

Contenidos Básicos
Comunes de Lengua
adaptados para la enseñanza de
Español
como Segunda Lengua
(Materiales de trabajo)

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION DOCUMENTAL EDUCATIVA

PIZZURNO 953 - P. B.

(1020) CAPITAL FEDERAL - REPUBLICA ARGENTINA

INTRODUCCIÓN

El propósito de este documento es presentar los Contenidos Básicos Comunes de Lengua para el Nivel Inicial y la EGB 1 y 2 adaptados a la enseñanza del español como segunda lengua. Este documento supone la lectura previa de los CBC de *Lengua*, de *Lenguas Extranjeras* y de los documentos curriculares provinciales.

La *lengua materna* es aquella que se adquiere en el contexto social primario, integra a las personas a su comunidad y contribuye a la construcción de su identidad social, histórica y afectiva. La *segunda lengua* es aquella que está presente en el contexto social más amplio y expande la comunicación de los hablantes desde su comunidad de origen hacia la comunidad más amplia a la que pertenecen y donde se hacen efectivos sus derechos y deberes ciudadanos.

En nuestro país conviven comunidades con lenguas, culturas y tradiciones diferentes. La heterogeneidad se manifiesta lingüísticamente en hablantes monolingües absolutos de lenguas aborígenes, de lenguas extranjeras, hablantes que poseen cierto conocimiento del español, pero muy restringido, hablantes cuya variedad del español es muy diferente del español estándar oral regional que se habla en la escuela. Esta diversidad plantea desafíos a la equidad en la oferta educativa y reclama un aporte de resolución pedagógico-didáctica que haga posible que la enseñanza del español respete, valore e incluya la diversidad lingüística y cultural para favorecer la interculturalidad, la comunicación e intercomprensión de los hablantes de las distintas comunidades lingüísticas del país, de modo de posibilitar la participación efectiva de las personas en la sociedad a través de los aprendizajes formales de la escuela.

En este marco, este documento tiene como propósito ofrecer una herramienta de adaptación curricular destinada a la enseñanza del español como segunda lengua, más allá de las decisiones que las respectivas provincias y comunidades adopten respecto de la lengua de alfabetización inicial.

Estos Materiales de Trabajo se enmarcan en:

- La Constitución Nacional, IV Art. 75: "Garantizar el respeto a la identidad de los pueblos indígenas argentinas y el derecho a una educación bilingüe e intercultural".
- La Ley Federal de Educación, que en sus artículos 15º inciso a) y 5º inciso q) establecen el derecho a "lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos, comunicación verbal y escrita [...]" y afirman "el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa".
- La Ley Nacional 23302/85 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes:

V. Art. 14: "Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional."

V. Art. 16: "La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y , además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: en los tres primeros años la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional (...)"

- Los marcos legales provinciales pertinentes.
- El Acuerdo Marco A 15, que entre sus objetivos, dispone:

"Concebir una organización de la diversidad lingüística y cultural que permita la participación efectiva de las comunidades lingüística a través de los aprendizajes formales de la escuela."

"Favorecer la pluralidad lingüística y cultural respetando el rol social de cada lengua a través de la promoción de procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición efectivos."

"Facilitar la enseñanza del español como segunda lengua a lo largo de los niveles del sistema educativo argentino en los casos de comunidades que no tengan al español como lengua materna."

"Favorecer la interculturalidad facilitando la comunicación e intercomprensión con los hablantes de las distintas comunidades de origen extranjero que habitan el país."

Además, estos Materiales se encuadran en las especificaciones de los *Contenidos Básicos Comunes* de los Capítulos de Lengua y Lenguas Extranjeras para el Nivel Inicial y la Educación General Básica (EGB), y de los *Contenidos Básicos* para la Educación Polimodal de ambas áreas.

A su vez, dan cuenta del estado actual de las investigaciones de los procesos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas en contextos de diversidad lingüística y donde hay intencionalidad de favorecer su desarrollo.

El Nivel Inicial y la EGB son los niveles encargados de propiciar en todos los ciudadanos --cualquiera sea su primera lengua-- el desarrollo de habilidades comunicativas en español. El desarrollo de dichas habilidades comunicativas requeridas para acceder a aprendizajes significativos demanda la facilitación en el aula del acceso a la comprensión y a la interacción a través de actividades especialmente secuenciadas, que faciliten la comprensión y por ende la adquisición. Las adaptaciones y adecuaciones tienen como objeto establecer las condiciones sociolingüísticas y culturales que han de ofrecer un contexto educativo para favorecer el desarrollo de la comunicación de manera progresiva.

Estos materiales de trabajo se componen de los *Contenidos Básicos Comunes* adaptados para la enseñanza del español como segunda lengua y de tres anexos que contienen: la caracterización del enfoque adoptado para las adaptaciones de los contenidos (Anexo I), recomendaciones para un diagnóstico lingüístico comunicativo (Anexo II) y recomendaciones para la implementación de la enseñanza de español como segunda lengua (Anexo III).

Por su parte, esta versión de los *Contenidos Básicos Comunes* se organiza en dos niveles. Se entiende por *nivel* una unidad de aprendizaje/adquisición que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüística, comunicativa y sociocultural, que respeta el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de los alumnos y que está concebida con la flexibilidad necesaria para permitir la acreditación de logros en cualquier momento del Ciclo.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DE LENGUA, ADAPTADOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Esta versión de los *CBC de Lengua* han sido organizados en dos niveles. Ambos integran y profundizan aspectos de la lengua como conocimiento y como uso y se articulan con las expectativas de logros terminales especificadas para cada ciclo de la EGB.

Si bien la propuesta prioriza su ejecución a partir del Nivel Inicial, es posible articular los niveles de español como segunda lengua con la noción de ciclo, en el caso de detección de dificultades de aprendizaje debidas a la falta de manejo de la lengua de instrucción en años posteriores de la educación formal. Esta articulación se da en términos de expectativas de logros diferenciadas por nivel y por ciclo.

Este documento está organizado sobre el modelo de los *CBC* por lo cual el orden de los bloques es arbitrario y no supone una secuenciación para su tratamiento. Se recomienda la lectura de los Diseños Curriculares y los *CBC de Lengua*.

Los *CBC de Lengua* adaptados a la enseñanza del Español como segunda lengua han sido organizados en cuatro bloques:

Bloque 1: Lengua oral e interculturalidad.

Bloque 2: Lengua escrita e interculturalidad.

Bloque 3: Discurso literario e interculturalidad.

Bloque 4: Actitudes generales relacionadas con la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas en contextos de diversidad.

Respecto de la organización en bloques cabe señalar que:

- a) Los contenidos del Segundo Nivel presuponen la adquisición de los del Primer Nivel, los cuales continúan siendo trabajados, incluidos en otros contenidos de mayor complejidad.
- b) Los bloques requieren integraciones e interconexiones mediante la selección de temas y enfoques.

En la caracterización de cada bloque se detalla:

- una síntesis explicativa de los contenidos a desarrollar;
- las expectativas de logros para el Nivel Inicial y para cada Nivel en la EGB.
- los alcances de los contenidos que se presentan al final de cada bloque en forma de cuadros.

Acerca de la organización de los contenidos

Una organización efectiva de contenidos para el desarrollo de español como segunda lengua debe tener en cuenta que el aprendizaje de material lingüístico no sigue un derrotero lineal sino cíclico, es decir que los nuevos aprendizajes integran y expanden los aprendizajes anteriores.

Para un desarrollo adecuado de los contenidos, se propone un enfoque que parte del todo, aísla aspectos puntuales como estructuras, vocabulario, tiempos verbales y otros para integrarlos luego en totalidades más complejas. Este enfoque exige una programación escalonada (espiralada) y paulatina, ya que los aspectos más avanzados se apoyan en otros de carácter primario.

Un posible modelo de organización de contenidos es el *multidimensional* que es en sí misma una propuesta didáctica. Este modelo de organización toma cuenta de:

- las *funciones del lenguaje* y los *actos de habla* que se derivan de ellas;
- las *macro-habilidades* que manifiestan la segunda lengua en proceso de crecimiento;
- los *contextos de situación* típicos donde es dable que se manifiesten las macro-estructuras seleccionadas,
- los *conceptos* que implican la expresión de las mismas;
- los *exponentes lingüísticos* que las expresan, y la *gramática provisoria o interlengua* que se desarrolla a partir de ellas;
- las *actividades* conducentes a la promoción de estos objetivos micro-lingüísticos y pragmáticos,
- y las *unidades temáticas* que organizan el léxico a enseñar.

Los cuadros de los bloques 1, 2 y 3 se ofrecen como orientación para la secuenciación de contenidos para la enseñanza de Español como Segunda Lengua dentro de los parámetros de un ámbito propiciador para su adquisición. Los mismos se presentan agrupados en tres ejes: el *eje temático*, el *eje comunicativo* y el *eje lingüístico*. La organización de los mismos es *multidimensional*, es decir que toma en cuenta las funciones del lenguaje y los actos de habla que se derivan de ellas; el proceso de desarrollo de las macro-habilidades en la segunda lengua; los contextos de comunicación donde es dable que se manifiesten las macro-estructuras seleccionadas, los conceptos que implican la expresión de las mismas; los exponentes lingüísticos que las expresan, y la gramática provisoria o interlengua que se desarrolla a partir de ellas; las actividades conducentes a la promoción de estos aprendizajes.

El eje temático

En este eje se han incluido algunas organizaciones temáticas que dan cuenta de que el aprendizaje del español como segunda lengua requiere de un contexto comunicativo intercultural. Es menester buscar contextos comunicativos que incorporen la riqueza cultural de los alumnos y alumnas, a la vez que funcionen como disparadores adecuados de los procesos de comunicación y adquisición.

Así, las grillas intentan recuperar tradiciones y cosmovisiones locales. En tal sentido, su organización y desarrollo están estrechamente ligados a las decisiones que se tomen consensuadamente entre las provincias, las instituciones educativas y las respectivas comunidades. Por ello, no atañe a este documento dar indicaciones precisas acerca de la organización, secuenciación y actividades vinculadas con los contenidos de este eje. Sin embargo, corresponde aclarar que cualquiera sea la organización adoptada es necesario articularla con los ejes Comunicativo y Lingüístico.

El eje comunicativo

En este eje se presentan contenidos textuales y discursivos que se derivan del eje temático y cuyo desarrollo es posible de ser transferido de la lengua materna a la segunda lengua. Si bien, hay aspectos de la competencia pragmática o comunicativa que son equivalentes de una lengua a otra, hay también aspectos puntuales que caracterizan a cada lengua y que deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza de la segunda lengua.

El eje lingüístico

Cada lengua implica una mirada diferente y única del mundo. A través de sus estructuras semántica, sintáctica y lexical las lenguas reflejan los sistemas conceptuales de sus hablantes, y, a la vez, estos conceptos estructuran la percepción del mundo de cada comunidad y las acciones de todos los días. Aprender una segunda lengua implica descubrir y apropiarse de aspectos no compartidos de los sistemas conceptuales de otras comunidades.

Acerca de los contenidos procedimentales generales propuestos

La enseñanza de Español como Segunda Lengua apunta a *saber hacer*, es decir poder dar respuesta a las necesidades comunicativas que se planteen en esta lengua. Su misma naturaleza es procedimental y actitudinal. Sin embargo, los procedimientos se apoyan en contenidos conceptuales sin los cuales no sería posible el desarrollo de estos contenidos procedimentales y actitudinales.

Para que se pueda poner en marcha un proceso de aprendizaje/adquisición conducente a la resolución de tareas comunicativas, es necesario que los alumnos y alumnas desarrollen estrategias y destrezas de comprensión y producción de textos orales y escritos, reflexionen acerca de los usos de la lengua. Como es propio del aprendizaje de los contenidos del Capítulo de Lengua español como lengua materna los alumnos y las alumnas deben saber qué hacen, cómo lo hacen y cómo podrían hacerlo mejor, mientras esto no vaya en detrimento del proceso de adquisición.

Se han elaborado las siguientes categorías de contenidos procedimentales en términos de grupos de habilidades y estrategias:

- Comprensión de textos orales.
- Producción de textos orales.
- Comprensión de textos escritos.
- Producción de textos escritos.
- Reflexión acerca de los hechos del lenguaje y las estrategias empleadas para aprender la segunda lengua y comunicarse.

Procedimientos que permiten la comprensión de textos orales: estos procedimientos implican la aprehensión del contexto total en forma auditiva, complementándola con todos los soportes posibles: el contexto de situación, y su propósito comunicativo, la activación del conocimiento anterior y compartido sobre la situación en tiempo real, para llegar a los detalles significativos.

Procedimientos que permiten la producción de textos orales: estos procedimientos implican los procedimientos de comprensión, la selección de exponentes textuales y lin-

güísticos adecuados al propósito comunicativo, estrategias de reparación y negociación de significado e información en tiempo real.

Procedimientos que permiten la comprensión de textos escritos: estos procedimientos implican la aprehensión del contexto total en forma visual, complementándola con todos los soportes posibles: el texto, el paratexto, el propósito comunicativo, el conocimiento anterior sobre el tema, para llegar a los detalles significativos.

Procedimientos que permiten la producción de textos escritos: estos procedimientos implican procedimientos de comprensión tanto de textos orales como escritos que constituyen los insumos temáticos y lingüísticos para la producción, la selección de exponentes textuales y lingüísticos adecuados al propósito comunicativo, estrategias de organización de información e interpretación de significado.

Procedimientos que permiten la reflexión acerca de los hechos del lenguaje: estos procedimientos implican la toma de conciencia de los recursos lingüísticos y comunicativos que permiten el procesamiento y la producción de textos orales y escritos.

Este ordenamiento y agrupamiento de procedimientos siguen una lógica de procesos cognitivos, culturales, lingüísticos y comunicativos que se ponen en marcha a menudo *simultáneamente*. Sólo se presentan de esta forma con el fin de aislarlos y focalizarse en ellos, aunque, sin duda, no se podrá trabajar con procedimientos de una categoría sin involucrar necesariamente procedimientos de las restantes.

Acerca de la secuenciación de contenidos

A pesar de que el lenguaje es un sistema de sistemas, cuyos componentes son interdependientes, aún es posible seleccionar sistemas y partes de sistemas, y secuenciarlos. La posibilidad de selección depende de lo que puede ser postergado temporariamente sin perder de vista la totalidad del lenguaje y de la utilidad para el alumno y alumna. Así, los fonemas del lenguaje deben ser incluidos en su totalidad, mientras que es posible seleccionar algunos tiempos verbales para una etapa de enseñanza y otros para otra. Esta selección a su vez implica restricciones en los contextos comunicativos: cuanto más restringida es la selección, más cuidadosa debe ser la elección de tareas comunicativas.

Los contenidos que se enumeran en los bloques 1, "Lengua oral e interculturalidad", y 2, "Lengua escrita e interculturalidad", podrán ser atendidos más allá del Segundo Ciclo de la EGB, con el fin de que se pueda producir una nivelación *funcional*. Es probable que la sintaxis haya sido desarrollada en su casi totalidad por su naturaleza sistémica, que la fonología retenga trazas de la lengua de origen ya que marca la identidad del hablante, pero es el léxico, los actos de habla y los diversos tipos discursivos pertinentes a los modos oral y escrito que deberán recibir la mayor atención para que haya un verdadero desarrollo satisfactorio. Se considera que la complementariedad entre lengua materna y segunda lengua persistirá como factor decisivo y satisfactorio de recuperación de la identidad personal y comunitaria.

EXPECTATIVAS DE LOGROS DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DE LENGUA ADAPTADOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Se espera que al finalizar el **Primer Nivel**, los alumnos y las alumnas:

- Se inicien en la comunicación oral a través de la recepción y producción de textos orales de estructura lineal.
- Se inicien en la comunicación escrita a través de la recepción y producción de textos escritos de estructura lineal.
- Se inicien en la frecuentación de textos literarios como alternativa de recreación.

A partir del Nivel Inicial se propenderá al desarrollo paulatino de la oralidad sobre la base de la exposición a la lengua oral en contextos alfabetizadores mayoritariamente lúdicos y de reconocimiento.

Se espera que al finalizar el **Segundo Nivel**, los alumnos y las alumnas:

- Desarrollen la comunicación a través de la comprensión y producción de textos orales y escritos que impliquen la resolución de tareas comunicativas, y permitan el manejo de textos de cierta complejidad informativa.
- Se interesen en los textos literarios.

Una vez completado el segundo nivel se evaluarán los logros confrontándolos con los aprendizajes para la acreditación de Lengua (español como lengua materna) para el Segundo Ciclo; si fuera necesario se promoverá la articulación con el siguiente año de la escolaridad.

CARACTERIZACIÓN DE LOS BLOQUES Y PROPUESTA DE ALCANCES DE LOS CBC DE LENGUA, ADAPTADOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

BLOQUE 1: LENGUA ORAL E INTERCULTURALIDAD

Síntesis explicativa

Este bloque se refiere al aprendizaje/adquisición del modo oral del español como segunda lengua, tanto en sus procesos de comprensión como de producción.

Se propone como una matriz posible de un programa de desarrollo lingüístico, comunicativo intercultural acorde con las necesidades cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales de los alumnos, tomando al aula como ámbito propicio¹ para gestionar estrategias de activación de los procesos de adquisición y desarrollo cuando éstos no se han dado en el entorno de socialización primaria. El Nivel Inicial favorecerá el uso de la lengua oral como medio de expresión de las ideas, y de la temática acerca de mundos reales e imaginarios marcada por los esquemas culturales de los alumnos. Los contenidos de este bloque abarcan dos aspectos: la lengua oral en las relaciones sociales y en la ampliación de conceptos.

El primer aspecto supone iniciarse en el conocimiento y manejo de los diferentes formatos discursivos de la lengua oral y de las formas del intercambio conversacional. El segundo aspecto tiene en cuenta tanto el enriquecimiento de las expresiones utilizadas por los alumnos en su cotidianeidad, como la iniciación en la comprensión de algunos términos propios de las disciplinas. Es necesario comprender el concepto de *cotidianeidad como específico de la cultura de origen*, lo que supone entrar en contacto con fuentes de información fidedignas que posibiliten un contacto genuino con el alumno. No se debe suponer, por lo tanto, que los temas de todos los días serán los mismos para todos los alumnos.

