hemos incluido aquí como un posible punto de referencia. Es decir que

~
situación
descriptiva

el hablante tiene más niveles de análisis de los que considera el gramático A y, por lo tanto, esa descripción podrá ser considerada insuficiente en la medida en que no da cuenta del conocimiento lingüístico de dicho hablante.

Hemos dado de manera muy simplificada y casi como una caricatura, este ejemplo de gramática inadecuada para describir lo que un hablante sabe acerca de un texto.

Es evidente que la realidad de las investigaciones lingüísticas nos ofrece un panorama variado de gramáticas desde luego mucho más ricas que la propuesta por el gramático A. Sin embargo, el problema de confrontar si son adecuadas para describir lo que el hablante sabe acerca de su lengua, queda siempre vigente.

— Analicemos el siguiente ejemplo, en el que Santiago (3 1/2 años) sostiene este diálogo con su mamá, pocos días después de que la familia ha conversado sobre la inconveniencia de las "malas palabras":

S: - Mamá, ¿cula es mala palabra?

M: - No, Santiago...

S: - ¿Y el varón?

Diremos que una gramática es **descriptivamente adecuada** si puede dar cuenta de lo que sabe Santiago acerca de la lengua para poder generar el diálogo en cuestión: ¿Qué sabe Santiago?

Adecuación descriptiva

- que hay oposición fonológica entre o y a;
- que "cula" es una palabra léxicamente posible;
- que no es una "mala palabra", (su pregunta es retórica);
- que la terminación "o" caracteriza al género masculino y que la terminación "a" es opuesta, de lo que se puede inferir
- que sabe que es una terminación para el femenino;
- que si dice "cula" se hace referencia a una cosa determinada sin violar un tabú (eufemismo)
- etc.

Sugerimos que el grupo examine ejemplos de esta clase y ponga en juego las mismas herramientas de análisis para profundizar el concepto de adecuación descriptiva.

Esto significa que habrá que decidir qué herramientas propuestas por las teorías gramaticales son las más indicadas para la descripción de los comportamientos lingüísticos de los hablantes: lo que dice, para qué lo dice, cómo lo dice, cuánto dice, qué no dice, etc.

Como resultado de su trabajo a lo largo de la unidad, el futuro maestro habrá elaborado un primer cuerpo de principios sobre la manera de sistematizar la competencia lingüística del hablante, que le permitirá encarar la tarea de evaluar gramáticas desde el punto de vista de su adecuación descriptiva.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Insistimos sobre el hecho de que en este primer momento no se trata de que el alumno consulte gramáticas para poder reflexionar sobre la gramática.

Por el contrario, proponemos el camino inverso:

- 1- Reconstruir un saber gramatical implícito con el objeto de constatar su existencia como acervo personal y grupal.
- 2- Darle una forma explícita: listado, informe, cuadro (lo que el grupo considere más adecuado).
- 3- Usarlo como instrumento de referencia.

Sugerimos que este instrumento construido por el grupo de aprendizaje sea el marco que permita tener criterios para leer gramáticas.

Para una primera lectura de gramáticas sugerimos asimismo que el alumno comience por las ejercitaciones propuestas en las carpetas de uso habitual en las escuelas primarias.

A partir de esas ejercitaciones el futuro maestro podrá inferir qué competencias lingüísticas son las que esos trabajos tratan de favorecer y con qué fines didácticos (¿aprender a hablar? ¿aprender a escribir? ¿aprender categorías gramaticales que no se conocen?

En este caso, el Departamento de Aplicación será de invalorable ayuda para el aporte de material escolar adecuado.

Cuando el grupo de aprendizaje haya llegado a este nivel de reflexión habrá construido el sistema de principios que son exigibles a una gramática para que cumpla con la condición de **adecuación descriptiva**, es decir para que dé cuenta de lo que puede hacer lingüísticamente el hablante nativo de una lengua que posee, porque lo ha internalizado, el sistema de reglas de esa lengua.

Analizamos ahora la
Adecuación explicativa
de una gramática."

Como ya hemos visto, la adecuación descriptiva hace referencia a la clasificación de las entidades que componen el sistema de competencia lingüística y comunicativa del hablante. Propone pues, una visión estática de las relaciones entre los elementos de dicho sistema.

