

Módulos de capacitación

3. La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe

Leonor Acuña
(compiladora)

Leonor Acuña
Paola Cúneo
Ana Carolina Hecht
Gabriela Lapalma
Lorena Mattiauda
Andrea Menegotto
Gladys Ojea
María del Carmen Palacios
Silvia Prati
Alejandro Raiter
Concepción Sierra



Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista
Subprograma Educación
2003

**MINISTERIO DE CULTURA
Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA
DE FORMOSA**

Ministro

Prof. Gilberto Bando

Subsecretaria de Cultura y Educación

Prof. Rosa Beatriz Passadore

Directora de Planeamiento Educativo

Prof. Marta Edit Paccot

PROGRAMA DIRLI

Codirectora Nacional

Lic. María Eugenia Bergera

Codirector Europeo

Lic. Roberto Bensi

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS
AIRES**

Decano

Dr. Félix Schuster

Vicedecano

Dr. Hugo Trincherro

Secretaria de Transferencia

Lic. Silvia Llomovate

Directora del Laboratorio de Idiomas

Prof. Laura Roseti

**Equipo de especialistas
del Laboratorio de Idiomas**

Coordinación general

Prof. Leonor Acuña

Especialistas

Lic. Carlos Masotta

Lic. Andrea Menegotto

Est. María del Carmen Palacios

Dr. Alejandro Raiter

Lic. Concepción Sierra

Técnicas asistentes

Est. Paola Cúneo

Est. Ana Carolina Hecht

Lic. Gabriela Lapalma

Lic. Lorena Mattiauda

Lic. Gladys Ojea

Asesoras

Dra. Ana Gerzenstein

Dra. Marta Souto

ISBN: 987-20730-5-8

©Programa DIRLI

Diseño y diagramación: Beatriz

Frenkel

Todas las tareas reseñadas en esta publicación fueron desarrolladas con el apoyo del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

Índice

Introducción <i>Leonor Acuña</i>	5
PRIMERA PARTE: UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA RAMÓN LISTA	9
Capítulo I: El diseño de la propuesta para Ramón Lista <i>Leonor Acuña</i>	11
SEGUNDA PARTE: EL MARCO DE LA PROPUESTA	27
Capítulo II: Adquisición del lenguaje <i>Andrea Menegotto</i>	29
Capítulo III: El curioso en el aula <i>Alejandro Raiter</i>	39
Capítulo IV: Modelos de enseñanza, modelos de maestros <i>Concepción Sierra</i>	47
TERCERA PARTE: EL ENFOQUE COMUNICATIVO	57
Capítulo V: Niveles de competencia en la enseñanza- aprendizaje de español como lengua 2 <i>Silvia Prati</i>	59
Capítulo VI: El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua <i>María del Carmen Palacios</i>	79
Capítulo VII: Documento base para el diseño curricular de español como lengua segunda <i>Leonor Acuña</i>	91
CUARTA PARTE: LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA	107
Capítulo VIII: Enseñanza de la segunda lengua <i>María del Carmen Palacios</i>	109

<p>Capítulo IX: Cuestiones en torno a la preparación del material didáctico de español como segunda lengua para 1^{er} año de EGB1</p> <p><i>Paola Cúneo, Ana Carolina Hecht, Gabriela Lapalma, Lorena Mattiauda y Gladys Ojea</i>.....</p>	119
---	-----

QUINTA PARTE: EDUCACIÓN INTERCULTURAL

BILINGÜE. DESDE LA REPRESENTACIÓN

HASTA LA REALIDAD 127

<p>Capítulo X: De la familia a la escuela: el wichí como lengua materna y el español como segunda lengua</p> <p><i>Ana Carolina Hecht</i>.....</p>	129
--	-----

<p>Capítulo XI: El curioso en el aula II. La interculturalidad</p> <p><i>Alejandro Raiter</i>.....</p>	135
--	-----

<p>Capítulo XII: "La oralidad también se puede planificar": El futuro de la EIB</p> <p><i>Leonor Acuña</i>.....</p>	141
---	-----

Introducción

El módulo de capacitación para los docentes “La enseñanza de lengua en la educación intercultural bilingüe” es el tercero y último de los cuadernillos para los docentes. Como los anteriores, presenta los temas desarrollados en los talleres dictados en Ramón Lista y en Buenos Aires entre septiembre de 1999 y octubre de 2002.