El proceso de comprensión tanto de textos escritos como orales implica la activación de operaciones intelectuales de gran complejidad, que integran la historia personal del individuo, su conocimiento de mundo, su cultura su manejo del contenido del tema propuesto y su conocimiento lingüístico. Todas estas variables interactúan con el texto para lograr su interpretación, mientras se construye un mensaje paralelo hipotético cuyas partes se van confirmando o rechazando. Es sólo cuando ambos mensajes logran una semejanza global que se ha comprendido el texto original.

El conocimiento de la segunda lengua pasa por una etapa de interlengua dinámica, en proceso, en el cual interactúan variables lingüísticas, neurolingüísticas, psicolingüísticas, culturales, sociales y afectivas que deben tenerse en cuenta para su mejor desarrollo. La producción de textos orales exige un grado de tensión comunicativa alto debido a las exigencias del procesamiento y producción en tiempo real. La producción de textos orales (habla) y de textos escritos (escritura) son las macro-habilidades más complejas ya que implican el procesamiento receptivo de la consigna; la selección de

¹ Ver Anexo I, "Caracterización del enfoque".

los exponentes lingüísticos que darán forma a la respuesta, y el acceso al conocimiento lingüístico almacenado, entre otras estrategias. Las actividades de clase han de encargarse de desarrollar estos procedimientos estratégicos comunes a todas las lenguas. Se trata, entonces, de propiciar su *transferencia*.

La iniciación en la segunda lengua en el Nivel Inicial, incluso en los primeros meses del primer año del Primer Ciclo de la EGB, propenderá a la familiarización a través del desarrollo de la comprensión oral global a partir de discursos que se refieran al aquí y ahora, que sean comprensibles por medio de referencias explícitas al contexto inmediato, y consignas de aula cuya comprensión se evidencie a través de respuestas no verbales. El objetivo es el desarrollo de una plataforma lingüístico-comunicativa *previa a cualquier tipo de producción*, sin coartar la de producción espontánea prematura.

Es preciso respetar los tiempos de cada uno de los alumnos con respecto a la producción oral, la que irá emergiendo paulatinamente según sus posibilidades. Los procesos de producción de las primeras etapas involucran mayoritariamente al pensamiento global-sincrético, lo que resulta en rutinas, formas modeladas y frases cotidianas, a menudo copiadas de las brindadas por el adulto. En etapas ulteriores el material lingüístico acopiado será objeto de análisis por parte del pensamiento lógico-analítico, y podrán aparecer formas anómalas que no se habían evidenciado con anterioridad. Es en este momento que hay procesos de adquisición plena en marcha.

Respecto de la alternancia entre lenguas,² los procesos de paso de una lengua a otra, incluso dentro de la misma oración, son normales en la interacción entre adultos y en los estadios iniciales de adquisición. Considerando que los sujetos de adquisición muy jóvenes a menudo identifican lengua con interlocutor es necesario que se establezca un enlace entre el docente y la segunda lengua, de manera tal que los alumnos hagan una identificación de ambos.

Cada lengua implica una mirada del mundo particular y única. Por ello es menester tomar debida cuenta de la distancia que puede existir por un lado entre los esquemas culturales que se derivan de la relación lengua como sistema lingüístico y en tanto portador de culturas particulares y los procesos de adquisición de la segunda lengua en tanto también como sistema lingüístico y portador de otro conjunto de esquemas culturales. Estos serán ellos factores de gran peso en la entrada y retención de material lingüístico, comunicativo y cultural de la segunda lengua.

Expectativas de logros del bloque 1, "Lengua oral. e interculturalidad"

Se espera que al completar el **Primer Nivel**, los alumnos y las alumnas:

- Comprendan textos orales simples, cortos, lineales, con una carga lexical controlada y explícitamente inferible del contexto.
- Producir textos orales cortos de estructura simple que incluyan expresiones modeladas y rutinas en respuesta a consignas que no contengan más de una instrucción, y que impliquen la resolución de una tarea comunicativa de un paso.
- Detecten errores y los corrijan con ayuda del docente.

² Ver Anexo I.

Se espera que al completar el **Segundo Nivel**, los alumnos y las alumnas:

- Comprendan textos orales de desarrollo proposicional complejo con una carga léxica manejable e inferible del contexto.
- Produzcan textos orales de estructura compleja, en respuesta a consignas secuenciadas, que impliquen la resolución de una tarea comunicativa de más de un paso; reflexionar sobre los recursos empleados.
- Participen en forma activa, flexible y comprometida.
- Detecten errores y corregirlos a partir de su propia observación y/o a instancias del docente
- Se inicien en la reflexión sobre las estrategias y recursos más apropiadas a cada situación de aprendizaje de la lengua.

Propuesta de alcances de los CBC de Lengua adaptados a la enseñanza del español como segunda lengua

BLOQUE 1: LENGUA ORAL E INTERCULTURALIDAD

PRIMER NIVEL

Eje Temático ³	Eje Comunicativo	Eje Lingüístico
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
<p>Yo y mi entorno (<i>¿Quién soy yo? ¿Con quién vivo? Mis padrinos. Mis animalitos preferidos.</i>)</p> <p>Experiencias de la vida cotidiana. Etapas de mi vida.</p> <p>La vestimenta - Los colores</p> <p>Tareas, responsabilidad en la familia, en la casa y fuera de la casa. - <i>Yo soy pescador / pastor / agricultor</i></p> <p>Rutinas</p> <p>La hora</p> <p>La fecha</p> <p>Los ciclos, las estaciones del año, los meses, los días de la semana</p> <p>Me informo: <i>¿Cómo celebramos?</i> <i>¿Cuáles son nuestras artesanías?</i> <i>¿Cuáles son nuestras comidas típicas?</i> <i>¿Qué se vende y qué se compra?</i> Fechas de mi comunidad y de mi pueblo <i>¿Cómo me comunico con personas de mi comunidad y de otros lugares?</i></p> <p>Juegos y alegrías tradicionales</p>	<p>Interacción simple. Diferenciación de turnos. Iniciación a la relación entre elementos verbales y no verbales; fórmulas sociales; apertura y cierre</p> <p>Actos de habla directos: Pedido de reparación (<i>¿Me (lo) repite?, No entiendo, ¿Cómo se dice?</i>)</p> <p>Pedido de información: <i>¿Cómo se dice X?</i></p> <p>Presentarse y hablar de uno mismo (nombre, apellido, edad; miembros de la familia y del grupo social; lugar de residencia; y nombres propios),</p> <p>Averiguar, identificar, ofrecer, pedir, agradecer, dar y pedir la hora; decir la fecha; aceptar/rechazar, decir y preguntar cómo se siente uno y los demás.</p> <p>Descripción; enumeración</p> <p>Narración y renarración</p> <p>Exposición: formato, asunto-tema global de la información, lugar y tiempo.</p> <p>Instrucción: consignas de aula de estructura simple, instrucciones para el juego</p> <p>Géneros orales: dichos populares, canciones, adivinanzas; rogativas, parabienes.</p>	<p>Sistema fonológico: Patrones de entonación, ritmo y acento; modo de articulación; aproximación a los patrones de inteligibilidad general.</p> <p>Sistema morfológico: Inflexiones de sustantivos, pronombres (personales, posesivos, objetivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos). Categorías morfológicas del sustantivo y del pronombre: género, número y caso. Artículos definidos e indefinidos; adjetivos (calificativos, numerales, gentilicios, determinantes); concordancia entre el artículo/adjetivo y el sustantivo. <i>Ser, estar y tener</i>; verbos regulares de las tres conjugaciones: Presente y Pretérito imperfecto y Pretérito simple del Modo Indicativo; Modo Imperativo; Perifrástica del Futuro (<i>Voy a...</i>); aspecto progresivo: <i>estoy (comiendo)</i>. Adverbios de tiempo (puntual, frecuencia y duración); lugar. Nexos temporales: <i>primero, luego, a las (10)</i> Preposiciones (<i>a, con, de, en, entre, hasta, para, por, sin</i>). Sistema sintáctico: Tipos de oraciones afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas. Patrones de la oración simple. Sujeto expreso y sujeto tácito; verbo + objeto; verbo + predicativo (<i>¿Cómo son? ¿Cómo están?</i>) Patrones de la oración compuesta (<i>con y, también, pero</i>, por ejemplo) Patrones de la oración compleja (de hasta dos niveles de recursividad) Sistema semántico Nociones que expresan: agente, paciente, estado, proceso, acción, hábito, posesión, presente, pasado y futuro. Vocabulario adecuado a las unidades temáticas seleccionadas y a los tipos de texto elegidos.</p>
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS		

³ Este es sólo un ejemplo de organización temática. La selección de estas unidades dependerá de las decisiones provinciales e institucionales de acuerdo con cada comunidad y cultura de origen del alumno o grupo de alumnos.

Eje Temático ³	Eje Comunicativo	Eje Lingüístico
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
	<p>Comprensión y producción de textos de estructura lineal simple</p> <p>Interpretación y empleo de fórmulas sociales en intercambios cotidianos</p> <p>Iniciación en algunas estrategias conversacionales.</p> <p>Comprensión de consignas simples</p> <p>Iniciación en la adecuación del uso según contexto, audiencia, propósito</p> <p>Reconocimiento y producción de actos de habla directos</p> <p>Pedido de aclaración, reparación e información</p> <p>Empleo de pronunciación, entonación, ritmo y acento inteligibles, y de categorías inflexionales y sintácticas seleccionadas</p> <p>Comprensión y producción de vocabulario adecuado a las unidades temáticas elegidas</p> <p>Deducción del significado de palabras a partir del discurso y del contexto</p>	
Reflexión sobre la Lengua Oral	Iniciación en el reconocimiento de los principios comunicativos del español	<p>Reconocimiento de los patrones de entonación, ritmo, acento y gestualidad.</p> <p>Reconocimiento de exponentes lingüísticos que expresan las nociones enumeradas</p>

Propuesta de alcances de los CBC de Lengua adaptados a la enseñanza del español como segunda lengua

BLOQUE 1: LENGUA ORAL E INTERCULTURALIDAD

SEGUNDO NIVEL

Eje Temático ⁴	Eje Comunicativo	Eje Lingüístico
	CONTENIDOS CONCEPTUALES	
<p>Las etapas más importantes de mi vida.</p> <p>Mi comunidad y mi país</p> <p>Las relaciones personales</p> <p>La familia: relaciones familiares</p> <p>Me informo:</p> <p>¿Cómo celebramos?</p> <p>¿Cuáles son nuestras artesanías?</p> <p>¿Cuáles son nuestras comidas?</p> <p>El cuidado de la salud</p> <p>¿Qué se vende y qué se compra?</p> <p>Fechas de mi comunidad y de mi pueblo</p> <p>¿Cómo me comunico con personas de mi comunidad y de otros lugares?</p> <p>Juegos y alegrías tradicionales</p> <p>Pasatiempos y deportes</p> <p>El clima. Predicciones meteorológicas.</p>	<p>Lengua oral y lengua escrita: semejanzas y diferencias</p> <p>Interacción compleja:</p> <p>Adecuación entre elementos verbales y no verbales; fórmulas sociales; estrategias de iniciación y mantenimiento de la interacción;</p> <p>Discurso oral extendido. exposiciones sobre temas disciplinares</p> <p>Niveles de formalidad.</p> <p>Actos de habla directos e indirectos:</p> <p>Pedido de reparación, negociación de significado e información, reformulación y continuidad en la interacción; Intercambio de turnos</p> <p>Consignas de estructura simple y compleja</p> <p>Actos de habla: presentarse y hablar de uno mismo, averiguar, identificar y describir con detalle, ofrecer, pedir, agradecer, opinar (posiciones pro y en contra), aceptar/rechazar, narrar, renarrar, describir acciones y resultados, hipotetizar; estilo indirecto; cuestionarios; entrevistas estructuradas; diálogos, conversaciones telefónicas; exposiciones en grupo; predicciones</p>	<p>Sistema fonológico:</p> <p>Patrones de entonación, ritmo y acento; modo de articulación (inteligibilidad general); entonación del discurso; contraste y énfasis</p> <p>Sistema morfológico:</p> <p>Inflexiones de sustantivos, pronombres (personales, posesivos, objetivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos); adjetivos (calificativos, numerales, gentilicios, determinantes); comparativo y superlativo; el artículo</p> <p>Verbos de las tres conjugaciones, regulares e irregulares</p> <p>Modo Indicativo (tiempos simples y compuestos) completo; Modo Imperativo; Perifrástica del Futuro (Voy a...); Modo Subjuntivo: tiempo presente y pretérito. Verbos impersonales. Voz pasiva con <i>se</i>; Formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio, participio. Aspecto perfectivo;</p> <p>Adverbios de tiempo (puntual, frecuencia y duración), modo (<i>mente</i>) y lugar;</p> <p>Sistema sintáctico:</p> <p>Tipos de oraciones afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas, desiderativas, dubitativas. Modalidad.</p> <p>Patrones mayores y menores; verbos con doble objeto; verbos reflexivos y con pronombres recíprocos y cuasi reflejos; enclíticos</p> <p>Estado y proceso, por ejemplo <i>saber</i> v. <i>Conocer</i></p> <p>Verbos de volición: <i>gustar</i></p> <p>Patrones de la oración compuesta: nexos coordinantes</p> <p>Patrones de la oración compleja: proposiciones adverbiales, sustantivas y adjetivas; nexos subordinantes y relativos</p> <p>Expresiones idiomáticas.</p> <p>Sistema semántico</p>

⁴ En el segundo nivel se recomienda el tratamiento transversal del español como segunda lengua para el abordaje de los temas del currículum.

Eje Temático ⁴	Eje Comunicativo	Eje Lingüístico
		<p>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS</p> <p>Nociones: agente, paciente, tiempo pasado, presente y futuro.; relaciones lógicas (por ejemplo, causa-efecto, instrumento-finalidad, condición), Referencia, correferencia, anáfora, deixis; paráfrasis.</p> <p>Vocabulario adecuado a las unidades temáticas seleccionadas y a los tipos de textos elegidos</p>
	<p>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS</p> <p>Comprensión y producción de textos de estructura lineal simple y compleja</p> <p>Comprensión, producción y reformulación de fórmulas sociales, consignas complejas</p> <p>Iniciación en la adecuación del uso según contexto, audiencia, propósito</p> <p>Reconocimiento y producción de actos de habla directos e indirectos</p> <p>Pedido de aclaración, reparación, información y reformulación</p> <p>Empleo de pronunciación, entonación, ritmo y acento inteligibles, y de las categorías inflexionales y sintácticas requeridas por los actos de comunicación seleccionados, entre ellas el empleo de formas verbales en forma secuenciada en el discurso</p> <p>Comprensión y producción de vocabulario adecuado a las unidades temáticas elegidas; reconocimiento y denominación de rasgos distintivos para caracterizar y/o describir</p> <p>Deducción del significado de palabras a partir del discursos y del contexto</p>	
Reflexión sobre la Lengua Oral	<p>Análisis de diferentes formatos textuales</p> <p>Análisis de estrategias de negociación</p>	<p>Reconocimiento de exponentes lingüísticos que expresan las nociones enumeradas</p>

Contenidos correspondientes al Bloque 1, "Lengua oral e interculturalidad", para ser abordados más allá de los logros alcanzados al finalizar el segundo nivel

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
Español: variedades regionales	Comprensión de variedades regionales del español
Adecuación entre elementos verbales y no verbales	Participación en conversaciones/debates en grupos de trabajo sobre áreas disciplinares
Adecuación del registro al contexto	Selección de formas lingüísticas de acuerdo con los fines y tipos textuales seleccionados; incremento y organización del vocabulario; desarrollo de redes semánticas entre palabras; expansión, reducción y sustitución léxica; reconocimiento de rasgos distintivos; producción de versiones alternativas
Cantidad, calidad, pertinencia y jerarquía de la información	Verificación de presencia y ausencia de datos; rectificación de la interpretación de narraciones orales; toma de posición sobre temas disciplinares; discriminación entre hecho y opinión a través del reconocimiento de marcas lingüísticas.

BLOQUE 2: LENGUA ESCRITA E INTERCULTURALIDAD

Síntesis explicativa

Discurso escrito y discurso oral

Este bloque se refiere al aprendizaje/adquisición del discurso escrito de español como segunda lengua en el modo de comprensión lectora y en el de producción.

La lengua escrita es una ruta de acceso a saberes formalizados, a otras concepciones del mundo, de la cultura y la sociedad, a la expresión de sentimientos, emociones y deseos en forma perdurable, así como a la resolución de tareas, las cuales quedan registradas en forma permanente.

El aprendizaje de la lengua escrita permite a las personas expandir su ámbito de proyección, porque amplía el circuito de su comunicación. Constituye, por lo tanto, un componente fundamental de su desarrollo personal y social.

El acceso a la lengua escrita contribuye al desarrollo de operaciones intelectuales de acuerdo con las necesidades de organización de información requeridas por cada formato textual. Las que implican la formación y activación de esquemas cognitivos y culturales, la elaboración de inferencias, la organización y jerarquización de la información y la integración conceptual a través de mecanismos diferentes a los de la oralidad. El lector y el escritor necesitan conocer los códigos propios del mensaje escrito, los patrones de la organización de la información y el desarrollo proposicional, ya que en la lengua escrita no se dan los múltiples recursos de apoyo a la comprensión que se dan en la lengua oral.

El discurso escrito y el discurso oral son complementarios. Cada uno de ellos cumple sus propios fines comunicativos y se manifiesta en sus propios contextos de uso. Por estas razones el discurso escrito requiere de una elaboración y constante interacción con el texto. Sin embargo, desde el punto de vista del aprendizaje/adquisición y especialmente en contextos de segundas lenguas, las habilidades receptivas contribuyen al desarrollo lingüístico productivo. La frecuentación sostenida de materiales escritos es requisito indispensable para el desarrollo de la escritura.

Los alumnos podrán apropiarse gradualmente de la lengua escrita a partir de su interacción con un ambiente "alfabetizador", rico en materiales escritos. Estas acciones han de intensificarse en los casos de lenguas de origen ágrafas⁵ El Nivel Inicial debe posibilitar este encuentro con la escritura, en situaciones de significatividad personal y social, incentivando la curiosidad del alumno por la lengua escrita. A su vez, el Primer Ciclo deberá consolidar, profundizar y ampliar este contacto inicial.