Lo que se llama **adecuación explicativa** es un análisis lingüístico que avanza un paso más allá de la adecuación descriptiva. Esto quiere decir que así como la adecuación descriptiva se limita a mostrar **lo observable**, la **adecuación explicativa** intenta dar cuenta de por qué lo observable es posible y obedece a ciertas reglas de regularidad, por qué ciertos comportamientos lingüísticos pueden predecirse y otros que en principio parecen no obedecer a reglas generalizables pueden explicarse.

La adecuación explicativa propone abordar **las relaciones** entre los componentes del sistema lingüístico en tanto procesos dinámicos, es decir en tanto mecanismos de equilibrio, influencias mutuas, interacciones, generalizaciones, extensiones, por ejemplo. En suma, los principios generales que siendo comunes a todas las lenguas son las condiciones básicas exigibles a todas las gramáticas que se propongan explicar procesos y no meramente describir hechos. En este sentido, las transformaciones que propuso históricamente la gramática generativa son ejemplos de principios explicativos sobre el funcionamiento de las lenguas.

Hay ejemplos en español que han sido analizados descriptivamente y otros de los que se han buscado explicaciones del tipo de las expuestas.

... .. Sugerimos a los profesores que busquen material para cotejar abordajes gramaticales:

por ejemplo el tratamiento de la voz pasiva habitual en nuestras escuelas y las posibilidades que plantea Maingueneau (*), el tratamiento del paradigma verbal según los enfoques escolares tradicionales y lo propuesto por el Módulo de la Lengua de la Municipalidad de Buenos Aires (p. 77).

El docente podría discutir con su grupo las posibilidades de análisis, la riqueza de los abordajes y el interés de plantear la lengua como un campo donde no todo está dado. En la medida en que se tenga en cuenta la habilidad productiva de un hablante, la lengua se presenta como un ámbito rico, inagotable y pleno de interrogantes.

Hay un interesante campo de investigación que permite confrontar análisis gramaticales y sus niveles de adecuación. Nos referimos a las llamadas "equivocaciones" o "anormalidades" de los hablantes. Tal es el caso de los carteles que anuncian: "se prepara listas de casamiento", "se forra botones", "se alquila departamentos", etc. Este hecho está hablando de una percepción de generalizaciones por parte del hablante relacionadas con "el negocio prepara listas de casamiento", "la mercería forra botones", "la inmobiliaria alquila departamentos". Otro tipo de equivocaciones lo constituyen ejemplos como "habido grandes disturbios", "Hubieron problemas con...". ¿Es posible preguntarse si el hablante nativo intuye una generalización no tomada en cuenta por la gramática, y que es propia de su competencia lingüística?

El texto de Luigi Rizzi que transcribimos a continuación,

(*) Maingueneau, Dominique, Introducción a los métodos de análisis del discurso, Bs. As. Hachette, 1980

...ación
explicativa

se refiere al concepto de **explicación** en ciencias y lo transfiere a la Lingüística:

... — ... Un objetivo básico de la investigación racional es descubrir uniformidades subyacentes tras la variedad superficial de una fenomenología dada. Decimos que existe una explicación cuando se puede demostrar que un conjunto de objetos o comportamientos aparentemente no relacionados puede derivarse de una uniformidad subyacente, una ley general única o estructura abstracta. Además, esta ley o estructura debe estar caracterizada en forma precisa y concisa en términos de un vocabulario teórico que demuestra ser adecuado en otra parte del mismo dominio empírico.

(...) Los trabajos de poco más o menos los últimos quince años en teoría sintáctica formal demuestran claramente que ~~nuestra~~ facultad de construir expresiones lingüísticas complejas obedece a leyes estructurales bien definidas, que se pueden descubrir y expresar en términos formales claros.

(...) las categorías sintácticas, a pesar de las diferencias superficialmente salientes, tienen prioridades estructurales homogéneas
(...)

En este sentido, decimos que una gramática cumple mejor que otra la condición de adecuación explicativa cuando señala con claridad, simplicidad y en forma no contradictoria las condiciones necesarias y suficientes que debe reunir una teoría gramatical postulada por la lingüística para dar cuenta de los procesos y mecanismos que se ponen en marcha en el uso de una lengua natural (Ejemplo: transformación de estructuras de superficie y profundidad, ver Evans, Cap. II, Pags. 21 a 41).