Este módulo está integrado por trabajos de los profesores que coordinaron talleres a lo largo de estos años. Se sintetizan los temas fundamentales de la enseñanza de lenguas desde un enfoque comunicativo en el marco de la educación intercultural bilingüe. Agrupamos los distintos trabajos en cinco apartados. En primer lugar, presentamos el diseño de la propuesta de nuestro equipo de trabajo en Ramón Lista sobre la base del diagnóstico realizado entre abril y septiembre de 1999. La segunda parte, “El marco de la propuesta”, incluye tres trabajos que tratan el enfoque de adquisición de la enseñanza de lenguas y de la formación y desempeño profesional docentes sobre los que basamos nuestra mirada de la educación intercultural bilingüe en nuestro país. Todos los chicos pueden ser bilingües (o multilingües) eficientes y todos los docentes pueden adecuar su práctica profesional a la realidad en la que les toca actuar, pero para que estos procesos sean exitosos es necesario que haya:

- un marco institucional que implemente una educación intercultural bilingüe;
- un trabajo conjunto entre docentes, autoridades y especialistas para llevar adelante el cambio;
- una sociedad intercultural.

La tercera parte concentra dos trabajos sobre el enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas y la propuesta de planificación, desde ese enfoque, para EGB 1 y EGB 2 en Ramón Lista.

En la cuarta parte presentamos una tipología y propuesta para el diseño de actividades comunicativas que pueden ser útiles para el diseño del trabajo de los docentes. También incluimos un artículo que explica cómo se encaró *Mistolcito, libro del alumno para la enseñanza de español en 1^{er} año de EGB1* y su correspondiente *Guía de trabajo para el docente*.

La última parte de este módulo reflexiona sobre la distancia recorrida desde el diagnóstico presentado en la primera parte y este cierre de tareas. Incluimos allí una reflexión sobre el punto del camino que creemos haber alcanzado y nuestra visión de lo que queda pendiente.

A diferencia de los dos módulos anteriores, no todos los capítulos incluyen bibliografía ni actividades de autocontrol de lectura y aprendizaje. Esto se debe a que en muchos casos estamos presentando los resultados del trabajo realizado *en* Ramón Lista y *para* Ramón Lista sobre la base de las lecturas incluidas en el resto de los módulos y sobre la base de la práctica desarrollada en los talleres, por ese motivo muchas veces aparecen testimonios de docentes y alumnos tomados durante los distintos encuentros.

Esperamos haber volcado adecuadamente esta experiencia de trabajo conjunto y que los errores sean comprensibles y remediabiles en la práctica. Esperamos también que la discusión continúe y se avance en el diseño y el ejercicio de de una educación intercultural bilingüe en una comunidad intercultural.

LOS AUTORES

LEONOR ACUÑA

Graduada en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
Especialista en dialectología del español, lenguas en contacto y enseñanza del español como lengua segunda.
Profesora adjunta del departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en las materias Dialectología Hispanoamericana, Historia de la lengua y Lingüística diacrónica.
Investigadora del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

PAOLA CÚNEO

Estudiante de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Estudiante del Programa de capacitación en enseñanza del español como lengua segunda y extranjera del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Área de especialización: lingüística.

ANA CAROLINA HECHT

Estudiante de Ciencias Antropológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Área de especialización: lingüística antropológica

Becaria de estímulo de la Universidad de Buenos Aires

GABRIELA LAPALMA

Graduada en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Egresada del Programa de capacitación en enseñanza del español como lengua segunda y extranjera del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Docente de español como lengua extranjera.

LORENA MATTIAUDA

Graduada en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Estudiante del Programa de capacitación en enseñanza del español como lengua segunda y extranjera del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

ANDREA MENEGOTTO

Profesora y licenciada en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Áreas de especialización: gramática del español y lingüística aplicada.