Sin embargo, es menester puntualizar que, por diversas razones, tales contextos "alfabetizadores" pueden no existir en los entornos familiares y/o comunitarios de origen, donde la mediación cultural no se ha desarrollado a través de la escritura sino a través de textos orales. y donde operan otros tipos de resolución de las permanencias, continuidades y cambios, a partir de la narrativa mítica. En esos casos puede hablarse de

⁵ Ver Anexo III, "Didáctica de la lengua escrita".

una significación social particular de la lengua desde la oralidad. Por tal motivo la escuela deberá hacerse cargo de *instalar la función social de la lengua escrita*, sus propósitos, destinatarios, semejanzas y diferencias con la lengua oral y con otras formas de representación (plástica, corporal), ya que las culturas de lenguas ágrafas resuelven el fenómeno de la permanencia y continuidad de sus tradiciones y leyendas a través del modo oral y la memoria de los ancianos.

La lectura en segundas lenguas

El proceso de lectura en la lengua materna es a la vez similar y diferente del proceso de lectura en la segunda lengua. En ambos contextos se requiere conocimiento del contenido, de la forma, y de los esquemas lingüísticos.

La lectura, además de un proceso de inferencia de significado, implica la interacción entre el lector y el texto. Los lectores ponen en marcha *estrategias* para elaborar el significado del texto. Los lectores eficientes ya sea en lengua materna o segunda lengua, consciente o inconscientemente, abordan estrategias específicas que intensifican su comprensión. Por ejemplo, no leen palabra por palabra pero recurren a su conocimiento previo y a procedimientos varios como la predicción y la confirmación para comprender el texto. En este punto se puede generalizar que los procesos de lectura en lengua materna y segunda lengua son similares.

Sin embargo, en otros son diferentes. La segunda lengua puede contener una base lingüística distinta desde lo sintáctico, fonológico, semántico y retórico. Asimismo, si la estructura sintáctica de la lengua materna es muy diferente de la de la segunda, se requiere un mayor grado de reestructuración cognitiva.

Además, el lector de segunda lengua que no está familiarizado con cierto conocimiento cultural, o esquemas de contenido, o no posee la misma base lingüística que el lector de lengua materna encontrará muchas dificultades. Tales inconvenientes serán mayores cuando la diferencia entre lengua materna y segunda lengua sea más pronunciada ya sea por variaciones estructurales, culturales o ambas combinadas. Por otra parte, los lectores de lengua materna ya conocen suficiente vocabulario base y manejan miles de palabras antes de comenzar a leer. Poseen un conocimiento gramatical (subconsciente) de su propia lengua. Los lectores de segunda lengua no comparten estas ventajas ya que están construyendo el sistema lingüístico, un repertorio lexical y aproximándose a un esquema cultural diferente a través de la interacción con textos orales y escritos.

Asimismo, aunque el lector de segunda lengua posea la competencia lingüística, a menudo no posee la competencia sociolingüística requerida. Esto significa que los lectores de segunda lengua a menudo no están equipados con el conocimiento necesario para percibir textos culturalmente auténticos. Esto se relaciona con la falta de esquemas de contenidos pertenecientes a la otra cultura. Es fundamental prestar especial atención a los factores de diferencias culturales y cómo se relacionan con la comprensión de textos en lengua materna y segunda lengua.

Se trata entonces de lograr paulatinamente que el lector eficiente de español como segunda lengua:

una significación social particular de la lengua desde la oralidad. Por tal motivo la escuela deberá hacerse cargo de *instalar la función social de la lengua escrita*, sus propósitos, destinatarios, semejanzas y diferencias con la lengua oral y con otras formas de representación (plástica, corporal), ya que las culturas de lenguas ágrafas resuelven el fenómeno de la permanencia y continuidad de sus tradiciones y leyendas a través del modo oral y la memoria de los ancianos.

La lectura en segundas lenguas

El proceso de lectura en la lengua materna es a la vez similar y diferente del proceso de lectura en la segunda lengua. En ambos contextos se requiere conocimiento del contenido, de la forma, y de los esquemas lingüísticos.

La lectura, además de un proceso de inferencia de significado, implica la interacción entre el lector y el texto. Los lectores ponen en marcha *estrategias* para elaborar el significado del texto. Los lectores eficientes ya sea en lengua materna o segunda lengua, consciente o inconscientemente, abordan estrategias específicas que intensifican su comprensión. Por ejemplo, no leen palabra por palabra pero recurren a su conocimiento previo y a procedimientos varios como la predicción y la confirmación para comprender el texto. En este punto se puede generalizar que los procesos de lectura en lengua materna y segunda lengua son similares.

Sin embargo, en otros son diferentes. La segunda lengua puede contener una base lingüística distinta desde lo sintáctico, fonológico, semántico y retórico. Asimismo, si la estructura sintáctica de la lengua materna es muy diferente de la de la segunda, se requiere un mayor grado de reestructuración cognitiva.

Además, el lector de segunda lengua que no está familiarizado con cierto conocimiento cultural, o esquemas de contenido, o no posee la misma base lingüística que el lector de lengua materna encontrará muchas dificultades. Tales inconvenientes serán mayores cuando la diferencia entre lengua materna y segunda lengua sea más pronunciada ya sea por variaciones estructurales, culturales o ambas combinadas. Por otra parte, los lectores de lengua materna ya conocen suficiente vocabulario base y manejan miles de palabras antes de comenzar a leer. Poseen un conocimiento gramatical (subconsciente) de su propia lengua. Los lectores de segunda lengua no comparten estas ventajas ya que están construyendo el sistema lingüístico, un repertorio lexical y aproximándose a un esquema cultural diferente a través de la interacción con textos orales y escritos.

Asimismo, aunque el lector de segunda lengua posea la competencia lingüística, a menudo no posee la competencia sociolingüística requerida. Esto significa que los lectores de segunda lengua a menudo no están equipados con el conocimiento necesario para percibir textos culturalmente auténticos. Esto se relaciona con la falta de esquemas de contenidos pertenecientes a la otra cultura. Es fundamental prestar especial atención a los factores de diferencias culturales y cómo se relacionan con la comprensión de textos en lengua materna y segunda lengua.

Se trata entonces de lograr paulatinamente que el lector eficiente de español como segunda lengua:

- Le dé un vistazo al texto antes de leerlo.
- En el caso de textos no ficcionales, emplee claves contextuales como títulos, subtítulos y diagramas, active y utilice su conocimiento previo (lo que incluye contenido, esquemas formales y lingüísticos).
- Busque información importante mientras lee, y relacione puntos importantes de modo de comprenderlo como un todo, comprenda las relaciones entre las partes del texto.
- En el caso de textos no ficcionales, identifique o infiera ideas principales, utilice estrategias para recordar el contenido del texto (paráfrasis, repetición, resumen, interrogación al texto, etc.).
- Infiera y reconsidere hipótesis acerca de significados que no comprende o reconoce, utilice una variedad de estrategias de lectura cuando percibe dificultad en la comprensión.
- Valore la calidad del texto; planifique el uso del conocimiento obtenido con la lectura.
- Desarrolle estrategias y esquemas para tratar las distintas lenguas, sin importar el tipo de texto o la ortografía, y actúe en forma flexible sobre la base de conocimientos, competencias y estrategias para adecuarse a diferentes situaciones comunicativas.

Reflexión sobre la lengua escrita

En el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB se promoverá la reflexión sobre la función social de la lectura y la escritura. La participación en actos de lectura y escritura de diferentes textos en función de la intención comunicativa, así como el análisis de diferentes portadores de textos, permitirá iniciar a los alumnos en el conocimiento de una amplia variedad de tipos discursivos, utilizados según sea la intencionalidad comunicativa. La lengua escrita es objeto de procesos activos de desarrollo por parte de los alumnos tanto en relación con la representación del sistema de escritura como con la organización del contenido y la forma en que se estructura el texto escrito.

Dado que la lengua escrita no implica el procesamiento en tiempo real característico de la lengua oral, es menester desarrollar la capacidad de reflexión *funcional* sobre los recursos lingüísticos y comunicativos en proceso de desarrollo con el fin de optimizarlos, sin obstaculizar el proceso de adquisición que es posible generar a partir de la comprensión, ya sea ésta oral o escrita.

Expectativas de logros del bloque 2, "Lengua escrita e interculturalidad"

Se espera que al finalizar el **Primer Nivel**, los alumnos y las alumnas:

- Comprendan textos escritos lineales, con una carga lexical manejable e inferible del contexto, en respuesta a consignas que no contengan más de una instrucción, y que impliquen la resolución de una tarea comunicativa de un paso.
- Produzcan textos escritos cortos, de estructura simple en respuesta a consignas claras y reiterativas, adecuadas a situaciones comunicativas reales.

- Se inicien en la detección de errores y su corrección a partir de la propia observación y/o a instancias del docente.

Se espera que al finalizar el **Segundo Nivel**, los alumnos y las alumnas:

- Desarrollen estrategias de lectura para tratar las distintas lenguas, sin importar el tipo de texto o la ortografía, y actúen en forma flexible sobre la base de conocimientos, competencias y estrategias para acomodarse a cada situación.
- Comprendan textos escritos simples, lineales; con una carga lexical manejable e inferible del contexto; y comiencen a leer autónomamente.
- Produzcan textos escritos cortos, de estructura simple, en respuesta a consignas de más de una instrucción, que impliquen la resolución de una tarea comunicativa de más de un paso y aplicando estrategias más complejas adecuadas a situaciones comunicativas variadas.
- Participen en forma activa, flexible y comprometida.
- Detecten errores a partir de su propia observación y/o a instancias del docente y los corrijan.

Propuesta de alcances de los CBC de Lengua adaptados a la enseñanza del español como segunda lengua

BLOQUE 2: LENGUA ESCRITA E INTERCULTURALIDAD

PRIMER NIVEL

Eje Temático ⁶	Eje Comunicativo	Eje Lingüístico
CONTENIDOS CONCEPTUALES		
<p>Yo y mi entorno: <i>¿Quién soy yo? ¿Con quién vivo?</i></p> <p>Mis padrinos. Mis animalitos preferidos.</p> <p>Experiencias de la vida cotidiana.</p> <p>Etapas importantes de mi vida</p> <p>Los ciclos, las estaciones del año, los meses, los días de la semana</p> <p>La vestimenta - Los colores</p> <p>Tareas, responsabilidad en la familia, en la casa y fuera de la casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Yo soy pescador</i> - <i>Yo soy pastor</i> - <i>Yo siembro</i> <p>Me informo:</p> <p>Nuestra agricultura y ganadería organizada en el tiempo.</p> <p><i>¿Cómo celebramos?</i></p> <p><i>¿Cuáles son nuestras artesanías?</i></p> <p><i>¿Cuáles son nuestras comidas típicas?</i></p> <p>La caja familiar de documentos</p> <p><i>¿Cómo me comunico con personas de mi comunidad y de otros lugares?</i></p> <p>Juegos y alegrías</p>	<p>Función social y personal de la lengua escrita: <i>¿qué es leer y escribir?, ¿para qué sirve leer y escribir?</i></p> <p>Texto, paratexto.</p> <p>Actos de habla: presentarse (nombre, apellido, edad, miembros de la familia y del grupo social, lugar de residencia), describir/se, pedir, agradecer, fechar, narrar, renarrar.</p> <p>Tipos de textos escritos receptivos (<i>con carga léxical inferible del contexto</i>): iconos, instrucciones, narraciones cortas, descripciones de personas, objetos, lugares.</p> <p>Textos regulativos (carnet de identidad, certificado de nacimiento, libreta de salud).</p> <p>Textos escritos productivos: etiquetas, letreros, listas, invitaciones, instrucciones; menús, afiches, esquelas, crónicas breves, historietas, tarjeta de saludo, ayudamemorias</p> <p>Nociones de coherencia discursiva; secuencia de tiempos verbales;</p>	<p>Sistema alfabético de escritura.</p> <p>Convenciones de la lengua escrita: direccionalidad, el alfabeto, tipo y trazado de las letras, grafemas, palabras, signos auxiliares.</p> <p>Sistema morfológico:</p> <p>Inflexiones de sustantivos, pronombres (personales, posesivos, objetivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos)</p> <p>Categorías morfológicas del sustantivo y del pronombre: género, número y caso</p> <p>Artículos definidos e indefinidos; adjetivos (calificativos, numerales, gentilicios, determinantes); concordancia entre el artículo/adjetivo y el sustantivo</p> <p><i>Ser, estar y tener</i>; verbos regulares de las tres conjugaciones:</p> <p>Presente y Pretérito imperfecto y Perfecto simple del Modo Indicativo; Modo Imperativo; Perifrástica del Futuro (<i>Voy a...</i>); aspecto progresivo: <i>estoy (comiendo)</i></p> <p>Adverbios de tiempo (puntual, frecuencia y duración); lugar;</p> <p>preposiciones (<i>a, con, de, en, entre, hasta, para, por, sin</i>)</p> <p>Sistema sintáctico:</p> <p>Tipos de oraciones afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas.</p> <p>Patrones de la oración simple. Sujeto expreso y sujeto tácito; verbo + objeto; verbo + predicativo (<i>¿Cómo son? ¿Cómo están?</i>)</p> <p>Patrones de la oración compuesta (<i>con y, también, pero</i>, por ejemplo)</p> <p>Patrones de la oración compleja (de hasta dos niveles de recursividad)</p> <p>Sistema semántico</p> <p>Nociones que expresan: agente, paciente, estado, proceso, acción, hábito, posesión, presente, pasado y futuro.</p> <p>Vocabulario adecuado a los tipos de texto elegidos y a las unidades temáticas seleccionadas</p>
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS		
<p>⁶ En un número importante de casos, estas unidades temáticas coincidirán con las del bloque de lengua oral.</p>		

Eje Temático ⁶	Eje Comunicativo	Eje Lingüístico
	<p>Comprensión de la función social de la lectura y la escritura</p> <p>Reconocimiento visual de diferentes soportes, tipos textuales, de su tipografías y de las convenciones de la lengua escrita</p> <p>Construcción del sistema alfabético de escritura.</p> <p>Comprensión y producción de textos escritos de estructura lineal y simple.</p> <p>Iniciación en la adecuación del uso según propósito y contexto</p> <p>Desarrollo de estrategias básicas de lectura.</p> <p>Desarrollo de estrategias básicas de escritura en proceso; elaboración de borradores</p> <p>Uso de diccionarios monolingües ilustrados</p>	
Reflexión sobre la Lengua Escrita	Reconocimiento de los propósitos comunicativos de los tipos textuales abordados	

Propuesta de alcances de los CBC de Lengua adaptados a la enseñanza del español como segunda lengua

BLOQUE 2: LENGUA ESCRITA E INTERCULTURALIDAD

SEGUNDO NIVEL

Eje Temático ⁷	Eje Comunicativo	Eje Lingüístico
	CONTENIDOS CONCEPTUALES	
<p>Yo y mi entorno: <i>¿Quién soy yo? ¿Con quién vivo?</i> Mis padrinos. Mis animalitos preferidos. Experiencias de la vida cotidiana. Etapas importantes de mi vida</p> <p>Los ciclos, las estaciones del año, los meses, los días de la semana. El clima. Predicciones meteorológicas.</p> <p>La vestimenta - Los colores</p> <p>Tareas, responsabilidad en la familia, en la casa y fuera de la casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo soy pescador - Yo soy pastor - Yo siembro <p>Me informo:</p> <p>Nuestra agricultura y ganadería organizada en el tiempo.</p> <p><i>¿Cómo celebramos?</i> <i>¿Cuáles son nuestras artesanías?</i> <i>¿Cuáles son nuestras comidas típicas?</i></p> <p>La caja familiar de documentos</p> <p><i>¿Cómo me comunico con personas de mi comunidad y de otros lugares?</i></p> <p>Juegos y alegrías. Pasatiempos y deportes</p>	<p>Lengua oral y lengua escrita: semejanzas y diferencias: ámbitos de circulación y características.</p> <p>Función social y personal de la lengua escrita</p> <p>Convenciones de la lengua escrita.</p> <p>Estructura y convenciones del texto escrito: paratexto, texto, párrafo, proposición, marcadores cohesivos, oración, cláusula, frase, palabra, letra</p> <p>Actos de habla: comunicar, informar, agradecer, pedir, opinar, persuadir, narrar, renarrar, hipotetizar, describir.</p> <p>Nociones de coherencia discursiva; secuencia cronológica; oración principal (tópico); nociones de ordenamiento y distribución de la información</p> <p>Tipos de textos escritos receptivos con vocabulario manejable e inferible del contexto: instrucciones complejas, narraciones con inclusión de descripciones y diálogo, historietas, folletos publicitarios, manuales,</p> <p>Textos escritos productivos: listas, ayudas-memorias, agendas, apuntes, invitaciones, instrucciones, folletos, cuestionarios; exposiciones breves sobre temas disciplinares</p> <p>textos cortos expositivos escolares (que contengan hechos, opiniones, viñetas, descripciones complejas)</p> <p>cartas, narraciones;</p> <p>tarjetas, mensajes, notas.</p> <p>recetas breves. Menús.</p>	<p>Sistema ortográfico; puntuación;</p> <p>Sistema morfológico:</p> <p>Inflexiones de sustantivos, pronombres (personales, posesivos, objetivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos); adjetivos (calificativos, numerales, gentilicios, determinantes); comparativo y superlativo; el artículo: referencia: definida e indefinida: anafórica y deíctica</p> <p>verbos de las tres conjugaciones, regulares e irregulares</p> <p>Modo Indicativo; Modo Subjuntivo: tiempo presente y pretérito; voz pasiva con <i>se</i>; verbos impersonales; formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio, participio. Aspecto perfectivo;</p> <p>adverbios de tiempo (puntual, frecuencia y duración), modo (<i>-mente</i>) y lugar;</p> <p>Sistema sintáctico:</p> <p>Tipos de oraciones afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas. Modalidad.</p> <p>Patrones mayores y menores; verbos con doble objeto; verbos reflexivos y con pronombres recíprocos; cuasirreflexos, enclíticos</p> <p>Expresiones idiomáticas.</p> <p>estado y proceso, por ejemplo <i>saber v. Conocer</i></p> <p>Verbos de volición: <i>gustar</i></p> <p>Patrones de la oración compuesta: nexos coordinantes</p> <p>Patrones de la oración compleja: proposiciones adverbiales, sustantivas y adjetivas; nexos subordinantes y relativos</p> <p>Sistema semántico</p> <p>Nociones: agente, paciente, tiempo pasado, presente y futuro.; relaciones lógicas (por ejemplo, causa-efecto, instrumento-finalidad, condición), . Referencia, correferencia, anáfora, deixis; paráfrasis.</p> <p>Vocabulario adecuado a las unidades temáticas seleccionadas y los tipos de textos elegidos y</p>

⁷ En el segundo nivel se recomienda especialmente el tratamiento transversal en español como segunda lengua de los temas del currículum.