Creemos que si el maestro, en la etapa de su formación, ha reflexionado acerca de las capacidades del hablante y las propiedades del sistema de la lengua, entonces podrá apreciar qué teorías gramaticales brindan un cuerpo más generalizable, simple y económico de explicaciones acerca de la relación entre esas capacidades y las reglas y principios de la lengua.

Es decir que si el maestro toma, por ejemplo, el listado de competencias lingüísticas del hablante nativo propuesto por Evans, por un lado, y las propiedades del sistema de la lengua española, por otro, dicho maestro podrá discriminar entre las gramáticas A, B y C en qué medida cada una de ellas explica mejor la relación dinámica que entablan las capacidades de las que hablamos y las propiedades del sistema. Esto es, el maestro podrá evaluar cuál de ellas es la gramática más adecuada para explicar el proceso del lenguaje.

■ ■
¿Para qué un maestro debería abordar la tarea de evaluar gramáticas?

- En primer lugar, para permitir que el perfeccionamiento lo encuentre preparado para confrontar lo conocido con lo nuevo, rectificar rumbos, adoptar pro-

puestas, adaptarlas a su realidad y necesidades, modificarlas ... Y lo más importante, evaluar gramáticas en función de la utilidad que estas tienen para la enseñanza-aprendizaje de la lengua

■ En segundo lugar, para encontrar respuesta a la difícil pregunta ¿para qué sirve la gramática? Si alguna respuesta hay para este interrogante, tendrá que ver con el hecho de que la Gramática puede dar autoridad a la praxis del hablante, a sus invenciones, sus exploraciones y en fin, a su crecimiento lingüístico.

■ En tercer lugar, para no dejarse manipular por la "moda" científica ni sacralizar la letra escrita.

La condición de la **gramática como teoría evaluable** pocas veces ha sido tomada en consideración cuando se trata de formar educadores en el área de Ciencias del Lenguaje.

Más bien parecería que, al revés, cada generación de maestros ha recibido de manos de sus formadores un dogma lingüístico cuyos principios teóricos y resultados prácticos, a la hora de la acción en el aula, no son materia discutible. Así, la gramática no se discute: se aprende primero y se enseña después tal como se aprendió.

Por su parte, los textos destinados a la ejercitación gramatical de los niños cierran el círculo sin alternativa pues ponen en manos de maestro y niños el mismo y repetido modelo en vigencia.

Cierto es que desde la Pedagogía se le pide al docente que sea un investigador en la acción; pero, ¿cuáles son en su formación las herramientas conceptuales que le permitirán luego adoptar ese perfil?

Nos preguntamos cómo hará el docente para no aferrarse a una teoría (la que aprendió en su momento) si no está preparado para leer, discutir y evaluar nuevas teorías. Y si esta condición no se da, ¿cómo podrá acompañar el desarrollo de ciencias tan productivas y polémicas como las del lenguaje?

Estado de la cuestión: antecedentes históricos(*)

El hombre siempre pensó de manera profunda y enriquecedora acerca del lenguaje. La antigüedad ha dejado sistemas completos de reflexión y variados enfoques; Lengua como organismo; como visión del mundo; como producto natural; como resultado de la convención. A este continuo reflexivo, el siglo XX aportó la constitución de una ciencia, la lingüística, con un objeto específico, que fue, en sus comienzos, la Lengua como código; es decir como una estructura formal que relaciona expresiones con contenidos. Se considera que el lenguaje tiene una organización en forma de sistema y que ese sistema no puede encontrarse en el habla, en el uso individual y variable. F. de Saussure resume la cuestión al establecer que hay que situarse en el terreno de la Lengua y que la Lengua es forma.

Observamos que al darse ese objeto de conocimiento la lingüística naciente lo separó del habla. Recordemos la dicotomía ya clásica: lengua y habla nombran, respectivamente, el campo de lo que se puede describir y el campo de la realización concreta de los hablantes, asistemática e indescriptible.

Así pues, la Lengua como sistema se puede describir. El habla por el contrario, queda reducida a los actos individuales a variación infinita.

Para describir la lengua, la tradición estructural propone partir de emisiones concretas, segmentarias o dividir las para buscar correspondencias que permitan establecer clases de emisiones y dejar de lado cuestiones no claramente siste

(*) Sugerimos leer Antología 2, pag. 63 a 66, que ofrece un panorama histórico de la evolución de los estudios gramaticales y de la noción misma de la gramática.

matizables como por ejemplo las ambigüedades o lecturas múltiples.