Profesora adjunta de Gramática castellana y Lingüística de la Carrera de Inglés de la Facultad de Humanidades UNMDP.

Docente del departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

GLADYS OJEA

Graduada en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Egresada del Programa de capacitación en enseñanza del español como lengua segunda y extranjera del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Área de especialización: enseñanza de español como lengua segunda y extranjera.

Docente de español como lengua extranjera.

MARÍA DEL CARMEN PALACIOS

Estudiante de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Áreas de especialización: enseñanza de español como lengua segunda y extranjera; preparación de material didáctico.

Docente del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Integra el equipo de preparación de los exámenes de lengua Certificado de Español Básico (CEB), Certificado de Español Intermedio (CEI) y Certificado de Español Avanzado (CEA).

SILVIA PRATI

Graduada en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UCA.

Especialista en español como lengua segunda y extranjera, enseñanza y evaluación de segundas lenguas.

Coordinadora del departamento de español, profesora de la materia *Niveles y evaluación* en el Programa de Capacitación docente del Laboratorio de Idiomas y coordinadora del equipo para la realización de los exámenes de lengua Certificado de Español Básico (CEB), Certificado de Español Intermedio (CEI) y Certificado de Español Avanzado (CEA).

ALEJANDRO RAITER

Doctor en Filosofía y Letras de la UBA.

Área de especialización: lingüística, en particular los fenómenos de uso del lenguaje; representaciones sociales construidas, sostenidas y difundidas mediante el uso del lenguaje.

Profesor asociado del departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA para las materias: Sociolingüística, Psicolingüística I y Psicolingüística II.

CONCEPCIÓN SIERRA

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Especialista en educación no formal.

Investigadora del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

**PRIMERA PARTE
UNA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA RAMÓN LISTA**

Capítulo 1

El diseño de la propuesta para Ramón Lista

Leonor Acuña

1. El diagnóstico previo

Este capítulo tiene por objeto hacer llegar a los docentes de Ramón Lista una síntesis del diagnóstico sobre el que se encaró la asistencia técnica del equipo de especialistas del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En febrero de 1999, el subprograma Educación del Programa DIRLI, a cargo de la profesora María del Pilar de la Merced, solicitó una asistencia técnica al Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires para la tarea de transformación del wichí en lengua de instrucción. Posteriormente se amplió la demanda al área de enseñanza del español como segunda lengua. Las tareas se desarrollaron durante 1999 en trabajo conjunto con especialistas de Plan Social Educativo del Ministerio de Educación de la Nación y entre 1999 y junio de 2002 con especialistas del Ministerio de Educación de la provincia de Formosa.

Desde la década de 1970 se están llevando adelante en Ramón Lista trabajos en el área de educación atendiendo a la realidad lingüística del departamento. Sobre la base de la información existente (véase bibliografía) y del intercambio con los docentes del departamento Ramón Lista en los diferentes talleres que coordinamos en las distintas localidades del departamento, hicimos el siguiente diagnóstico sociolingüístico.

a) Algunas observaciones sociolingüísticas sobre Ramón Lista

La población de Ramón Lista se reconoce a sí misma como poseedora de dos lenguas: wichí y español. En un porcentaje muy pequeño también se habla chulupí, toba y pilagá.

El 15% de la población criolla es monolingüe de español (los datos son indirectos ya que no existe encuesta al respecto). En cuanto al 85% de población aborigen, según el censo de DIRLI 1999, el 49,9% es bilingüe wichí-español y el 47,3% es monolingüe wichí (el 80% de los cuales son mujeres). El resto se distribuye entre monolingües de español, toba y chulupí.

Al igual que en el caso de los criollos, la población aborigen tiene como única lengua materna su lengua de origen. Es decir, que el aprendizaje de la otra lengua, si se produce, no es doméstico o familiar sino escolar y/o social.

La población de Ramón Lista no interactúa de manera bilingüe, sino que está constituida por población que habla distintas lenguas. La vida cotidiana del departamento se desarrolla en la lengua que le pertenece culturalmente a cada grupo. Las actividades como la producción de la miel, la confección de las artesanías de chágua y la cría de caprinos se desarrollan en wichí. La comercialización de esos productos, la educación, la salud y la compra en los negocios (pertenecientes en general a personas provenientes de otras zonas, provincias o países limítrofes) se realiza primordialmente en español o en forma bilingüe.