Eje Temático ⁷	Eje Comunicativo	Eje Lingüístico
	<p>etiquetas, cuadros, telegramas, cuestionarios, agendas, solicitudes, relatos, crónicas, historietas, resúmenes, reglas de juego, catálogos, organizadores gráficos (esquemas, sinopsis, cuadros)</p> <p>Calendario</p> <p>Extractos de diarios y revistas, información en enciclopedias,</p>	
	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS	
	<p>Reconocimiento visual del texto y de su tipografía: títulos, cuerpo, partes, subtítulos, oraciones, tópico. Interpretación del valor funcional de las marcas gráfico-espaciales de un texto: título, subtítulo, epígrafe, índice, prólogo, párrafo, tamaño y tipo de letra</p> <p>Identificación caracterización y ejercicio de los usos sociales de la lectura; desarrollo de estrategias básicas; exploración de diferentes modos discursivos complejos, entre ellos las consignas de clase y los textos escolares</p> <p>Desarrollo de estrategias de escritura en proceso; Elaboración de borradores; confrontación de escrituras; verificación de escritura de palabras</p> <p>Uso de diccionarios monolingües con apoyatura visual</p> <p>Adecuación del uso según propósito y contexto; aproximación a los niveles de formalidad</p> <p>Recreación de la estructura informativa y de su significado; reconocimiento y uso de conectores y referentes; cadenas referenciales; contraste y énfasis</p> <p>Elaboración y verbalización de organizadores gráficos (esquemas, sinopsis, cuadros)</p> <p>Aproximación al reconocimiento de estilo y registro.</p>	

Eje Temático	Eje Comunicativo	Eje Lingüístico
Reflexión sobre la Lengua Escrita	<p>Reflexión sobre los propósitos comunicativos de los tipos textuales abordados, su formato, estructura y la relación entre propósito comunicativo y formato textual escrito</p> <p>Identificación y reflexión sobre roles, sociales, contexto, propósito comunicativo, actos de habla.</p> <p>Reflexión sobre las convenciones y recursos formales de la lengua escrita.</p>	<p>Reflexión sobre la ortografía y signos de puntuación</p>

Contenidos correspondientes al Bloque 1, "Lengua escrita e interculturalidad", para ser abordados más allá de los logros alcanzados al finalizar el segundo nivel

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
Estructura del párrafo; jerarquización de la información	Anticipación, lectura, verificación, y reajuste de la interpretación de la lectura de diferentes textos; selección de estrategias de lectura en función de la búsqueda de datos, interpretación de textos y resumen
Textos mixtos: incorporación de diálogos en las narraciones; transcripción de reportajes y entrevistas; discurso directo e indirecto; tiempo narrado y tiempo comentado	Planificación, textualización, revisión y reescritura de borradores; confrontación de escrituras; análisis; rectificación
Exposición sobre temas de estudio; énfasis en el tema; lenguaje objetivo	Expansión e la información nuclear; discriminación entre hecho y opinión
Transcripciones de reportajes y entrevistas; discurso directo e indirecto	Elaboración de fichas bibliográficas y catálogos; elaboración de criterios de clasificación de material bibliográfico
Léxico: precisión léxica y vocabulario disciplinar; campo semánticos; discriminación de rasgos	Reconocimiento y producción de conceptos complejos a través de la precisión lexical

BLOQUE 3: DISCURSO LITERARIO E INTERCULTURALIDAD

Síntesis explicativa

Es posible definir la literatura como un específico cuerpo de textos que constituyen una parte del sistema general de la cultura. La organización interna de la literatura es isomorfa de la cultura y repite sus principios de organización. Desde este punto de vista, el tratamiento del discurso literario es uno de los pilares sobre los que se debe asentar la enseñanza de español como segunda lengua.

Un texto es literario dentro de todo el sistema de la cultura si satisface una función estética y adquiere un valor cultural. El receptor que se da cuenta de que este mensaje es literario, lo decodifica doblemente por el sistema de la lengua natural o primario y por un código secundario o estético. La segunda diferenciación del texto literario es intrínseca. El emisor (productor) codifica numerosas veces en diferentes códigos. El texto es portador de significación, información estética y debe contener señales que orienten al receptor a decodificar su organización semántica. *La relación entre la función del texto dentro de la cultura y su organización interna es variable en cada tipo de cultura.* Esta variación dependerá de los sistemas de valores más generales. El valor estético que hará que un texto sea o no literario dependerá de la relación que se establezca con lo social.

La frecuentación del discurso literario desarrolla y amplía el capital simbólico del alumno; lo acerca al patrimonio cultural de su comunidad. Por otra parte, el contacto asiduo con textos literarios favorece el desarrollo de la modalidad narrativa del pensamiento que permite no sólo la recreación de mundos reales, sino la creación de mundos posibles. La fantasía es un instrumento para conocer la realidad.

Cada lengua implica una mirada del mundo. A través de sus estructuras textual, sintáctica y lexical reflejan los sistemas conceptuales y estéticos de los hablantes, y, a la vez, estos conceptos estructuran la percepción del mundo de cada comunidad y las acciones de todos los días, lo que constituye el componente pragmático de las lenguas. El discurso literario, en su carácter de transgresor de las normas y esquemas, revela códigos y valores de los hablantes de las lenguas en cuestión. Esto permite apropiarse de aspectos no compartidos de los sistemas conceptuales y estéticos de otras comunidades, involucrarse intelectual y emocionalmente, y aprender a manejar estas transgresiones.

Dado el carácter polisémico del discurso literario, se busca que los alumnos tomen conciencia de las sutilezas de las lenguas (fonológicas: a través de la rima, sintácticas: orden de las palabras, etc.) de manera placentera. El texto literario es una ruta de acceso ideal a la lengua en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB, especialmente.

La relación entre discurso literario y sociedad se da a través de la lengua. La lengua es el mediador entre el texto y el otro, ya que tanto la literatura como la cultura la usan como material. De ahí que el trabajo con textos literarios permite abordar y/o profundizar el aprendizaje y adquisición del español como segunda lengua, como así también

afianzar y revalorizar la lengua materna. Es posible abordar los contenidos del Bloque de Discurso Literario en los textos de la literatura vernácula, lo cual permitirá luego establecer las conexiones con la literatura de la lengua segunda.

Discurso literario oral

Los testimonios orales reconstruyen la realidad, dan una versión de la misma pasada por el tamiz de la memoria. Las fuentes orales pueden ser definidas como documentos --orales-- a partir de los cuales se puede construir el conocimiento de la realidad. Son parte de la herencia simbólica de un pueblo. La literatura oral posee, además de imaginación y fantasía, una funcionalidad que es útil para la vida. Es bueno tomar conciencia de que los textos orales están presentes en el imaginario de la comunidad y resultan materiales sumamente significativos para ser abordados en la escuela. El trabajo con estos textos permite recuperar los conocimientos que los niños traen de su casa, de su comunidad; permite un espacio de recuperación y valoración de la cultura familiar, local, regional. La utilización pedagógica de las fuentes orales facilita proyectos de trabajo interdisciplinar sobre el entorno en la español como segunda lengua. Se entiende aquí por *entorno* el lugar donde vive la cultura, no sólo entorno natural sino entorno histórico, cultural, socioeconómico, tecnológico, etc.

Desde el punto de vista lingüístico, los textos orales aportan a la sensibilización y a la concientización fonológica y rítmica de las lenguas. Además, promueven la escucha atenta de textos del folklore local, regional, nacional y latinoamericano y de las diferentes comunidades y la iniciación en la identificación de distintos tipos de textos de la literatura oral: coplas, canciones de cuna, rondas, canciones, leyendas, crónicas familiares y del lugar, fábulas, sucedidos, adivinanzas, trabalenguas, dichos, refranes. Su tratamiento tiene que favorecer la participación de todos los niños averiguando en sus casas, reproduciendo, renarrando en la escuela aquello que saben, que les han contado sus mayores, explorando en la producción de las diversas formas de organización de los distintos géneros.

El discurso literario escrito

Dentro de la variedad de textos de circulación social con los que los alumnos que aprenden español como segunda lengua deben ponerse en contacto, los textos literarios escritos tienen un lugar privilegiado.

El placer que encuentran los primeros lectores en la lectura de textos literarios que incluyen gestas, tradiciones, aventuras, humor, fantasía, suspenso es para ellos una motivación importantísima para seguir leyendo, por lo tanto desde lo motivacional se constituye como fundamental en la formación inicial de lectores.

Forjando el vínculo entre el lector inicial y el texto literario hay siempre un adulto mediador y en las buenas experiencias de iniciación a la lectura hay siempre registrada una matriz de afecto. De ahí la importancia de los *espacios de narración y lectura placentera* que construya la escuela.

En la enseñanza de español como segunda lengua es importante desarrollar estrategias diferentes para que el acercamiento del alumno al discurso literario sea a la vez que placentero, comprensivo, comprometido. Es por eso, que tanto narrar como leer

son acciones que el docente debe llevar a cabo especialmente con los alumnos que aún no saben leer.

Un maestro que narra, que “dramatiza” los rasgos más notables de un personaje, que representa un conflicto, propicia la escucha atenta, la identificación. Un maestro que lee se muestra como modelo lector fluido, expresivo, que disfruta al compartir con otros las lecturas que prefieren. Enfatiza los conceptos claves del texto para facilitar la comprensión. La lectura cotidiana por parte del docente de textos del discurso literario escrito, cuentos, poesías, leyendas pone en contacto a los alumnos con modelos de lengua escrita.

La literatura infantil

Aquella manifestación de la lengua como hecho estético, que juega con los múltiples significantes y significados de las palabras, que inventa mundos más allá de lo real, que recrea situaciones y conflictos humanos. Una literatura que entretiene, que conmueve, que moviliza la sensibilidad, que propicia el desarrollo de la imaginación. Definida así, la literatura infantil comparte con “la literatura” en general los mismos principios, sólo que atiende a un público diferente. La literatura es el espacio privilegiado del placer, de la imaginación, de la fantasía, del disparate, del juego sonoro y la melodía.

Acerca de los géneros literarios

Proponer a los alumnos el contacto con los distintos géneros literarios desarrolla esta capacidad de acceder al lenguaje simbólico y poético como la expresión más elaborada e inteligente del lenguaje humano.

La poesía

La poesía infantil está siempre llena de sonsonetes, de estribillos, de onomatopeyas, de sinsentidos, de retahílas. No es necesario “comprender” la poesía en el sentido canónico del término, sino que es necesario disfrutarla. Tiene un sentido cultural y estético profundo que la escuela debe preservar. El conocimiento emocional de las cosas, como una actividad lúdica que se halla en el punto de partida de todas las literaturas: al servicio del juego sagrado de las religiones, de los cultos y ceremonias ancestrales, de los cánticos rituales, de los poemas heroicos.

Por otra parte, la poesía de transmisión oral tiene una función en la captación y análisis de los mensajes sonoros.

La narración

Contar historias alrededor del fuego es algo tan antiguo como el hombre. Acciones humanas, conflictos, visiones del mundo, personajes reales o fantásticos se ponen en juego en las narraciones y constituyen una iniciación útil para la vida. Adaptaciones de leyendas, mitos, fábulas, cuentos fantásticos, de aventuras, cuentos de hadas, cuentos tradiciones ofrecen un gran abanico de opciones a la hora de seleccionar narraciones para los alumnos.

Desde el punto de vista cognitivo, la lectura de narraciones muestra modelos de lengua escrita, favorece la escucha atenta, sirve al desarrollo de la comprensión, de la lengua oral y del sentido de la estructura de la narración.

El teatro

En todas las culturas, en todas las épocas, el teatro ha estado ligado a la cultura popular y clásica de los individuos. Teatro es acción dramática: el muñeco tiene que actuar; debe dejar de ser muñeco para convertirse en personaje. Cuando se opera la metamorfosis de muñeco-actor en personaje es cuando se establece el diálogo con el público y por lo tanto la comunicación como valor esencial del teatro. Los espectáculos rituales, diabladas, mascaradas, muñecos, títeres conectan con el valor ancestral de teatro como representación y sacrificio.

El teatro es un espectáculo audiovisual, por lo tanto debe oírse bien y verse bien. Hay intentos de los alumnos para lograr la voz apropiada al personaje que debe representarse. Se seleccionan las voces. Se distribuye el reparto. Se ensaya. Los alumnos que hacen de actores imitan, desfiguran e inventan voces de acuerdo con el personaje elegido. Exploran tonalidades agudas, graves, entonaciones según el carácter y las intenciones del personaje.

Un proyecto escolar para la representación permite planificar sistemáticamente y contextualizar en actividades significativas los contenidos de todos los Bloques del presente documento, ya que tienden al desarrollo de la oralidad de los alumnos, favorecen la escucha atenta, dan modelos de lengua escrita, favorecen el contacto o creación de mundos imaginarios. El teatro es una forma visual de la narración, que presenta conflictos humanos y formas de resolverlos. Esto constituye un acercamiento a una experiencia lingüística desinhibidora y totalizadora.

Expectativas de logros del bloque 3, "Discurso literario e interculturalidad"

Se espera que al finalizar el **Primer Nivel**, los alumnos y las alumnas:

- Accedan a la riqueza del discurso literario en textos significativos, pertenecientes a una variedad de géneros cercanos a sus intereses.
- Se Inicien en la apreciación y valoración del discurso literario a través de los textos de su cultura.
- Se Inicien en el conocimiento de textos literarios de la segunda lengua.

Se espera que al finalizar el **Segundo Nivel**, los alumnos y las alumnas:

- Aprecien y valoren la literatura a través de la lectura, la representación, recitación de textos de su cultura.
- Accedan y reconozcan textos literarios de la segunda lengua.
- Reconozcan los formatos básicos de los textos literarios de su cultura y de la segunda lengua.
- Accedan a una lectura sensible, a la riqueza estética de los recursos literarios en textos completos y significativos, pertenecientes a distintos géneros y acordes con su edad, intereses y desarrollo lingüístico.
- Produzcan textos literarios conforme al desarrollo lingüístico y comunicativo de la segunda lengua.

Propuesta de alcances de los CBC de Lengua adaptados a la enseñanza del español como segunda lengua

BLOQUE 3: DISCURSO LITERARIO E INTERCULTURALIDAD

PRIMER NIVEL

Primer Nivel	Segundo Nivel
CONTENIDOS CONCEPTUALES	
Poesía oral: estructura rítmica; estructura estrófica . Patrones. Repetición: aliteración y rima. Onomatopeya.	Poesía: estructura tipográfica (título y estrofas); comparaciones (símbolos, metáforas); formas canónicas Repetición, rima, ritmo, aliteración, paralelismo sintáctico
Narrativa: trama, conflicto, resolución; noción de personaje, lugar, tiempo. Fórmulas de inicio y cierre. Ficcionalización.	Narrativa: trama, conflicto, resolución. Noción de secuencia. Personaje, lugar, tiempo. Fórmulas de inicio y cierre. Narrador.
Texto dramático. Representación. Conflicto dramático, resolución. Diálogo, personajes.	Texto dramático. Representación. Conflicto dramático, resolución. Diálogo, acotaciones escénicas. Personajes. El espectáculo teatral.
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES⁸	
Reconocimiento de la musicalidad del idioma (sonidos, entonación, acento, ritmo, pausas)	Apreciación y análisis con guía del docente de los patrones rítmicos y melódicos de la lengua, de las características de la poesía, del cuento, y del texto dramático.
Establecimiento del pacto ficcional literario.	Establecimiento del pacto ficcional literario.
Manifestación de preferencias, selección de fragmentos preferidos en cuanto a su temática.	Manifestación de preferencias, selección de fragmentos preferidos en cuanto a su temática.
Elección de textos literarios como fuente de recreación. e identificación, como sustento de la identidad intercultural	Elección de textos literarios como fuente de recreación. e identificación, como sustento de la identidad intercultural,
	Transferencia de contenidos literarios de la lengua materna a la segunda lengua ⁹
	Producción de textos literarios de acuerdo con el desarrollo de la segunda lengua

⁸ En todos estos contenidos procedimentales se tendrá en cuenta el desarrollo lingüístico y comunicativo de los alumnos.

⁹ En los casos en que haya habido acceso a los contenidos literarios en Lengua materna.

BLOQUE 4: ACTITUDES RELACIONADAS CON LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS

Este bloque se refiere a un conjunto de contenidos que promueven el desarrollo de actitudes abiertas y flexibles respecto de las culturas. Asimismo intenta llevar al plano consciente las actitudes con respecto al propio aprendizaje con el fin de aprender mejor. En la introducción temprana del español como segunda lengua se trata de que los alumnos logren establecer una conexión afectiva placentera con la lengua.

Estos contenidos forman parte de los conceptuales y procedimentales ya planteados anteriormente. Sólo a los fines de esta presentación se los explicita en un bloque propio, y han sido reunidos en cuatro grupos que remiten al desarrollo de habilidades que hacen al desarrollo personal, sociocomunitario, científico-tecnológico, y de la expresión y la comunicación.

Desarrollo personal

- Confianza en que podrán usar las lenguas involucradas para resolver problemas comunicativos, y de que podrán explorar la realidad desde ópticas diferentes.
- Gusto por generar estrategias personales de resolución de situaciones lingüísticas.
- Disposición para explorar los propios estilos de aprendizaje para aprender mejor.
- Aceptación y respeto por la diversidad lingüística y compromiso contra la discriminación.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas para los intercambios comunicativos.

Desarrollo sociocomunitario

- Valoración de aspectos de la identidad en el contexto de la interculturalidad.
- Valoración del trabajo cooperativo para el mejoramiento del intercambio comunicativo.

Desarrollo del conocimiento científico-tecnológico

- Apreciación y cuidado de materiales centros de documentación, y redes de información.