Es a partir de este encuadre teórico como debe examinarse la proyección de la teoría lingüística en la práctica escolar.

Así pues, observamos que "... en primer término hubo una reducción teórica que constituyó la lengua en un objeto formal (La lengua es forma). Esta reducción, como ya lo expresamos, (...) es válida como actitud científica correspondiente al momento histórico en que se abre un campo de investigación, que es lo que hizo F. de Saussure en 1911 cuando descarta la idea del lenguaje como objeto dado de ante mano y lo constituye en materia de reflexión.

El problema se presenta cuando esa reducción se proyecta al aula donde el hecho de aceptar que la lengua es forma, autoriza a dejar de lado cuestiones tales como los sentidos o significaciones de los cuales esas formas son vehículo transmisor, y las interacciones lingüísticas como objeto de trabajo escolar.

Dejar de lado sentido, interacción y por consecuencia la variación lingüística (...) (*) fue la resultante pedagógico-lingüística de la confluencia de los principios teóricos del primer estructuralismo europeo, al que hicimos referencia, con el influyente predicamento que tuvo el Conductismo de la escuela norteamericana de lingüística -y en especial la obra de Leonard Bloomfield- en el ámbito lingüístico universitario de la Argentina a partir de 1960 y desde allí en la formación de los cuadros docentes del nivel medio.

A propósito del Conductismo en Lingüística dice Bronckart en "Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?" (Unesco 1985). "(...) trata de pro-

(*) Módulo de Lengua, SICADIS II, Municipalidad de la ciudad de Bs. As. (Material disponible en los CENTROS BICRA)

porcionar una explicación científica de los comportamientos humanos en términos estrictamente maquinales, es decir, rechazando especialmente todos los conceptos mentalistas. Bloomfield, padre (...) de la lingüística norteamericana se alinea-
rá resueltamente en dicha corriente y tratará de analizar los enunciados de una lengua haciendo abstracción de las categorías semánticas (...).

Sobre estas bases Bloomfield propone definir los enunciados de la lengua como una cadena de estímulos y respuestas sustitutivas, que se insertan en las cadenas de estímulos y respuestas de los otros tipos de comportamiento".(2)

De este encuadre deriva una metodología de análisis que también se proyecta al aula.

El método habitual para analizar o dividir enunciados de una lengua recibió el nombre de análisis de constituyentes inmediatos y consistía en atribuir a tales enunciados una construcción jerárquica desde los segmentos mayores hasta los menores. De esta metodología mezclada con catálogos de funciones derivan los sistemas de cajas o corchetes como los empleados en nuestras escuelas para analizar oraciones.

Es importante señalar que el principio filosófico que sostiene esta teoría es que "todo conocimiento y creencia humana puede ser explicado, al igual que las estructuras del pensamiento y la acción, como hábitos formados por un proceso de condicionamiento" (J. Lyons, Semántica) De manera que así como una rata de laboratorio aprende a conseguir comida presionando un botón, el niño aprende a analizar segmentando de mayor a menor un texto .

Otras teorías lingüísticas alternativas

Así las cosas, debemos advertir, sin embargo, que otras escuelas lingüísti-

(*) Consultar el texto completo de Bronckart en LENGUA, Sicadis II, Municipalidad de la Ciudad de Bs. As. P.122-124, (CENTROS BICRA).

cas plantean diferentes enfoques.

Por citar sólo algunas, los llamados filósofos del lenguaje ordinario (Austin, Searle, Grice) proponen su teoría de los actos de habla, de orientación claramente pragmática; por otro lado, a partir de las investigaciones de la Escuela de Praga toman gran fuerza los análisis de discurso y texto que se interesan en el análisis de unidades comunicativas amplias y que no eluden las cuestiones semánticas y pragmáticas asociadas a ellas. La sociolingüística, por su parte, cuestiona el vacío teórico en que los estudios de la lengua como sistema habían relegado al habla y recupera para la lingüística el protagonismo de la variación en los hechos del lenguaje.

Se hace evidente que la gramática en su sentido más amplio debe satisfacer las condiciones de adecuación descriptiva y explicativa propuestas por Chomsky y que, en términos sencillos, supone que la gramática debe dar cuenta de la competencia lingüística del hablante nativo de una lengua.