Una situación muy particular se da con la escritura wichí. Desde hace casi 60 años existe escritura de la lengua wichí y de acuerdo con datos del censo realizado en 1999 por el Programa DIRLI, el 58% de la población aborigen de Ramón Lista lee y escribe en wichí y castellano y casi un 2% lee y escribe sólo en wichí. Esta situación de conocimiento y uso de la escritura de una lengua aborigen es excepcional en nuestro país.

b) Situación educativa

El departamento Ramón Lista presenta algunos de los indicadores más dramáticos en lo que a educación se refiere.

Los índices de analfabetismo más altos del país se encuentran en las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa, Santiago del Estero, Misiones, Jujuy y Salta desde hace 30 años. Formosa se ubica siempre entre las tres primeras.

Esta constancia en los indicadores negativos señala la falta de políticas educativas específicas tanto en el ámbito nacional como provincial.

En cuanto a los alumnos aborígenes de Ramón Lista, la diferencia entre el 85% de población wichí y el 67% de alumnos aborígenes en la primaria puede suponerse como debida a que las familias wichís no envían a todos sus hijos a la escuela. Obsérvese que esta situación se da también en relación con el total del país. Si bien la Argentina reconoce en 1982 un 1,5% de población aborigen, sólo el 0,59% de los alumnos primarios son aborígenes (ver cuadro n° 3 del módulo 2).

Dado que uno de los cinco indicadores de NBI es tener un niño en edad escolar que no va a la escuela y que Ramón Lista posee el 93,2% de hogares con NBI, podemos suponer que esto también corrobora lo dicho en el párrafo anterior.

Como puede verse en los cuadros 3 a 8 del módulo 2, Ramón Lista aparece primero en las NBI con un porcentaje que está muy alejado no sólo del total del país sino también de los que lo siguen. Esta combinación de alto grado de alumnos aborígenes con un alto grado de NBI hace que Ramón Lista se presente como la zona del país en la que es imposible mantener una educación monolingüe en español sin políticas compensatorias.

La situación del departamento según los datos analizados hasta ahora, comparándola con la de la provincia y con el total del país, puede resumirse en el siguiente cuadro:

	Analfabetismo 1991	% NBI 5 a 19 años 1991	Repitientes primaria 1998	% Alumnos aborígenes primaria 1998
Total país	4	25,08	5,2	0,59
Formosa	9,2	43,32	11,2	7,29
Ramón Lista	25	93,2	29,4	67,81

Cuadro n° 1: Síntesis de la situación socioeducativa del departamento Ramón Lista. Fuente: Acuña y Sierra 2000.

Ahora bien, analizando los datos disponibles, veamos el cuadro n° 2:

Jurisdicción	Analfabetismo				Repitientes Primaria 1998
	1970	1980	1986	1991	
TOTAL DEL PAÍS	7,4	6,1	5,1	4	5,2
<i>Formosa</i>	<i>Total provincia</i>	18,6	13,7	11,2	9,2
	<i>Ramón Lista</i>	83,3		25	29,4

Cuadro n° 2: Analfabetismo y repitencia en la provincia de Formosa y en el departamento Ramón Lista. Fuente: Acuña y Sierra 2000.

Por el contrario, los datos de Ramón Lista, si bien no dejan de ser los más altos de los analizados, muestran un descenso mucho más acelerado que el que se observa para el total del país e inclusive para la provincia de Formosa (Gráfico n° 1). Esto pone en evidencia el trabajo que sobre esta problemática se viene desarrollando en el departamento desde la década del 70.