Desarrollo de la comunicación y la expresión

- Valoración de los recursos normativos que aseguran la comunicabilidad lingüística y permiten la intercomprensión, pese a la diferencia de lugar, grupo social, edad, y otras variables comunicativas.

ANEXO I

Caracterización del enfoque

Este anexo explicita el enfoque adoptado en los Contenidos Básicos Comunes de Lengua adaptados para la Enseñanza del Español como Segunda Lengua.

Se desarrollan los siguientes aspectos:

- características generales del enfoque;
- breve descripción de situaciones de lenguas en contacto;
- el español como lengua global y segunda lengua;
- el proceso de adquisición / aprendizaje de segundas lenguas;
- la relación entre esquemas cognitivos, lengua y cultura.

Características generales del enfoque

Dos concepciones fundamentales del lenguaje se integran en esta propuesta: el lenguaje como *conocimiento* o *competencia*, y el lenguaje como uso comunicativo o actuación.

La primera se focaliza en la estructura sistémica de la lengua, y en los procesos que la generan; a la vez constituye una hipótesis sobre la adquisición del lenguaje humano. Se fundamenta en la uniformidad de principios universales compartidos por todas las lenguas humanas, y conjuntos organizados de rasgos gramaticales predecibles que las diferencian.

La segunda se concentra en la descripción de los contextos de situación y las variables intervinientes: contexto, participantes, sus roles sociales y psicológicos, el medio empleado para la comunicación, los estilos y registros; las funciones del lenguaje, la naturaleza y estructura de los diferentes modos discursivos, y las variedades sociolingüísticas.

Estas dos concepciones también dan cuenta del lenguaje en proceso de desarrollo del alumno por su sistematicidad y predictibilidad.

El enfoque de este documento contempla la ubicación y roles social y comunicativo de la segunda lengua respecto de la lengua materna en contextos multilingües. Esto requiere un análisis del contexto en toda su complejidad lingüística y una descripción ajustada del tipo de lengua que ha sido insumo para el desarrollo de la lengua materna del alumno.

Además, desde el punto de vista de la adquisición y el aprendizaje, estos *Materiales* consideran la enseñanza de la segunda lengua desde un enfoque específico no extrapolable de los procesos de desarrollo de la lengua materna. A tal fin, se consideran el rol de la persona y del contexto social como determinantes de la ruta y ritmo de adquisición, marcados por los parámetros de la lengua meta. Así, se toma en cuenta el efecto de los esquemas y estilos cognitivos y la distancia cultural entre la lengua de origen y la lengua meta como condiciones determinantes de la adquisición.

Finalmente, se tiene en cuenta la *utilidad instrumental* de la segunda lengua para el sujeto de aprendizaje en cada una de las etapas de su desarrollo cognitivo, afectivo,

social y cultural, al tiempo que se promueve el desarrollo de la segunda lengua como factor esencial de integración *en la escuela*, para que se logren aprendizajes significativos.

Estas dimensiones dan lugar a una *didáctica de trabajo ecléctica y multidimensional*, que toma cuenta del desarrollo lingüístico y comunicativo de la lengua a través de los contenidos curriculares, pero creando las condiciones necesarias para que la segunda lengua pueda desarrollarse y el alumno pueda servirse de ella *funcionalmente*. Este objetivo requiere la implementación de actividades de complejidad graduada para contribuir al desarrollo de la autonomía de los alumnos, y por ende al crecimiento personal.

Breve descripción de situaciones de lenguas en contacto

Cuando convergen dos o más lenguas en una situación multilingüe, hay interacción entre todas ellas, y sus usuarios manifiestan grados variables de bilingüismo, y el consiguiente biculturalismo. En esta relación dialéctica puede ocurrir que cada una de estas lenguas mantenga todos sus rasgos de lengua mayor, pero también es frecuente que una de esas lenguas se reduzca para satisfacer necesidades puntuales de interacción.

Una *lengua de contacto* o *pidgin* es aquella que deriva del contacto de dos o más lenguas, y es usada por hablantes adultos no nativos que no comparten una lengua común dentro de una zona geográfica dada. Implica la reducción del sistema lingüístico y comunicativo de una lengua mayor, y la mezcla de códigos en cuanto a su vocabulario. Su funcionalidad comunicativa está estrictamente limitada a su uso, que es específico.

Sin embargo, si una lengua de contacto ha estado en uso durante un largo tiempo debido a su funcionalidad comunicativa, y si ha servido de insumo como lengua materna, los mismos principios universales innatos de desarrollo y adquisición de la lengua materna hacen que esa variedad reducida se vaya expandiendo, y eventualmente se transforme en un *creole*, es decir una lengua que, a excepción de su origen, presenta todas las características de una lengua mayor. En muchos casos los *creoles* se transforman en lenguas regionales o nacionales.

En el contexto del mapa lingüístico global, y en un sentido amplio, bilingüe es, entonces, todo aquél que maneja dos o más lenguas, la materna y otra/s. Las lenguas no nativas pueden constituirse en segundas completas o de contacto o extranjeras. Estas distinciones están basadas en los correspondientes contextos de uso y modos de adquisición.

Desde el punto de vista de la persona se puede hablar de bilingüismo equilibrado o ambilingüismo o equilingüismo en el caso del que usa dos lenguas en todos los contextos indistintamente, pero en general, los contextos de uso requieren por parte del hablante la habilidad de elegir un código u otro según la ocasión, el rol social y psicológico del interlocutor, el tema u otras variables. Estas circunstancias determinan grados variables de competencia lingüística y comunicativa en cada una de las lenguas en cuestión.

El español como lengua global y como segunda lengua

Los estudios sociolingüísticos examinan las influencias sociales y culturales en el comportamiento lingüístico. Los conceptos que más relevancia tienen son aquéllos relacionados con los dialectos y las variedades estándares. Todas las lenguas tienen dialectos igualmente válidos, y cada uno de ellos posibilita diferentes relaciones desde el punto de vista educacional, económico, social, cultural e histórico.

Un *dialecto* es, entonces, una variedad de una lengua particular la cual, a pesar de las características que la distinguen de otras, implica la intercomprensión con otros dialectos de la misma lengua. Algunos alcanzan un rol específico y son elegidos como medio de comunicación de documentos oficiales, de la prensa oral y escrita, de materiales de referencia, entre otros contextos de uso. Estas variedades se denominan dialecto o variedad *estándar*.

En esencia, las variedades estándares están determinadas por la lengua escrita, que es más estable que la lengua oral. El español ha alcanzado el estatus de lengua global en Latinoamérica y el de segunda lengua global de occidente dado que su ritmo de crecimiento, número de hablantes nativos y no nativos y peso editorial han determinado su valor relativo en el concierto de las lenguas del mundo. Esto se ha dado precisamente porque existen parámetros de intercomprensión estables para el modo escrito. En cuanto a las variables atinentes a la lengua oral, la intercomprensión es aún posible a pesar del extenso territorio que ocupa el español como lengua materna.

El proceso de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas

El paulatino crecimiento de la segunda lengua contribuye a desarrollar estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo a través de su propia estructura. Los conceptos que se van construyendo y refinando interactúan con las estructuras lingüísticas que los expresan, y éstas dan forma a la expresión de los primeros, formas diferentes de aquéllos que se desprenden de la lengua materna. Esto redundante en una ampliación del espectro de pensamiento. La segunda lengua propicia la exploración del mundo y su redescubrimiento, hecho que amplía el territorio ya explorado.

El aprendizaje/adquisición de una segunda lengua implica el desarrollo de una gramática orgánica provisoria y *dinámica*, con coherencia y sistematicidad internas, aunque frecuentemente no guarde relación unívoca con la lengua estándar a la cual apunta. El término *interlengua* se usa para designar esta competencia lingüística y comunicativa de transición. Por esta razón, es frecuente encontrar una variedad de formas lingüísticas que coexisten, correctas e incorrectas, que conforman un espectro continuo que va de los contextos controlados y monitoreados a los libres y fluidos.

Básicamente existen dos formas de incorporación de material lingüístico: una forma subconsciente, que se da en contextos naturales si se cumplen ciertas condiciones psicológicas, afectivas, sociales y evolutivas a las cuales ya se ha hecho referencia, y otra forma consciente, que se da en contextos formales de instrucción.

A la primera forma de incorporación se la conoce como *adquisición*, y a la segunda como *aprendizaje*. La primera es responsable de la producción de formas fluidas, den-

tro de un modo libre y espontáneo, y la segunda favorece la apropiación de formas correctas dentro de un modo "controlado". La primera es la forma de incorporación de material lingüístico más recurrente antes de la pubertad. Se puede afirmar que esta vía es excluyente en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB. Sin embargo, con posterioridad ambas vías son complementarias.

Se ha de enseñar el español como segunda lengua para la comunicación *en la escuela*, lo que incluye el desarrollo de la interlengua. La comunicación es un concepto amplio que se entrecruza con el concepto de lengua, y no se lo debe interpretar necesariamente como "interacción interpersonal". También hay interacción en el proceso de interpretación de textos orales y escritos y en la expresión de contenidos disciplinares a través de la resolución de problemas y tareas comunicativos.

Asimismo la adquisición de la segunda lengua en un contexto escolar protegido se abordará en términos de la reactualización de los procesos innatos de desarrollo lingüístico y comunicativo, y *la distancia intercultural que afecta los patrones de comunicación*. Si la distancia entre ambas culturas es muy grande, si ésta afecta los patrones de interacción, es probable que se demore el comienzo de la producción en la segunda lengua.

Además de las diferencias fonológicas, gramaticales, semánticas y lexicales, las diferencias culturales profundas producen variación en los principios de la estructura discursiva de la comunicación oral, incluso entre dialectos de una misma lengua. Es fundamental tener en cuenta que estos patrones culturales afectan la apertura y cierre de la interacción, la distribución de turnos en la conversación, las interrupciones, el uso del silencio como dispositivo de comunicación, la elección y participación en determinados temas de conversación, el uso o la ausencia de lenguaje no verbal, la secuenciación dentro del discurso narrativo, el tiempo que le está permitido a cada interlocutor, entre otros aspectos.

Existe un orden natural de adquisición prefijado para cada lengua meta cualquiera sea la lengua materna de partida. Esto explica el hecho de que hay etapas en el desarrollo de la lengua caracterizadas por formas anómalas predecibles, y que muchas veces no tienen que ver con "importaciones" de formas de la lengua materna, segunda lengua o última lengua extranjera en proceso.

Los procesos de adquisición/aprendizaje de material lingüístico nuevo implican la reestructuración del sistema lingüístico parcial anterior. Por ello es necesario proveer abundantes instancias de *confrontación* con aspectos similares dentro del mismo sistema lingüístico, o de otros comparables que puedan interferir ya que el lenguaje es un sistema de sistemas.

Así como la confrontación, la reiteración significativa es factor determinante en la adquisición. De ninguna manera puede decirse que haya habido aprendizaje con un único contacto. Es necesario que se hagan suficientes confrontaciones para que se dé la comprobación de hipótesis. Se trata de apuntar al aprendizaje provisional, es decir a un aprendizaje tentativo y parcial hasta tanto llegue la próxima instancia de confrontación. Es necesario provocar instancias de sucesivas aproximaciones a la norma, para que

cada aproximación implique la verificación de hipótesis temporarias que se vayan ajustando a medida que se suceden las confrontaciones en diferentes contextos.

Se debe distinguir entre la repetición, que es mecánica y no significativa, y la reiteración, que implica reciclar unidades e ítems lingüísticos en nuevos contextos lingüísticos y comunicativos. La retención se basa, en gran medida, en circuitos neuronales donde la reiteración juega un papel preponderante.

Contextos resguardados para la adquisición de segundas lenguas

La investigación de los procesos de desarrollo de segundas lenguas apuntan a la necesidad de crear *contextos resguardados* para la adquisición. Esto implica que, previendo la distancia entre la cultura de origen y la cultura meta, mediada esta última por la segunda lengua, es necesario atender a los diferentes modos de interacción, determinados por las relaciones interpersonales de origen, los modos de sistematización de la realidad delineados por los esquemas cognitivos resultantes de las formas culturales y lingüísticas de origen, entre otros factores. Las mismas investigaciones prueban que los contextos absolutamente naturales, por ejemplo *en la comunidad extendida*, producen *ruido* y por ende la imposibilidad de provisión de insumos aprovechables para el desarrollo lingüístico y comunicativo. A su vez estos factores pueden redundar en confusión y angustia., los que cancelan la posibilidad de retención --*intake*--.

Por lo expuesto se impone la necesidad de producir contextos de entrada --*input*-- significativos para el sujeto de adquisición en las primeras etapas de contacto con la segunda lengua. Esto requiere no necesariamente una secuenciación gramatical *externamente* determinada por la complejidad lingüística. Muy por el contrario, los procesos naturales de adquisición, guiados por *un orden natural* especificado por *la lengua meta* y no la lengua de origen, necesitan de contextos *comunicativos útiles* para el sujeto de adquisición. En las primeras etapas, estos contextos requieren de:

- la facilitación de la comprensión del nuevo mundo circundante desde la óptica del sujeto de aprendizaje;
- la exposición a textos *orales significativos* para el sujeto de aprendizaje: esto implica situarse en su cosmovisión de partida;
- la exposición a textos cuya carga lexical no exceda el 30% de palabras desconocidas;
- la exposición a textos con referencias deícticas explícitas que faciliten su comprensión; aquí es necesario puntualizar que los elementos paralingüísticos varían de lengua a lengua, por lo cual los dibujos y las ilustraciones *inequívocas* pueden reemplazar a los gestos en las primeras etapas;
- la exposición a textos reiterativos, sin elisiones ni cadenas referenciales de más de un eslabón;
- la exposición a textos que se refieran al *aquí* y *ahora*, evitando el uso de sustantivos abstractos que impliquen sistematizaciones de clase o referencias a cualidades abstractas.

- la aceptación de un período silencioso de acomodamiento al nuevo contexto de adquisición e interacción;
- la promoción de la interacción -- no verbal al principio -- con el grupo de pares, de manera que se compartan juegos y compañía. Es menester recordar que la aceptación por parte de los pares y los insumos a partir de ella son más significativos que aquéllos provistos por los adultos;
- la aceptación de respuestas no verbales que confirmen la comprensión de consignas de clase, comentarios y demás aspectos del discurso de aula;
- la aceptación de respuestas monosilábicas que confirmen la comprensión;
- la aceptación de respuestas con mezclas de códigos --lengua materna-- lengua meta;
- la corrección *indirecta* a través de la provisión de insumos *expandidos* de los provistos por el sujeto de aprendizaje *que no coarten el flujo comunicativo*. Por *insumos expandidos* se entiende la paráfrasis de contribuciones gramaticalmente incompletas que *agreguen a la comunicación en forma natural*,
- la promoción de la participación del sujeto de aprendizaje en *todas las actividades de clase*, para lo cual es necesario contar con la disponibilidad de ayuda y cuidado de su comprensión;
- la posibilidad de participación *crecientemente autónoma* en actividades que le ofrezcan desafíos *alcanzables* medidos éstos en términos de su adaptación al medio, su desarrollo lingüístico y comunicativo y su comprensión de los parámetros de acción en la cultura escolar;
- el respeto por sus contribuciones que emanan de su cultura y cosmovisión, a pesar de que no estén expresados con los parámetros estándar de la segunda lengua.

Adquisición y variabilidad

En el uso de la lengua en proceso de crecimiento es frecuente encontrar una variedad de formas lingüísticas que coexisten, y que conforman un espectro continuo, enmarcado por dos extremos, el uno resultado de la aplicación consciente de las reglas gramaticales, y el otro fluido, todavía con fallas, y que es el resultado de la aplicación incompleta, o la falta de conocimiento de las restricciones de las reglas gramaticales. La reflexión y la corrección significativas cumplen un rol decisivo para poder avanzar en el desarrollo lingüístico, pero deben adecuarse a la edad de los alumnos. Esto implica que no es posible la reflexión metalingüística en el Nivel Inicial hasta casi la finalización del Primer Ciclo.

El aprendizaje no es instantáneo: implica la aproximación gradual hacia el objetivo propuesto. Estas aproximaciones a menudo se manifiestan en formas creativas, que son *signos de avance* en el desarrollo lingüístico y comunicativo. Dado que a edad temprana casi no es posible verbalizar los procesos de adquisición, las confrontaciones necesarias se harán a través de la selección de contextos de uso y resolución de tareas comunicativas.

La reflexión y la sistematización

La reflexión y la sistematización son necesarias porque acortan el camino del aprendizaje y posibilitan la autocorrección; sin embargo, es menester recordar que éstas *no deben ser un fin en sí mismas, ni deben interferir con el proceso natural de adquisición: el fin último es el desarrollo del uso comunicativo*. Esta reflexión metacognitiva deberá adoptar diferentes formas y profundidad en el grado de análisis a medida que los alumnos vayan pasando de un estadio de pensamiento a otro.

En el caso de lenguas en contacto con el español será necesario orientar los procesos de enseñanza/aprendizaje hacia la delimitación de áreas similares, tanto en el nivel fonológico como el gramatical y el lexical. Las investigaciones psicolingüísticas más recientes parecen indicar que la transparencia lingüística puede no ser necesariamente sinónimo de transparencia de aprendizaje, ya que lo similar es lo que aparentemente trae mayores dificultades por su ambigüedad. En estos casos se podrá contar con un fuerte aporte de la reflexión metalingüística oportuna y funcional para separar la lengua materna del español,

La alternancia entre lenguas

La alternancia entre lenguas es un fenómeno normal, frecuente y decisivo en los procesos de bilingüismo, más aún cuando se trata de lenguas en contacto que se manejen casi exclusivamente en el modo oral. Para el alumno bilingüe la alternancia entre lenguas requiere un manejo eficiente y planificado de dos lenguas ya que está regida por reglas gramaticales que se basan en unidades sintácticas y textuales. Esto implica pasar de una lengua a otra reconociendo diferentes unidades dentro de los límites de la oración y a través de ellos.

Esta alternancia es de tres tipos, la mezcla de códigos dentro de una misma oración, el paso de una lengua a otra dentro de la misma situación comunicativa, y el préstamo. Esta última es una estrategia bilingüe que implica la integración de palabras y frases de una lengua dentro de la otra, la que se asimila a las reglas fonológicas y morfológicas de la lengua meta.