En cuanto a la proyección pedagógica de la cuestión, Renzo Titone, desde una perspectiva sociolingüística señala con claridad:

... *... si el objeto inmediato de la enseñanza gramatical es llevar al que aprende a un grado suficiente de dominio funcional de los procesos gramaticales de codificación y decodificación... el valor funcional de la gramática es directamente proporcional a su grado de aproximación a la praxis, más bien que al conocimiento abstracto.*"

(R. Titone) (*)

Ahora bien, es necesario advertir que ninguna de estas líneas superadoras del conductismo provenientes de distintas escuelas lingüísticas contemporáneas ingresó de manera orgánica en los proyectos de formación de maestros; es decir, no hubo

ninguna implementación alternativa ni plan piloto que, a partir de otros fundamentos teóricos permitiera evaluar experiencias diferentes en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Consecuencias pedagógicas del enfoque tradicional-conductista.

Señalamos dos derivaciones alarmantes de esta cuestión.

La primera tiene que ver con la forma en que, desde edad temprana, se relaciona el educando con los diferentes discursos, especialmente con la creación estética. Parece haber una forma legítima, escolar, de acercarse al texto literario que es transferencia del método descriptivo antes mencionado: se trata de partir, buscar correspondencias, analizar.

Nuevamente se interponen esquemas allí donde es preferible la estimulación de experiencias directas ricas en cantidad y calidad.

Observamos de paso que no sería ocioso buscar por ese lado la pérdida del interés por la lectura.

La segunda derivación muestra la inoperancia del instrumental descriptivo a la hora en que el hablante debe pensar su lenguaje. En efecto, en la medida en que la disciplina-lengua, se ocupa de la descripción de un objeto dado de antemano y no explota la capacidad de descubrimiento, cuestionamiento y reflexión del hablante que constituyó el "método espontáneo" de su crecimiento lingüístico, lo deja librado a la presión de diversos y seductores discursos sociales, especialmente los de los medios masivos, frente a los cuales carece, justamente, de respuestas cuestionadoras y reflexivas.

Para superar esta situación pedagógica hemos preferido abrir espacios de reflexión donde el futuro

ro maestro parte de sus propios productos lingüísticos y accede luego a todo tipo de textos - incluidos los literarios- en el marco de lo que llamamos "discurso de los otros"

Esta es una forma de llegar a la Literatura evitando la Historia Literaria que no puede ser principio del abordaje de ningún texto sino, en todo caso, indagación paratextual abierta a una investigación, tarea de taller, rastreo filológico o cualquier otra inquietud.

En este sentido, no pocas experiencias del MEB a través de su primer año han permitido apreciar el surgimiento de grupos de lectores espontáneos, entusiastas, que lejos de los datos puntuales históricos, biográficos y de los listados formales han ganado el espacio de una lectura placentera, enriquecedora, formativa e inserta en la propia producción puesto que un buen lector es un productor de sentidos.

MODULO 2

UNIDAD 3

3

UNIDAD 3 Adecuación de las teorías a la práctica docente

Proponemos para esta unidad los siguientes objetivos:

Que los alumnos:

- Apliquen conocimientos teóricos sobre la competencia lingüística del niño.
- Tomen contacto con la realidad de la escuela primaria y propongan acciones.

Esta unidad se caracteriza por iniciativas de acción e investigación en el aula de la escuela primaria. Su contenido teórico se vincula con todo lo elaborado en las dos unidades precedentes. No desarrollamos contenidos nuevos. Creemos que lo trabajado hasta aquí les ha dado a los alumnos del MEB un marco teórico y una práctica que los habilita para tener una mirada suficientemente reflexiva sobre la realidad de la escuela.

Proponemos entonces una secuencia de acciones que pueden ser consideradas como proyectos de investigación y alternativas educativas. Estos cuatro proyectos deben ser asumidos por todos los grupos que conforman cada curso del MEB.

Veamos cada uno de los proyectos

PRIMER PROYECTO: Taller conjunto de alumnos de 2º año MEB y maestros del Departamento de Educación Básica.

Sugerimos convocar a los maestros para que participen de una experiencia similar a la que ya realizaron los alumnos del MEB en su primera unidad del presente año. Los maestros se integrarán en un taller donde tratarán de reconstruir sus propias competencias lingüísticas a partir de la lectura de textos desviados. Proponemos que sean los alumnos del MEB quienes coordinen la tarea con los grupos de maestros y expliquen los fundamentos de la misma. En segundo momento se propondrá a los maestros diseñar conjuntamente con los alumnos y docentes del MEB una unidad de trabajo para los niños con similares características a las propuestas en este taller; esta unidad se aplicarán, por lo menos, un grado de cada ciclo de la escuela primaria. Se sugiere apelar a la decisión voluntaria de aquellos maestros que quieran prestarse a la experiencia. Una vez diseñada la unidad de trabajo los alumnos del MEB, en grupos de dos por grado cumplirán tareas de observadores no participantes con el fin de registrar lo más fielmente posible el desarrollo de la experiencia en el aula, las intervenciones de los niños, los comentarios y los resultados finales o conclusiones. Con todo este material, alumnos y docentes del MEB junto con los maestros que se interesen en la experiencia tratarán de elaborar un listado de las habilidades que los niños han puesto en juego para resolver la unidad de trabajo. Creemos pertinente revisar en este momento el listado de EVANS de la competencia del hablante nativo (ver unidad 2 de este módulo).

Las conclusiones de este taller de maestros y alumnos del MEB se volcarán en un informe cuyas características se convendrán oportunamente.

Las actividades que acabamos de describir son provechosas porque:

- Posibilitan el trabajo conjunto de los maestros del Departamento de Educación Básica con los alumnos y docentes del MEB.
- Favorecen el contacto directo y cercano de los alumnos del MEB con la realidad del aula.
- Los inician en el desempeño del rol docente como observadores no participantes.



SEGUNDO PROYECTO: Análisis de materiales escolares utilizados en el nivel primario.

Aclaremos que nos referimos tanto a los materiales que se ponen al alcance de los niños como a aquellos que utiliza el maestro como elementos de consulta y de los que extrae ejercitaciones y propuestas de trabajo para sus alumnos.

Este proyecto consiste en que los alumnos del MEB cotejen las habilidades lingüísticas adultas, es decir las suyas propias y las de los docentes con las manifestadas por los niños. El núcleo común que se extraiga de esta confrontación se constituirá en el instrumento esencial que permite leer las propuestas de trabajo lingüístico que se ofrecen a los niños a través de manuales, libros, carpetas y todo material que la institución escolar pone a disposición de ellos.

Se tratará de ver si las habilidades lingüísticas de los niños son:

- Tomadas en cuenta por las ejercitaciones,
- Ignoradas por las ejercitaciones, o bien
- Si las ejercitaciones parecen fundarse en habilidades no claramente formuladas provenientes del discurso gramatical de los adultos.

• En este sentido sería interesante que pudiera formarse un equipo constituido por alumnos del MEB, maestros de la escuela primaria y docentes del MEB que intercambiarán información sobre los textos que se usan, otros que existen en el mercado, los usados por colegas, etc.

Otras alternativas de análisis de materiales consisten en que los alumnos del MEB exploren los textos de base (gramáticas, didácticas de la lengua) que presumiblemente son el fundamento teórico de las ejercitaciones propuestas a los niños. Para ello se tomará en cuenta todo lo dicho en la Unidad 2 de este módulo acerca de la adecuación descriptiva y explicativa de las gramáticas y de su pertinencia didáctica.

Cuando hablamos de pertinencia didáctica nos referimos a la adaptación de los saberes nocionales provenientes de la teoría científica en cuestión (teoría de la lengua, teoría de la literatura) a las competencias lingüísticas de los alumnos en una etapa evolutiva dada.

Cabe aclarar aquí que no sólo deberán tenerse en cuenta las competencias lingüísticas a las que hacemos referencia sino también las capacidades metalingüísticas de los niños que les permitan incluir estas competencias en un sistema explicativo, esto es, que puedan dar cuenta de las relaciones existentes entre las unidades que constituyen la lengua con toda la sencillez, ingenuidad y aún la precariedad propias del lenguaje.