Al enseñar la lengua estándar de uso corriente en el país, la escuela ofrece un modelo de código elaborado, lo que de ninguna manera implica descartar otros códigos, muy por el contrario, es tarea de la escuela que haya una distancia óptima entre todas las lenguas que se encuentran para que el usuario pueda hacer una elección de código adecuado según la situación, el hablante, los roles sociales y psicológicos entre otras variables.

Estos pasos podrán contribuir a ampliar las variedades de contacto (reducidas) hacia la lengua estándar (procesos de creolización).

La relación entre esquemas cognitivos, lengua y cultura

Lengua y cultura están inextricablemente unidas, por lo tanto lingüística y antropología se relacionan inevitablemente. La relación entre la sociedad y el pensamiento humanos esclarece sobre cómo conciben y piensan las personas de una comunidad acerca de las cosas y los eventos que componen sus mundos.

Puede considerarse que la cultura es un sistema de unidades como los rasgos prototípicos, esquemas, proposiciones y categorías cognitivas. Si bien es dable encontrar alguno de estos componentes en otras culturas, es precisamente su valor sistémico y su distribución que hacen que un sistema cultural sea diferente de otros. Tanto la distribución como la estructuración de los componentes se organizan tempranamente durante el período de socialización.

En la enseñanza de español como segunda lengua esta característica de la cultura como sistema, requiere la consideración profunda del consenso entre las personas de un grupo y de cómo organizan el mundo en términos de esquemas de conocimiento.

Asimismo, los esquemas culturales sustentan la acción. La estructura cognitiva está estrechamente ligada a la estructura del comportamiento. Por ejemplo, los "guiones mentales" son acciones que se realizan en una situación dada. Son formas de respuesta al medio codificadas y predecibles. Por otra parte, los juegos, la música, las divinidades y otros fenómenos culturales también pueden constituir modelos de comportamiento y conceptualización en un dominio cultural dado. La transposición de un componente cultural de un sistema a otro no es automática.

Además de los esquemas cognitivos que subyacen a los patrones culturales, se han identificado otros esquemas directamente relacionados con el uso de la lengua. Los *esquemas de contenidos*: se refieren al conocimiento del mundo del usuario, y constituyen un gran aporte para la comprensión. Los *esquemas formales* o *textuales*, por su parte, se refieren a los formatos de organización, géneros discursivos, estructuras sintácticas, vocabulario, niveles de formalidad y registro. Los *esquemas lingüísticos* incluyen los elementos de decodificación necesarios para reconocer palabras y sus relaciones jerárquicas.

Los esquemas juegan un rol importante en la concepción de estrategias de puesta en marcha de la enseñanza de español como segunda lengua. El conocimiento de los mismos posibilitará tender puentes entre una cultura y la otra.

Estilos cognitivos y de aprendizaje

El estilo cognitivo es la forma en que las personas perciben, conceptualizan, organizan y acceden a la información. Por lo general el estilo cognitivo determina el estilo de aprendizaje, aunque diferentes tipos de tareas requieren diferentes modos de reacción. Por eso es necesario que los alumnos tengan oportunidades de reflexionar sobre el propio modo de aprender, y de explorar otras alternativas que faciliten los aprendizajes.

Se considera que cada persona tiene una forma más o menos consistente de funcionamiento cognitivo. Esto también incluye las formas de pensamiento: la lógico-analítica o vertical y la sintético-global o lateral.

La *lógica-analítica* se manifiesta en análisis seriado, cada paso se relaciona con el anterior en términos de causa-efecto. Generalmente se asocia con los procesos de comprensión. La *sintético-global* se manifiesta en caminos alternativos ("laterales") de resolución de problemas., y se la asocia con los procesos de producción.

ANEXO II

Recomendaciones para un diagnóstico lingüístico comunicativo

La detección y análisis de los aspectos culturales y lingüísticos delineados son fundamentales para efectivizar acciones con el propósito de atender las necesidades de situaciones lingüísticamente complejas.

La enseñanza de español como segunda lengua ha de reconocer la multiplicidad de grupos étnicos en la escuela a través de diagnósticos confiables. Capitalizará diferencias culturales, implementará estrategias para la detección y atención temprana del bilingüismo y monolingüismo absoluto en lenguas que no sean el español, promoverá y sostendrá acciones de participación dentro de la escuela, y las extenderá, dentro de lo posible, a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando el carácter central de la institución como factor de promoción de la integración.

La enseñanza de español como segunda lengua contempla la ejecución de acciones específicas que requieren de diagnósticos locales, regionales, provinciales y comunitarios, e implicarán un relevamiento de:

- La cantidad de hablantes cuya lengua materna no es el español en edad escolar y clasificados por lengua de origen.
- El grado y tipo de bilingüismo de los hablantes a escolarizar, lo que implica el desarrollo de instrumentos de medición cuantitativos y cualitativos. Estos aspectos a su vez requieren precisiones sobre aspectos lingüísticos y didácticos como por ejemplo:
 - ¿Qué características del español (sintaxis, vocabulario, fonología, pragmática) pueden aprenderse en forma casual, o con una simple puntualización, y cuales deben ser enseñadas explícitamente?
 - ¿Cómo se maneja la intervención frente al error para que ésta sea efectiva, tanto en la corrección escrita (subrayado, resaltado, etc.) como en el intercambio oral?
 - ¿Cómo se diseñan y secuencian las tareas comunicativas de manera de graduar sus distintos niveles de complejidad y así desarrollar la producción?
 - ¿Cómo adecuar el contexto de aprendizaje a la heterogeneidad de los alumnos en cuanto a características personales, motivación, aptitud?
 - ¿Cuál es la relación entre el nivel de desarrollo de las macrohabilidades en la lengua materna y en la segunda lengua? ¿Cuáles son las dificultades específicas de estos alumnos al enfrentar la ortografía del español?
- La interpretación de los datos obtenidos sobre los aspectos delineados y otros concomitantes.
- La selección, desarrollo y adecuación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y adquisición adecuadas a los contextos seleccionados, las que deberán incluir:

- técnicas que prioricen la lengua de partida en lo cultural, y la lengua meta en lo que respecta al desarrollo lingüístico;
 - contenidos y actividades de aprendizaje de acuerdo con la edad, capacidad, hábitos y disposición de los alumnos, llevándolos gradualmente a alcanzar las expectativas de logros especificadas para el Primer Ciclo de la EGB;
 - materiales que desarrollen valores éticos, científicos, estéticos y lúdicos, y que gradualmente acerquen los polos culturales y comunicativos.
- La formación inicial, capacitación en servicio y reconversión de docentes de acuerdo con los siguientes parámetros y contenidos:
 - la formación inicial de docentes expertos que manejen herramientas para la producción de conocimientos científicos acerca de las lenguas, la política lingüística y la educación bilingüe, la que no resulta de la extrapolación de contenidos de la formación docente en español como lengua materna;
 - la promoción de titulaciones que combinen un campo mayor en Lengua o Lenguas Extranjeras y un campo menor en español como segunda lengua;
 - la capacitación en servicio, de acuerdo con contenidos priorizados que se deriven de los contenidos del presente documento y de contenidos específicos de la formación docente;
 - la formación de docentes auxiliares bilingües.

ANEXO III

Recomendaciones didácticas para la enseñanza de los Contenidos Básicos Comunes de Lengua adaptados al Español como Segunda Lengua

La presente propuesta de orientaciones didácticas para la enseñanza de Español como Segunda Lengua resulta de un conjunto de principios lingüísticos, didácticos y educativos que conforman un *enfoque* de enseñanza/aprendizaje. Este enfoque no implica una prescripción de modos de enseñanza o la aplicación de un método particular.

Se contemplan aspectos fundamentales: *el desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición y el uso comunicativo instrumental del español a través del aprendizaje de contenidos curriculares*. Estos aspectos interactúan y se complementan. Es necesario que el proyecto institucional y el proyecto de aula integren la competencia lingüística o conocimiento de las reglas del sistema de la lengua oral y escrita, y la competencia comunicativa o conocimiento de los contextos, interacciones y estrategias de resolución de los problemas comunicativos.

Criterios para la Organización de los Contenidos

Una organización efectiva de contenidos para el desarrollo del español como segunda lengua debe tener en cuenta que el aprendizaje de material lingüístico no sigue un desarrollo lineal sino cíclico, es decir que los nuevos aprendizajes integran y expanden los aprendizajes anteriores.

Para un desarrollo adecuado de los contenidos, se propone un enfoque que parte del todo, aísla aspectos puntuales como estructuras, vocabulario, tiempos verbales y otros para integrarlos luego en totalidades más complejas. Este enfoque exige una programación escalonada (espiralada) y paulatina, ya que los aspectos más avanzados se apoyan en otros de carácter primario.

Un posible modelo de organización de contenidos es el *multidimensional* que es en sí misma una propuesta didáctica. Este modelo de organización toma cuenta de:

- las *funciones del lenguaje y los actos de habla* que se derivan de ellas;
- las *macro-habilidades* que manifiestan la segunda lengua en proceso de crecimiento;
- los *contextos de situación* típicos donde es dable que se manifiesten las macroestructuras seleccionadas,
- los *conceptos* que implican la expresión de las mismas;
- los *exponentes lingüísticos* que las expresan, y la *gramática provisoria o interlengua* que se desarrolla a partir de ellas;
- las *actividades* conducentes a la promoción de estos objetivos micro-lingüísticos y pragmáticos,
- y las *unidades temáticas* que organizan el léxico a enseñar.

Destrezas lingüísticas y habilidades comunicativas

Es esencial hacer una distinción entre destrezas lingüísticas y habilidades comunicativas. Las primeras implican la de/en-codificación de aspectos lingüísticos puntuales, por ejem-

plo sonidos, entonación, ítemes lexicales o estructuras, sin ningún propósito más que el de la práctica de ítemes lingüísticos individuales para su estudio.

La comprensión oral o escrita como habilidad comunicativa implica un análisis global que incluya los aspectos pragmáticos del contexto, y que también integre los aspectos lingüísticos aislados en relación con el contexto total. Este enfoque contribuye a la formación de oyentes y lectores hábiles en situaciones de comunicación real. Los aspectos micro-lingüísticos como el manejo de un cuerpo lexical receptivo adecuado y estructuras y tiempos verbales, también contribuyen a una buena interpretación de textos escritos y orales.

Otra variable importante es la frecuencia con que los alumnos están expuestos a la práctica de comprensión, la extensión de los textos, la complejidad temática y de la tarea y el propósito comunicativo asignado.

Las tareas comunicativas

Se denomina *tarea* al trabajo que involucra a los alumnos en la comprensión, manejo, producción o interacción en la (segunda) lengua, a la vez que su atención está principalmente dirigida al *contenido* y su *significado*, no sólo a la forma lingüística.

Una *tarea* está compuesta por *insumos* verbales (por ejemplo un diálogo o texto escrito), o no verbales (por ejemplo una secuencia de láminas); una *actividad* que establece lo que los alumnos harán en relación con el insumo. La tarea constará también de un *objetivo* y *roles* del docente y del alumno.

En términos generales se pueden distinguir tres tipos de tareas:

1. Tareas de *primera generación*

Su objetivo es básicamente desarrollar la habilidad comunicativa en un área específica de la lengua, por ejemplo la *simulación*.

Sos un cliente en una tienda de ramos generales. Querés comprar lo siguiente:

(proveer una lista adecuada). Da una vuelta y preguntá amablemente. Comprá lo que necesitás. Utilizá el vocabulario que has practicado en clase.

Otro ejemplo: *la resolución de problemas*

Previa introducción al tema de medios de transporte, los alumnos examinan un mapa de rutas de micros. Discuten y seleccionan la mejor ruta para dirigirse de un lugar a otro de acuerdo con una serie de variables (por ejemplo. Precio, tiempo, distancia, etc.).

Este tipo de tareas son diseñadas esencialmente para la práctica de alguna función o estructura específica. Las actividades de "brecha de información" pertenecen también a este grupo.

2. Tareas de *segunda generación*

Apuntan al desarrollo de las habilidades lingüísticas y de estrategias cognitivas de manejo y organización de información. En una tarea de segunda generación, se analiza la información que se necesita, se decide el procedimiento, se reúne información, se seleccionan datos relevantes, se presenta de una manera organizada y se analiza el pro-

ceso y los resultados. La lengua se convierte en el vehículo para realizar un trabajo *auténtico*. Esto implica utilizar una variedad de estructuras, actos de habla y vocabulario. Se enfoca la lengua globalmente, no secuenciadamente. La estructura externa impuesta por la tarea requiere el procesamiento continuo de insumos y producción.

Por ejemplo, "A través de los ojos de los otros." El objetivo de esta tarea es recoger y analizar información acerca de qué opinan los turistas acerca de nuestra región.

a) Los alumnos deciden:

- qué necesitan conocer
- cómo obtener esta información
- dónde obtener información
- cuándo obtener información
- qué formato de base de datos, cuadros, etc. se desea utilizar. para volcar la información
- tipo de cuestionario/entrevista
- el tipo de lenguaje que necesitan para llevar a cabo la entrevista

b) Los alumnos llevan a cabo la investigación, transcriben las entrevistas y reúnen toda la información.

c) Los alumnos seleccionan datos relevantes, deciden el formato para la presentación del trabajo.

d) Los alumnos producen un informe y lo presentan.

3. Tareas de *tercera generación*

En términos generales, las tareas de tercera generación presentan las siguientes características:

- Son abiertas y flexibles y los alumnos ocupan el escenario central.
- Involucran al docente y alumnos negociando objetivos, planificando juntos, controlando su producción y evaluando procesos y resultados.
- Incorporan el conocimiento previo y las experiencias personales de los alumnos.
- Recurren a la imaginación, creatividad y afectividad de los alumnos.
- El contenido temático se relaciona al medio de los alumnos y a sus intereses.
- Requieren el uso de todas las habilidades lingüísticas y estrategias organizacionales.

El lenguaje se aborda globalmente, no secuenciadamente, de acuerdo con las necesidades creadas por la tarea.

Por ejemplo, "Diseñando un mundo alternativo"

- Los alumnos y su docente, por medio de la técnica de torbellino de ideas, reflexionan acerca de los aspectos del medio ambiente que desean conservar y los que les gustaría cambiar y mejorar.
- Los alumnos se agrupan de acuerdo con intereses comunes. Los grupos identifican el tipo de lenguaje y la información que necesitan, llevan a cabo una investigación individual y grupal acerca de los temas escogidos, discuten aspectos de esta "Realidad Alternativa", y luego informan al resto.

- Los alumnos deciden la **presentación del producto final**.
- Los alumnos **presentan el tema y evalúan la actividad**

Técnica de Proyectos

Se puede definir el proyecto como una implementación de tareas de segunda o tercera generación. Un proyecto es, por naturaleza, más largo y complejo. Es una macro-tarea compuesta por pequeños pasos (micro-tareas).

Esto significa que, una vez comenzado el proyecto, éste tiene su propio desenvolvimiento. La secuencia es flexible y tanto el docente como los alumnos son responsables de tomar las decisiones a lo largo de todo el proyecto. Los pasos, el tiempo, el producto y el proceso se encuentran pre-planeados en la mente del docente, pero no están totalmente predeterminados. También pueden ser generados por el grupo mismo, por lo tanto deben mostrar flexibilidad y negociabilidad.

Las tareas y los proyectos brindan oportunidades de uso significativo de la lengua durante las cuales se puede focalizar la atención sobre las formas lingüísticas, acelerando el ritmo de desarrollo. Dicha focalización se facilita: aumentando la demanda cognitiva y comunicativa de las tareas y los proyectos, resaltando características de la lengua en actividades previas a la tarea misma, y con la apropiada y efectiva intervención del docente mediante la devolución incidental sobre formas anómalas, siempre focalizada en la negociación de significados. La simple repetición corregida de la versión del alumno mientras se focaliza el sentido de lo que se intercambia facilita la incorporación y retención de material lingüístico.

Para que la resolución de tareas y proyectos comunicativos resulte exitosa es indispensable que el problema o tarea a resolver represente un desafío *alcanzable* para cada etapa de adquisición/aprendizaje. Cada problema resuelto contribuye a la motivación de seguir adelante, al crecimiento y al desarrollo de la autonomía.

Formas anómalas y corrección significativa

Por lo expuesto respecto de las características de la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas, el presente enfoque concibe a la corrección como *parte del proceso de aprendizaje*. Por consiguiente es indispensable implementar la *corrección significativa, oportuna y funcional* para acelerar el desarrollo de la lengua hacia estadios más avanzados.

El lenguaje es un sistema de sistemas, por lo tanto, la incorporación de una nueva forma lingüística a menudo resultará en una desorganización del sistema correspondiente. Este es un proceso *inevitable*, y debe ser tomado como un *signo de aprendizaje/adquisición*, para volver sobre él y producir nuevos aprendizajes. *No se trata de no corregir errores, sino de corregirlos en el momento oportuno, y con un objetivo funcional.*

Se trata de elegir en primera instancia aquellos que impidan la comunicación *sin interrumpirla ni interrumpir el proceso de generación de la interlengua*. En segunda instancia aquéllos que impliquen una hipótesis errónea o incompleta sobre el funcionamiento del lenguaje. Distinguímos entonces entre *corrección diferida e inmediata*. La primera

implica la corrección una vez concluida la tarea comunicativa en la etapa de la clase de menor control por parte del docente. La segunda es la más tradicional pero aún tiene vigencia en tareas de tipo *manipulativo*, donde el énfasis no es la comunicación sino la práctica de formas particulares que luego serán integradas en nuevas tareas comunicativas.

Didáctica de la lengua oral

El alumno bilingüe/bicultural reclama, además de un adecuado modelo de español, la posibilidad de que se facilite el contexto de adquisición a través de la secuenciación significativa del material lingüístico y los contextos de comunicación en el aula, un ejercicio efectivo y funcional de la reflexión acerca de los hechos del lenguaje, y una capacidad de detectar los ritmos individuales y necesidades de aprendizaje e intereses, a una edad en que aún no es posible verbalizarlas.

Los alumnos con extracción cultural diferente están en franca desventaja si los docentes no poseen la sensibilidad y capacidad de apreciación de la diversidad lingüística y cultural que implica una comunicación efectiva. La percepción de estas diferencias como problemas puede tener como consecuencia una merma en el alcance de las expectativas de aprendizaje y la aplicación de procedimientos poco adecuados tanto para la enseñanza como la evaluación.