Para que el alumno del MEB pueda operar satisfactoriamente en la tarea de análisis de los libros usados por los niños como de los textos de consulta de los maestros sugerimos que registre previamente en ficheros de aula o cuadernos de notas todas las explicaciones que los niños producen acerca de sus hipótesis lingüísticas. Esto le permitirá al alumno del MEB tener una idea más clara de cómo constatar la competencia metalingüística de los alumnos. Al relacionar los apuntes y notas resultantes de las observaciones en el aula con las propuestas de los materiales usados en la escuela, el futuro maestro podrá verificar la distancia que existe entre una mera transposición de los saberes de la ciencia al aula, sustentada por los textos escolares, y la búsqueda de abordajes que puedan mediatizar la relación entre esos saberes y su destinatario: los niños hablantes de la lengua materna. Creemos que tomar nota de lo que los niños dicen sobre la lengua sienta las bases de una actitud de valoración de la capacidad metalingüística de los niños que debe ser el punto de partida de la nueva didáctica de la lengua. Sugerimos que los alumnos del MEB coordinen con el maestro la observación de clase en el momento en que los niños están abocados a actividades de reflexión sobre la lengua.

Pensemos en este hecho: en la escuela primaria se trabaja sólo un número reducido de saberes nocionales programables como la concordancia, el sistema morfológico, la sintaxis de la oración simple, las clases de palabras, etc. Ahora bien,

sólo se dispone para tratar dichos saberes de teorías generales (gramáticas) o de trabajos puntuales que discuten, sobre todo problemas lingüísticos y no plantean cuestiones básicas para la didáctica de la lengua: qué saben los niños, qué tienen que aprender en la escuela, por qué y para qué. Tampoco se proponen dar orientaciones acerca de cómo el maestro puede estimular la reflexión del niño sobre los problemas lingüísticos que se le presentan y sus soluciones más adecuadas.

Sugerimos que los alumnos del MEB investiguen, por ejemplo, qué saben los niños acerca del sistema verbal (en 3º o 4º grado) qué proponen las ejercitaciones de los manuales y cómo podría diseñarse una experiencia didáctica más apropiada para llevar a los niños al sistema explicativo a partir del uso lingüístico. Para orientar este trabajo recomendamos la lectura de las páginas 75 y 77 del módulo 1 de Lengua, SICADIS II, Municipalidad de la Ciudad de Bs. As., 1988 donde se plantea un abordaje del verbo que toma en cuenta las competencias lingüísticas y metalingüísticas de los niños.

Como resultado de estos trabajos de observación sistemática en cualquiera de sus alternativas (análisis de libros de los niños, de gramáticas de los maestros) los alumnos del MEB elaborarán un informe en el que registrarán sus conclusiones, formularán cuestionamientos y adelantarán hipótesis acerca del lugar que tiene el hablante competente, cómo se puede operar con la información que da, cómo puede sistematizársela, qué reformulaciones se pueden proponer acerca de los aprendizajes escolares recomendados en aquellos materiales.

TERCER PROYECTO: Diseño de una unidad de trabajo alternativa fundada en las competencias lingüísticas de los niños teniendo en cuenta las tres condiciones mencionadas más atrás, a saber; Adecuación descriptiva y explicativa de las gramáticas y pertinencia didáctica.

Potencialidades de acción: los alumnos del MEB podrán organizarse en grupos para elaborar un proyecto para cada ciclo de la Escuela Primaria. Contarán para ello con el asesoramiento de los maestros que hayan participado de los proyectos I y II y de los docentes de Ciencias del Lenguaje. Sugerimos que los diseños correspondientes a este proyecto no se extiendan más allá de una semana de trabajo escolar de los niños de primaria. Una vez elaborado el proyecto quedan a cargo de la institución decidir si la implementación del mismo puede ser llevada a cabo por los alumnos del MEB o los maestros de los grados respectivos o por ambos en equipo. En uno u otro caso, se evaluará la experiencia a partir de los productos de los alumnos y de las crónicas de aula elaboradas por observadores no participantes que serán, en todos los casos, alumnos del MEB.



CUARTO PROYECTO: Exploración de los materiales de lectura y de las situaciones pedagógicas en torno de la lectura en la escuela primaria.

Proponemos que los alumnos del MEB se inicien en la exploración acerca de los materiales de lectura y de las situaciones pedagógicas en torno de la lectura en la escuela primaria.

Esta indagación puede tomar la forma de una encuesta en la que los alumnos del MEB se interesen por recabar datos acerca de:

▼ Materiales de uso frecuente en la escuela:

- Libros de texto
- Manuales
- Libros de cuentos, de información, enciclopedias, diccionarios
- Libros de poesía
- Revistas
- Portadores de texto: formularios, envases, carteles, boletos, etc.
- Canciones
- Recetas
- Instrumentos de juegos
- Formas de convivencia
- Historia *a*
- Publicidad

▼ Frecuencia de consulta de estos materiales:

▼ Fuente que propone los materiales:

- Maestro
- Niño
- Ambos

✓ Presencia de biblioteca en la escuela.