Las dificultades en el desarrollo del español como segunda lengua pueden ser frecuentes. Su origen a menudo se encuentra en problemas afectivos y de integración social y no en deficiencias cognitivas.

El respeto por los ritmos personales de aprendizaje requerirá atención especial de los casos individuales y disponibilidad para el trabajo de aula con diferentes niveles de desarrollo lingüístico y comunicativo en los alumnos. El bilingüismo puede presentar un continuo de manifestaciones lingüísticas y comunicativas con variedades muy restringidas que han servido de insumo para el desarrollo de *creoles* resultantes de la mezcla de códigos. Estas variedades pueden presentar, además, rasgos fonológicos, morfológicos y sintácticos propios muy alejados del español estándar. En tales casos se recomienda reinstalar la variedad mayoritaria a través de la reflexión metalingüística y metacomunicativa, *sin menospreciar la variedad original*. Una vez más, se trata de que haya complementariedad de uso entre diferentes lenguas y variedades de la misma lengua.

Asimismo ciertos comportamientos "desusados", silencios, aparentes faltas de atención, un ritmo de aprendizaje más lento, no significan necesariamente un coeficiente intelectual menor, o problemas de aprendizaje insalvables. Hay factores como el escaso grado de socialización, el contexto socioeconómico familiar de origen, el choque cultural y la falta de comprensión del español que pueden ser determinantes de fracaso escolar por falta de un programa integral de desarrollo lingüístico.

- *La comprensión significativa como insumo*

La adquisición de segundas lenguas en contextos naturales protegidos tiene lugar sólo cuando hay comprensión de mensajes relevantes para el interlocutor en la lengua meta. Un insumo incomprensible o irrelevante, como por ejemplo escuchar consignas de

clase sin entenderlas no ayuda a poner en marcha los procesos innatos de adquisición. Muy por el contrario: este "ruido" termina por alejar la lengua meta desde un punto de vista afectivo. Hay adquisición cuando la lengua se usa para comunicar con autenticidad y utilidad.

Los insumos relevantes y útiles son necesarios para que haya adquisición, pero además, es menester detectar cómo se posiciona la lengua meta frente al interlocutor. Si es percibida como una amenaza a la propia identidad, si no hay recuperación de la identidad del futuro hablante, será muy difícil que haya entrada de material lingüístico y comunicativo, y por ende eventual retención. A su vez, al no mediar la lengua necesaria como vehículo de acceso a los contenidos de instrucción, no habrá aprendizaje. Se ha de reforzar la confianza en sí mismo, el medio, los pares y el docente que permitirán controlar la ansiedad que las situaciones derivadas del aprendizaje de una segunda lengua pueden provocar.

Se ha de desarrollar la comprensión y la producción en forma asimétrica ya que en el uso comunicativo natural la comprensión siempre aventaja a la producción en todos los estadios de desarrollo. Esto significa que siempre se puede entender mucho más de lo que se puede producir. Asimismo, la comprensión alimenta a la producción en términos de desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa.

La comprensión exitosa funciona como disparador de procesos naturales de adquisición si se cumplen ciertas condiciones psicolingüísticas y afectivas que facilitan la entrada y retención de material lingüístico. Esta es casi exclusivamente la forma de incorporación en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB. Es posible reproducir estas condiciones en el aula.

El discurso destinado a insumo y eventual retención en segundas lenguas ha de tener características que facilitan la comprensión. Es un discurso de estructura simple y reiterativa, con cadenas cohesivas muy cortas, sin ambigüedades, con referencias explícitas al aquí y ahora, a menudo acompañadas por gestos y recursos visuales que clarifiquen las relaciones deícticas.

Respecto de los rasgos paralingüísticos, es necesario puntualizar que éstos no son universales, y que varían de lengua a lengua. Se recomienda explorar, con ayuda del Auxiliar Docente Bilingüe, cuáles son los gestos usados por los hablantes de las lenguas maternas del aula multilingüe.

Ya que la llave de la comprensión está en el léxico y no en las estructuras gramaticales, la carga lexical debe ser controlada pero reiterativa y en expansión constante. Este insumo propuesto por el maestro tiene que estar cuidadosamente planificado de tal manera que cada frase o expresión sirva de manera precisa a una situación determinada y claramente comprensible para el alumno.

- *Escucha y Habla*

Escucha y el habla, como se dijo, están íntimamente relacionadas ya que la primera sirve como base fundamental para el desarrollo de la segunda.

En las etapas iniciales de desarrollo lingüístico y comunicativo es menester respetar un período de silencio por parte de los alumnos. El objetivo primordial por parte del do-

cente es la comprobación sistemática de la comprensión, y esto puede hacerse a través de respuestas no verbales, comunicación verbal limitada a una palabra o dos, fórmulas, rutinas, expresiones modeladas, e incluso respuestas en la lengua materna. Esto prepara afectivamente al alumno para que la comunicación plena vaya emergiendo paulatinamente, de acuerdo con su ritmo individual, y si las actividades propuestas en clase provocan la necesidad de comunicación.

Sin embargo sólo habrá aprendizaje/adquisición reales si hay procesos de elaboración, confrontación y reformulación de hipótesis, y esto trae consigo la aparición de errores en formas que habían sido usadas correctamente con anterioridad. *Esto no debe ser tomado como una regresión sino como progreso en el proceso de aprendizaje.*

La producción comunicativa es la última etapa en el desarrollo de la lengua, y requiere su inserción en contextos comunicativos provisoriamente pseudoauténticos, y auténticos de acuerdo con la edad y la experiencia de mundo de los alumnos. Esto implica la construcción gradual de la autonomía por parte de los alumnos.

El habla debe encauzarse hacia la fluidez. El contraste entre fluidez y corrección (gramatical, fonológica) es estéril ya que la fluidez instrumental es la que le permite al hablante concretar su propósito comunicativo *en tiempo real.*, aunque, al hacerlo, cometa errores que manifiesten que su gramática de la interlengua es incompleta o el sujeto de adquisición está en proceso de confrontación de hipótesis. La fluidez así entendida, entonces, es un emergente de la comprensión: no se aprende en forma directa sino que emerge cuando se ha adquirido un caudal a través de insumos adecuados.

La expresión comunicativa a menudo evidencia errores. Estos manifiestan que la competencia fonológica, gramatical y comunicativa son incompletas. Son manifestaciones del proceso de aprendizaje que deben servir para elaborar estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos seguir adelante en el desarrollo progresivo de su conocimiento lingüístico. Las falencias fonológicas y gramaticales deben ser medidas en términos del relativo éxito o fracaso del propósito comunicativo.

- *Reflexión acerca de la lengua oral*

Además de los conceptos vertidos en la segunda parte de estos *Materiales*, es necesario reiterar que en el caso de lenguas en contacto con el español será necesario orientar los procesos de enseñanza/aprendizaje hacia la delimitación de áreas similares, tanto en el nivel fonológico como el gramatical y el lexical. Las investigaciones psicolingüísticas más recientes parecen indicar que la transparencia lingüística puede no ser necesariamente sinónimo de transparencia de aprendizaje, ya que lo similar es lo que aparentemente trae mayores dificultades por su ambigüedad. En estos casos se podrá contar con un fuerte aporte de la reflexión metalingüística oportuna y funcional para separar la lengua materna del español.

Didáctica de la lengua escrita

- *Alfabetización*

Concepciones acerca de la alfabetización:

Diversas concepciones acerca de la alfabetización contribuyen a destacar la importancia individual y social de la escritura. Así, la alfabetización puede ser considerada:

Transformación intelectual

En su formulación más fuerte se considera que el alfabetizado experimenta un cambio cognitivo debido al aprendizaje de la lengua gráfica que promueve la reflexión metacognitiva en torno de las propiedades del análisis, la síntesis, la secuencialidad, la jerarquización, la previsión de las fases de circulación del mensaje escrito y la explicitación deliberada del propio pensamiento.

Competencia

En las últimas dos décadas el término alfabetización extendió su significación al ser usado como medida de competencia para realizar una tarea o trabajo en un campo específico. En esa línea se habla de alfabetización tecnológica o de alfabetización científica. Esta concepción de alfabetización impulsó a docentes y técnicos en educación a clarificar las definiciones de alfabetización y a orientarlas hacia una conciencia creciente de las conexiones entre la alfabetización y el mundo de la educación, el trabajo y el desarrollo personal.

Ideología

Remite a las concepciones y usos sociales de la alfabetización. Se la considera parte del marco de definición de una sociedad. En esta línea, la alfabetización es lo que la sociedad hace con ella y la sociedad es, a su vez, lo que la alfabetización hace con ella, con lo cual un sistema social se define a través de uno de sus componentes y subsistemas.

Desde esta perspectiva, se considera que las sociedades alfabetizadas obtienen ventajas intelectuales y cognitivas inmensas y las usan en su desarrollo total y que la civilización se basa en la alfabetización

Alfabetización crítica

Pone el énfasis en el poder que puede dar la alfabetización para reestructurar el mundo en el que se vive y se trabaja. Desde este punto de vista, es un mecanismo de control político pero también una herramienta para la liberación.

Estos puntos de vista no son excluyentes, desarrollan un continuo entre la alfabetización como conocimiento del sistema y la acción tanto individual como social que posibilita. En un extremo se encuentra la alfabetización autónoma considerada como una destreza o característica individual (esta es la primera alfabetización). En el otro extremo se la ve como un elemento de suprema importancia en la construcción de las personas y de la realidad.

Si el crecimiento es la meta de la alfabetización, se debe proveer guía en el reconocimiento y práctica de la lengua escrita y en la aplicación de estrategias secuenciadas desde el principio de la enseñanza a fin de construir la autonomía del aprendiz.

La alfabetización en segundas lenguas

La primera alfabetización es el acceso al conocimiento y uso de la lengua escrita. En la primera alfabetización se plantea el problema de enseñar a leer y escribir a los alumnos que aún no manejan el código escrito. El desafío es mayor en contextos de complejidad lingüística y especialmente en los casos en que la comunidad de origen del alfabetizando es monolingüe de una lengua diferente del español, y/o es ágrafa o presenta características de analfabetismo funcional por falta de uso de la lengua escrita. En estos contextos, las acciones de alfabetización deben dirigirse a que los alumnos comprendan qué es la lengua escrita a través del reconocimiento de las funciones sociales de la lectura y la escritura.

Por lo general, se ha intentado resolver las demandas de la primera alfabetización a través de estrategias que proponían a los alumnos el trabajo con repeticiones de letras o sílabas. También se trataba de facilitarles la producción de formatos lingüísticos no convencionales y sólo más tarde, en el segundo ciclo, se les presentaban los formatos y textos de circulación social.

Algunos de los trastornos de aprendizaje que manifiestan los alumnos hasta años avanzados de su escolaridad, como por ejemplo, la ausencia de motivación para la lectura y la escritura, la apatía y falta de participación en la producción escrita, las dificultades en la comprensión lectora, la anormatividad de las escrituras y el acceso tardío e insuficiente al manejo de los formatos textuales y discursivos, se deben, al menos en parte, a la pobreza de recursos lingüísticos y comunicativos que este tipo de propuestas didácticas iniciales les ofrecen.

Condiciones generales de apoyo a la alfabetización

En contextos donde las prácticas lectoras no son asiduas y donde no hay materiales de lectura ni bibliotecas, la escuela debe constituirse en un centro de lectura. Los alumnos deben comprender para qué se lee y se escribe y a tal efecto deben contar con materiales gráficos variados y abundantes. Para cada tipo de materiales deben diseñarse actividades para que los alumnos comprendan cómo se los utiliza, en qué circuito de comunicación ingresan, qué tipo de interacciones promueven. Estos intercambios comunicativos pueden hacerse en la lengua materna de los alumnos, a través de una lengua segunda restringida al comienzo, con abundante apoyo gestual, con la ayuda del maestro auxiliar, si lo hubiera. Lo importante es que los alumnos comprendan.

Los materiales de lectura variados (los necesarios para cada tipo de situación de lectura) deben estar permanentemente a la disposición de los alumnos y maestros. Para que los alumnos lean deben tener materiales.

Los alumnos deben activar los conocimientos sobre el tipo de texto que van a leer y anticipar qué tipo de información hallarán en él. Si no lo pueden hacer solos, lo harán con la guía del maestro: por ejemplo, si se trata de una receta de cocina prevén encontrar nombres de alimentos; si ya saben que la receta es de ensalada de frutas, el campo se restringe aún más.

Los textos seleccionados deberán incluir elementos que favorecen la anticipación del significado: ilustraciones cuando se trata de un cuento o de una nota de enciclopedia,

precios cuando se trata de un menú, símbolos convencionales cuando se trata del pronóstico meteorológico.

El maestro presentará el texto en su portador original o, cuando esto no es posible, respetando la diagramación original, de tal modo que el formato siga siendo reconocible (menú, receta, noticias). Si se trabaja con fotocopias, es fundamental que se fotocopie -- aparte del texto a leer -- la tapa o la hoja inicial del portador (en el caso de un cuento en un libro) o la página completa en la que está el texto (en el caso de una noticia en un diario).

Dado el desafío que supone la lectura de un texto para un alumno principiante, éste debe ser constantemente apoyado y debe lograr confianza en su capacidad de superar las dificultades: porque se ponen a su disposición estrategias para abordarlo; porque sus compañeros, que están haciendo el mismo trabajo que él lo ayudan a encontrar claves de lectura; porque el maestro está atento a sus posibles dificultades y puede indicarle estrategias que él todavía no conoce.

Textos prototípicos

En estas recomendaciones se propone el aprendizaje de la lectura a través de los textos prototípicos. No es fácil imaginar cómo leen los alumnos que oficialmente no saben leer. Uno de los obstáculos para imaginarlo es la forma en que se concibe el acto de lectura: se considera que leer un texto consiste siempre en leerlo completa y exhaustivamente, empezando por la primera palabra e identificando todas y cada una de las siguientes hasta llegar a la última. Sin embargo, esta modalidad de lectura está muy lejos de ser la única posible. Según los objetivos de la comprensión y la velocidad empleada se diferencia la lectura de vistazo y la lectura atenta .

El tipo de lectura exploratoria y parcial de vistazo es la recomendable para plantearles situaciones iniciales de lectura a los lectores principiantes. "Aprender a leer leyendo" es, entre otras cosas, realizar el recorrido desde estas formas de lectura global a otras cada vez más puntuales, proceso durante el cual los alumnos se van apropiando del sistema notacional. El lector fluido es el que parte el continuo escrito en segmentos cada vez más amplios que no alteran su estructura sintáctica profunda, es decir que es capaz de realizar cortes significativos.

Se sugiere que se presenten textos completos desde el comienzo del trabajo con la lengua escrita en la escuela y se conduzca a los alumnos en su proceso de descubrimiento y sistematización del código y los formatos textuales.

Características de los textos adecuados para la primera alfabetización:

- Cuentos breves con vocabulario conocido y tema familiar (leyendas de la comunidad, sucesos, etc.) que presenten fórmulas reiterativas y retahílas.
- Rimadas y coplas con estribillos repetidos.
- Rogativas y consejos. Si estos textos así como otros valor comunitario no estuvieran escritos, se sugiere registrarlos para su empleo.
- Recetas de platos típicos con pocos ingredientes familiares para los alumnos
- Otros equivalentes.

Possible secuenciación de actividades

En el marco de una escuela en la que se realizan múltiples actividades de adquisición de la lengua oral, de exploración de los textos, y de lectura por parte del maestro, se recomienda secuenciar las actividades destinadas al aprendizaje específico de la lengua escrita en bloques de trabajo o tareas centradas en situaciones significativas a la vez que pautadas de lectura y escritura.

Cada una de estas tareas se llevará a cabo en un tiempo acotado teniendo en cuenta las limitaciones de la atención de los alumnos en estas primeras etapas de su aprendizaje. Es preferible que cada sesión de trabajo con la lectura y la escritura sea intensa y no extensa y se focalice en la resolución de una tarea y la obtención de un resultado por vez. Además, este tipo de trabajo hace que los alumnos vuelvan a explorar el texto tantas veces como sea necesario para resolver cada problema de lectura y escritura que se les plantee.

La renarración en la alfabetización

Los relatos o narraciones contribuyen al desarrollo cognitivo porque permiten comprender procesos, relaciones lógicas y temporales, conductas y conflictos de manera accesible, seductora y apropiada para su retención y recuperación.

Las discusiones y reelaboraciones que se producen en el momento de la renarración dan lugar a nuevos y más profundos significados, razonamientos y vivencias que facilitan la reorganización de las representaciones e interpretaciones individuales.

Lo que ocurre antes, durante y después de la lectura, las dimensiones que se toman en cuenta para contribuir con comprensión lectora son factores que desempeñan un papel importante en el desarrollo de la alfabetización. Entre estas actividades se cuentan: el trabajo cuidadoso con el paratexto de la imagen, la forma de participación de los alumnos en el hecho de leer y el estilo de las actividades que acompañan la lectura

Sugerencias de actividades de lectura y escritura

El maestro contará dos o tres veces un cuento que servirá de texto base para el aprendizaje inicial de la lengua escrita.

Si los alumnos son monolingües el cuento podrá contarse por primera vez en su lengua materna, se verificará que los alumnos comprenden su significado, alentándolos a que lo renarren, lo dramaticen, lo ilustren.

En una segunda instancia se les propondrá el mismo cuento, tal vez en una versión simplificada, en español, procurando que identifiquen al principio algunos nombres (tal vez los personajes o los objetos principales).

El texto en español estará en manos del maestro en una hoja de tamaño común y además en un papel afiche sobre la pared o escrito en el pizarrón. Estará escrito con sus minúsculas y las mayúsculas sólo donde corresponda (inicial, nombres propios y después de punto). La puntuación estará completa con apertura y cierre en exclamaciones e interrogaciones.

Se procurará que los alumnos lo renarren tratando de que entre todos:

- recuperen el orden de los hechos, el conflicto y la solución.
- identifiquen a los personajes y objetos y sus adjetivos caracterizadores.

Se procurará que gradualmente los alumnos incorporen palabras de la segunda lengua. Al inicio del trabajo sobre la escritura se pone en primer plano la modalidad de lectura exploratoria, dirigida a localizar determinadas informaciones más que a leer exhaustivamente el texto. En muchos casos, se trata de ubicar dónde dice algo concreto, sin necesidad de leer todo cada vez.

Conviene recordar que la estrategia inicial de enseñanza de la lectura y la escritura en la primera alfabetización consiste en dirigir la atención de los alumnos sobre aquello que es muy previsible, por eso se propone la lectura de textos que tengan elementos recurrentes, para que los alumnos reconozcan rápidamente las fórmulas rituales de inicio y finalización de los cuentos o las expresiones que aparecen reiterativamente en ellos y tengan éxito en su búsqueda.

Es importante:

- *Favorecer la cooperación entre los alumnos*, de tal modo que ellos puedan poner en común las diversas informaciones que van descubriendo en los textos y en particular sobre el sistema de escritura, así como confrontar y poner a prueba sus diferentes anticipaciones.
- *Ofrecer toda la información que pueda contribuir a la elaboración por parte de los alumnos de suposiciones ajustadas sobre el sentido del texto y su escritura*: ejemplos de escrituras, modelos de frases, palabras y letras para comparar, leer y escribir; aspectos del tema tratado que sean complementarios de los que provee el material que se está leyendo, vocabulario ampliado, familias de palabras, nuevas frases.
- *Presentar los textos en el contexto en que ellos efectivamente aparecen*, favoreciendo la coordinación de los datos provistos por el contexto y por el texto.
- *Instalar estrategias lingüísticas y cognitivas que permitan profundizar el trabajo sobre el texto*: leer - por ejemplo - una parte del texto, pedir a los alumnos que formulen suposiciones sobre el significado de lo que está escrito a continuación e intenten verificarlas apelando a los indicios que el texto provee; proponer varias alternativas posibles de interpretación y verificar mediante la lectura cuál de ellas es la que efectivamente aparece en el texto.
- *Propiciar una utilización cada vez mayor y más pertinente de los indicios cuantitativos y cualitativos provistos por el texto*: la longitud de la frase que se intenta interpretar, las separaciones entre palabras que indican cuántas hay en ese texto, las letras presentes, en particular las de inicio y las de finalización de palabra, la comparación de esas letras con las iniciales de los nombres de los alumnos, los signos de puntuación que vayan tornándose significativos. Todos estos datos permitirán formular, verificar o rechazar anticipaciones sobre el sentido de lo escrito.

- *Transferir lo aprendido mediante la lectura a la propia producción escrita.* Con las palabras que se han encontrado e identificado en el texto inventar nuevas frases. Incluir alguna frase nueva en el texto. Incluir alguna situación nueva.
- *Desarrollar el vocabulario:*
 - Hacer listas con las palabras aprendidas clasificando: nombres de los animales, persona o cosas y cualidades que los distinguen (cómo son), acciones, lugares.
 - Anotar las palabras en una libreta agenda por orden alfabético.
 - Hacer colecciones de palabras: las de una sílaba, las de dos, las de tres, las que empiezan igual las que terminan igual, las que tienen a, las que no tienen a, las que empiezan como el nombre de ..., etc.

En síntesis

Las visiones parcializadas sobre la alfabetización se concretaban en los métodos llamados analíticos o sintéticos. Una propuesta superadora de estas antinomias conceptualiza el proceso de aprendizaje de la lengua escrita como la alternancia de momentos analíticos y sintéticos a través de los cuales los alumnos se van apropiando de la estructura articuladora del sistema lingüístico y del sistema notacional correspondiente.

- Cuando el maestro comienza la tarea con la lectura o narración de una historia o la crónica de una actividad, se produce una *aproximación global al texto*.
- Cuando se dirige la atención de los alumnos hacia una palabra/as que puede ser representada en otro lenguaje, por ejemplo el dibujo, el maestro puede evaluar de manera directa y rápida los primeros logros en la comprensión.
- Cuando se conduce a los alumnos a segmentar la palabra en partes, se lleva a cabo un proceso analítico.
- Cuando se contrastan y comparan las partes y se incorporan en nuevas palabras se lleva a cabo un procedimiento de síntesis.
- Cuando se emplean las nuevas palabras en pequeños textos producidos por los alumnos, se vuelve a una aproximación global enriquecida por los aprendizajes efectuados.

Didáctica del discurso literario e interculturalidad

La biblioteca

Tocar, hojear, mirar dibujos, intentar lecturas, compartir libros de la biblioteca es requisito de la formación de los lectores en el ámbito de la escuela.

Establecer criterios de ordenación de los libros del aula, por colección, por género, por tipos de personajes, por tipos de tema requiere de una tarea sostenida de trabajo que organiza las lecturas, que ejercita en la distinción entre real e imaginario, los circuitos de circulación de los textos, los propósitos lectores, los soportes textuales. Estas prácticas promueven e instalan, desde el comienzo de la escolaridad, hábitos de lectura y modelos de comportamiento lector.

Criterios de selección de textos

Uno de los aspectos que debe tenerse en cuenta para orientar las primeras lecturas es el de los criterios de selección de textos. En este tipo de enseñanza intercultural podrían establecerse algunos criterios de base para la selección de lecturas:

La identificación

Los textos seleccionados para los alumnos que aprenden español como segunda lengua han de atender a la cosmovisión y a las formas de simbolización de la comunidad a la que el aprendiz pertenece. Como estímulo para los primeros acercamientos es conveniente que exista la posibilidad de identificación con personajes, problemas y soluciones que plantean los textos.

Una visión del mundo

Un principio ya mencionado para la enseñanza de español como segunda lengua es el que respeta y fortalece la convivencia y el enriquecimiento de las diferentes culturas. Los textos literarios como textos de otros textos sociales ponen en juego sistemas de valores que están lejos de la moralina a la que gran parte de la llamada "literatura infantil" ha recurrido durante mucho tiempo. Cabe reflexionar acerca de que existe una responsabilidad adulta frente a la infancia y que con cada texto seleccionado se está ofreciendo también una visión del mundo. Este aspecto reviste características que deben ser particularmente atendidas en la enseñanza de español como segunda lengua. Las nociones de hábitat, de relación hombre-naturaleza, de familia, de infancia, de ancianidad, etc. que cada cultura tiene se ponen en juego en los textos literarios.

El criterio estético

Es necesario que los criterios de selección del corpus de literatura oral y escrita atiendan a valores estéticos y ficcionales. Se tendrán en cuenta: el tratamiento de la lengua, la riqueza léxica, los procedimientos de ficcionalización.

En cuanto al lenguaje visual es importante que la ilustración motive a los primeros lectores a participar y recrear el mensaje visual integrándolo al texto en un acto de descubrimiento y goce estético. El lenguaje de la ilustración tiene que decirle algo más de lo que ya está dicho en el texto. El aprendiz actúa sobre la ilustración de manera integral. Lleva adelante la acción principal, cuando se identifica con el personaje, héroe o anti-héroe, convirtiéndose en protagonista. Además aprehende ese espacio, ese tiempo, esas formas y colores, cuando explora y dramatiza la historia, a veces en voz alta, a veces en silencio, en una actitud de lector comprometido. Un niño que ha sido estimulado con buenas ilustraciones, difícilmente se conformará con mirar imágenes. Pretenderá siempre conocer algo más. Pedirá que le lean. Las ilustraciones dentro del libro tienen poder para satisfacer esa necesidad cuando actúan concertadamente con el texto escrito y se proyectan fuera de él. El niño es capaz de interrogarse, de confrontar y de sintetizar ese universo que el libro como totalidad le plantea.

El criterio lingüístico

Los textos seleccionados deben ser accesibles a los alumnos. Atendiendo al objetivo primordial que es el desarrollo de las lenguas involucradas se debe ser muy cuidadoso con la selección de textos literarios. Estos deberán estar de acuerdo con la edad de los alumnos, su conocimiento del mundo y las etapas de desarrollo lingüístico y comunicativo.

El criterio de selección buscará el acceso a nuevos contenidos literarios, lingüísticos y culturales sin complicar el proceso de adquisición/aprendizaje.

Vinculaciones del español como segunda lengua con los otros campos del conocimiento

En todos los campos del conocimiento se consideran fundamentales las habilidades relacionadas con la generación, selección, expresión y comunicación de las ideas. Para aprender en el contexto escolar, los alumnos necesitan apropiarse de las formas lingüísticas y los tipos y formatos de textos y discursos que sirven de expresión y soporte a los conceptos en cada campo.

En los contextos lingüísticamente complejos, donde convergen varias lenguas, es posible pensar en situaciones y áreas donde se emplee preferentemente la lengua materna, por ejemplo en los contenidos vinculados con cultura y literatura de la región y la comunidad. En otros casos se emplea la lengua de instrucción, por ejemplo, en el desarrollo de los contenidos de las ciencias.

Se podría establecer que en la medida en que los conceptos que deben aprenderse se acercan a los temas culturales con fuerte presencia de contenidos regionales y comunitarios, crece la posibilidad de desarrollar los intercambios en lengua materna y en la medida en que los contenidos se universalizan, crecen las posibilidades de emplear la lengua segunda vehicular para el aprendizaje.

Para que esta apropiación sea posible es necesario formar hablantes y oyentes competentes, lectores que comprendan lo que leen y escritores que se comuniquen sus ideas en forma eficiente. Todas las áreas del conocimiento escolar deben contribuir al desarrollo de estas habilidades a través de una planificación articulada de responsabilidades y funciones.

Los dominios básicos en los que es necesario articular el trabajo del español como segunda lengua con el de todas las áreas son:

Vocabulario

No se pueden comprender y producir textos en ningún campo del saber si no se adquiere el vocabulario específico. La adquisición y uso del vocabulario se optimiza a través de experiencias y contactos con campos del conocimiento y temáticas diversas. El vocabulario que se retiene en la memoria de largo plazo es el que se necesita y se usa más y el que se escucha y lee más.

Corresponde, entonces, en cada campo del conocimiento:

- Establecer el vocabulario específico del área que los alumnos deberán comprender y emplear en cada ciclo (vocabulario activo del área).

- Usarlo con frecuencia.
- Explicar su significado y sentido en los contextos específicos.
- Recuperar los vocabularios de las áreas para trabajos de sistematización.

Oralidad

El habla y la escucha en la segunda lengua son habilidades que se van desarrollando *progresivamente*. Las personas pasan gran parte de su tiempo escuchando, lo cual requiere atención y selectividad, y esto es precisamente lo que impulsa el desarrollo de la segunda lengua. En todas las áreas es necesario que, *progresivamente*, los alumnos escuchen, retengan información y contesten después de haber comprendido. En el Primer Nivel de español como segunda lengua es necesario que se acepten respuestas con mezclas de códigos entre lengua materna y segunda lengua, incluso en lengua materna. La adecuación a las áreas disciplinares será un objetivo a alcanzar *gradualmente*.

Corresponde, entonces, en cada campo del conocimiento:

- Enseñar tipos de discursos orales que tomen cuenta del desarrollo progresivo de la segunda lengua efectuando las adecuaciones curriculares correspondientes de manera de tender gradualmente a intercambios conversacionales. Las exposiciones de locutor único podrán ser alcanzadas en el Tercer Ciclo.
- Promover *gradualmente y junto al grupo de pares* el desarrollo de estrategias de retención, procesamiento de la información explícita. La toma de notas será objetivo del Tercer Ciclo.
- Trabajar articulación y entonación como parte del desarrollo del español como segunda lengua.

Lectura

La lectura es uno de los aprendizajes centrales de la escolarización. Todas las áreas recurren a ella y los docentes reclaman competencia lectora de sus alumnos.

Sin embargo, ni la sola disponibilidad de los textos en la escuela, ni su lectura por parte de los alumnos en soledad garantiza la comprensión, la profundización, el análisis y la selección de contenidos relevantes de las lecturas que realizan. Los alumnos deben aprender a comprender los textos desde la especificidad de cada campo del conocimiento. No sólo porque los textos tienen características específicas sino porque un texto sólo es válido si aquello que dice tiene sentido desde uno o más campos del saber. Los alumnos deben aprender de sus docentes cómo se busca, reconoce y procesa la información correcta.

Corresponde, entonces, en cada campo del conocimiento:

- la selección de un conjunto de lecturas disciplinares adecuadas al ciclo, año y desarrollo lingüístico y comunicativo en la segunda lengua;
- la organización de sesiones de lectura de esos textos donde se aseguren los intercambios que facilitan y enriquecen la lectura,
- la activación de conocimientos previos acerca del tema,
- la identificación de preconceptos.

En esta instancia, los docentes se constituyen en modelo de cómo se lee, cómo se resuelven las dificultades de lectura y cómo se emplea lo leído en cada área. De esta manera, los alumnos reciben los instrumentos lógicos y lingüísticos que les permiten comprender, reformular y emplear los conocimientos aprendidos a partir del acto de leer.

Le corresponde a la enseñanza de español como segunda lengua:

- la enseñanza y desarrollo de estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura que puedan ser empleadas en todas las áreas: activación de conocimientos, reconocimiento de unidades, búsqueda de palabras clave, comprensión de las organizaciones y formas de conexión de oraciones, párrafos y textos, reconocimiento de información explícita e implícita, inferencia, elaboración de resúmenes y organizadores gráficos, poslectura y verificación de la comprensión lectora.

Escritura

Cada área necesita que los alumnos sepan escribir con claridad y corrección textos como: preguntas y respuestas, resúmenes, descripciones, informes sencillos, crónicas. Por lo tanto es necesario plantear un proyecto escolar de enseñanza coherente en relación con los tipos de textos escritos que se piden a los alumnos.

Corresponde establecer en la planificación de cada área los textos escritos que los alumnos producirán.

En cada uno de ellos el docente supervisará:

- La adecuación del escrito al formato seleccionado.
- La pertinencia disciplinar, el empleo de vocabulario específico y la coherencia temática.
- La estructuración en párrafos, cada uno de los cuales desarrolle una idea.
- La corrección ortográfica.
- La presentación y prolijidad.

Se propone que con el fin de articular el proyecto institucional de escritura, el docente, focalice por año un texto característico, significativo o frecuente de cada área. A modo de ejemplo, se proponen las siguientes alternativas: la narración y la crónica en Historia; la descripción y explicación en Geografía y Ciencias Naturales; la instrucción en Tecnología y Educación Física; la definición y explicación en Matemática; la argumentación en Formación Ética y Ciudadana. Educación Artística se puede focalizar en el diálogo, la instrucción o la descripción, según los lenguajes.

Todas las áreas solicitarán pregunta y respuesta, resumen, toma de notas, informe.

Le corresponde a la enseñanza de español como segunda lengua:

- La enseñanza de la lengua escrita (la alfabetización inicial y desarrollo progresivo de la lengua escrita).
- La enseñanza de formatos y tipos de textos.
- Los principios de coherencia, cohesión, adecuación y corrección textuales.
- Los tipos de párrafos.

- Los procedimientos de escritura: elaboración de esquemas, borradores, revisión y puesta en página.
- La ortografía.

La tarea de clase

La tarea de clase implica proveer contextos adecuados de recepción, y una secuenciación de actividades de producción:

- Una práctica controlada de aspectos lingüísticos puntuales.
- Actividades que irán exigiendo cada vez un poco más la interpretación del contexto y la resolución de un problemas,
- La integración y reciclado de estructuras y vocabulario
- La resistemización y la preparación de nuevas actividades que provoquen nuevas instancias de uso.

El rol docente

El docente debe acompañar estos procesos promoviéndolos e interviniendo sólo en aquellos momentos en que su presencia es necesaria. Por eso el rol docente se focaliza en el proceso de *planificación y secuenciación* de tareas de clase, y en la dosificación de su propia intervención. Esto implica un delicado equilibrio entre el dejar hacer y el abandonar a sus propios recursos a los alumnos.

Otro aspecto del rol docente tiene que ver con su capacidad de reflexión sobre la tarea docente, y su propia formación. Es indispensable que el docente pueda capitalizar su saber vivencial enriqueciéndolo con el saber disciplinar, tanto sobre el uso de la lengua, la reflexión sobre la misma, el desarrollo de la segunda lengua en los alumnos y alumnas y la selección de opciones didácticas efectivas y estratégicas que acompañen e impulsen el desarrollo de la lengua hacia estadios más avanzados. Tener conciencia tanto de las razones del fracaso como del éxito de los procedimientos didácticos es fundamental para la implementación de una práctica coherente y efectiva.

La formación docente bilingüe intercultural

Dado que no es posible que el docente a cargo de acciones institucionales de la enseñanza de español como segunda lengua conozca todas las lenguas que pueden convivir en un aula multilingüe, surge la necesidad de contar con un auxiliar bilingüe que colabore con él. La suya es una función docente integradora de apoyo al docente.

Como especialista en su lengua y cultura, su función no es traducir al alumno lo que dice el maestro: esto produciría una facilitación perniciosa que cancelaría los procesos de inferencia y estrategias de comunicación en ciernes. Muy por el contrario, su función de nexo integrador entre ambas culturas y lenguas requiere de él un conocimiento de la distancia entre las culturas, los patrones de interacción, la distribución de los campos semánticos que puedan interferir en el aprendizaje y en general entre otras variables.

En el caso de no contar con un docente auxiliar, un miembro de la comunidad puede cumplir funciones de facilitador temporario de la comunicación entre alumnos y docente.

El rol de los alumnos

Es necesario que los alumnos tomen conciencia de la riqueza de su rol. El docente podrá enseñar, promover el aprendizaje y facilitarlo, pero la tarea de aprender corresponde al alumno. Por eso es indispensable que su autonomía y responsabilidad en el aprendizaje sea construida día a día por parte del docente.

La descentralización de la enseñanza

Una metodología de enseñanza adecuada debe promover tanto el proceso de aprendizaje como el de adquisición. Es por eso que las experiencias de clase deben promover el aprendizaje autónomo a través de actividades descentralizadas, y la resolución de problemas de complejidad creciente.

Dinámica de grupos

Es necesario promover la interacción en clase. Por eso una estructura de conducción *radial*, donde todo se inicia en el docente, es otorgado por el docente y retomado por el docente no facilita el desarrollo de la autonomía y por lo tanto la adquisición. Una metodología de resolución de problemas y tareas en grupos y trabajo de a dos facilita la descentralización. Esto de ninguna manera invalida el trabajo docente centralizado: solamente lo dosifica.