✓ Presencia de biblioteca en el aula.

✓ Tiempo destinado a la lectura.

✓ Tipos de lectura:

- Para aprender a leer

- Por placer

- Para informarse

- Para actuar

✓ Descripción del tipo más frecuente de trabajo con el texto literario.

Sugerimos que los alumnos del MEB pidan información a los maestros y observen clases de lectura y comentarios de lecturas. Este trabajo les permitirá recoger y posteriormente analizar información relativa a cantidad y calidad de acciones didácticas relacionadas con la lectura en la Escuela Primaria.

Una copia de los datos recogidos por esta encuesta debe ser enviada al Ministerio de Educación (Proyecto MEB-DINES-OEA) Este material permitirá contar con información de base que posibilite orientar las acciones didácticas de III año que se relacionen con la literatura en la escuela y el maestro como animador cultural.

BIBLIOGRAFIA GENERAL PARA SEGUNDO AÑO



LORENZINI, Esther; FERNAN, Claudia, **Estrategias discursivas**, Ed. Club de estudio, Bs. As., 1988.

VELILLA BARQUERO, R., **Saussure y Chomsky, Introducción a su lingüística**, Kapelusz, Cincel, 1974.

LYONS, John, **Chomsky**, Barcelona Grijalbo, 1974.

LYONS, John, **Nuevos horizontes de la lingüística**, Alianza editorial.

STUBBS, Michael, **Análisis del discurso**, Alianza editorial, 1986.

NIVETTE, Job, **Principios de gramática generativa**, Ed. Fragua, Madrid, 1973.

BETTELHEIM, Bruno, **Aprender a leer**, Crítica, Grijalbo, 1983.

LENNEBERG, Eric y LENNEBERG, Elizabeth (compilación), **Fundamentos del desarrollo del lenguaje**, Alianza Universidad, 1982.

CHOMSKY, Noam, **Reglas y representaciones**, F.C.E., Méjico, 1983.

CHOMSKY, Noam, **Reflexiones sobre el lenguaje**, Sudamericana, Bs. As., 1977.

BILLAUT, J; DRONNE y otros; **El niño descubre su lengua materna**, Kapeluz Cincel Bs. As., 1982.

BRUNNER, J. **Acción, pensamiento y lenguaje**, Alianza, Madrid, 1984.

El habla del niño, Paidós, Barcelona, 1986.

CHOMSKY-PIAGET; **Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje**, Crítica, Barcelona 1983.

- EVANS, Elder; **El lenguaje del preescolar**, Marymar, Bs. As., 1979.
- KAUFMAN, Ana María; **Alfabetización de niños, Construcción e intercambio**. Aique, Bs. As., 1988.
- HALLIDAY, M.A., **El lenguaje como semiótica social**, FCE, México, 1986.
- LAVANDERA, B., **Curso de lingüística para el análisis del discurso**, KEAL, Bs. As., 1985.
- LORENZINI, Esther; FERNAN, Claudia; **Con palabras**, Editorial Club de estudio, Bs. As., 1988.
- LURIA, A. R., **Lenguaje y comportamiento**, Fundamentos, Madrid, 1980.
- MAINGUENEAU, Dominique; **Introducción a los métodos de análisis del discurso**, Hachette, Bs. As., 1980.
- PETRUZZI, Herminia, LORENZINI, Esther, MELGAR, Sara, **Castellano I**, Comunicarnos, Colihue, Bs. As., 1983.
- TITONE, Renzo; **Psicolingüística aplicada**, Kapeluz, Bs. As., 1976.
- VYGOTSKI, L.S: **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**, Crítica, Barcelona, 1976.
- Pensamiento y Lenguaje**, Lautaro, Bs. As. 1964.
- Municipalidad de la Ciudad de Bs. As., Sicadis II, Lengua, Módulo 1. Especialista: Sara Melgar, 1988.

En la elaboración de este documento de trabajo
intervinieron los siguientes profesores:

Especialistas en el área de las Ciencias
del Lenguaje:

Graciela Alisedo de Costa
María Cristina Chiocci
Sara Esther Melgar

Diseño y Procesamiento Didáctico:

Adriana Haurie (Cs. de la Educación)

Dibujos y Armado:

Julio César Oropel