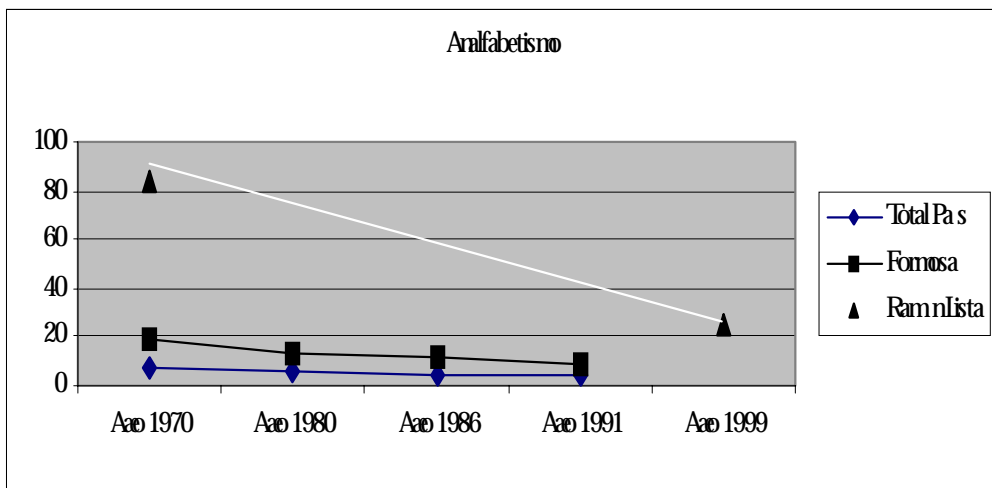


Gráfico n° 1: Comparación de líneas de evolución de analfabetismo 1970-1999. Fuente: Acuña y Sierra 2000 sobre PREDAL 1986; MCyE 1998; DIRLI 1999.

c) Docentes

Hemos visto la composición de los alumnos dentro del departamento. Se analizará ahora la composición del cuerpo docente.

Desde 1978 se vienen realizando, con diferente alcance, distintos proyectos de educación bilingüe e intercultural en la zona.

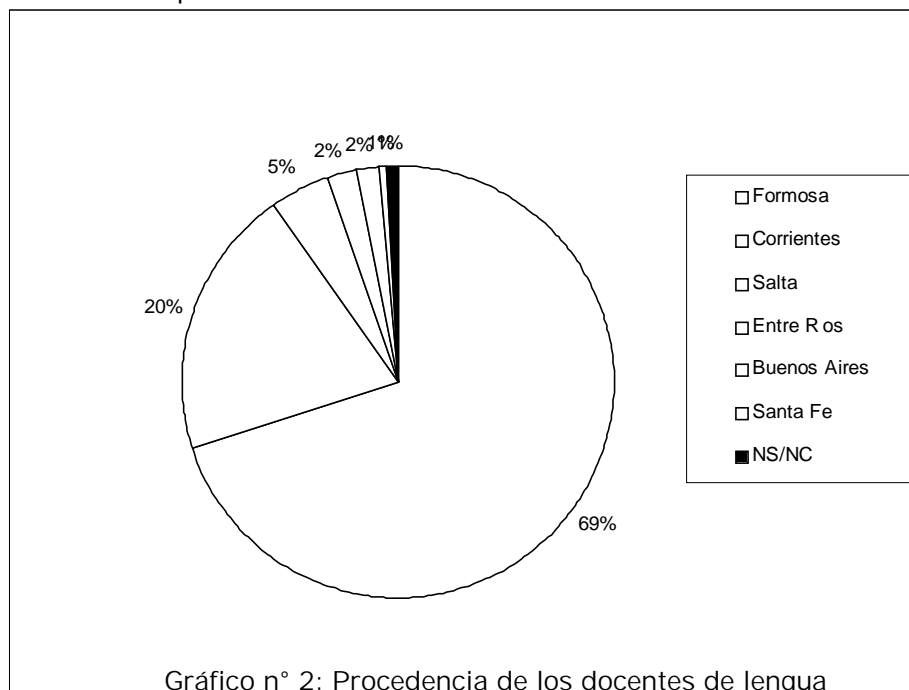
En 1986 egresaron de la escuela media de El Potrillo auxiliares docentes de lengua wichí. En 1990 egresó la primera camada de MEMAs (Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen). Estos docentes desarrollan sus tareas en EGB 1 y 3 ejerciendo la enseñanza escolarizada del wichí en trabajo conjunto con los maestros de grado que están a cargo del español.

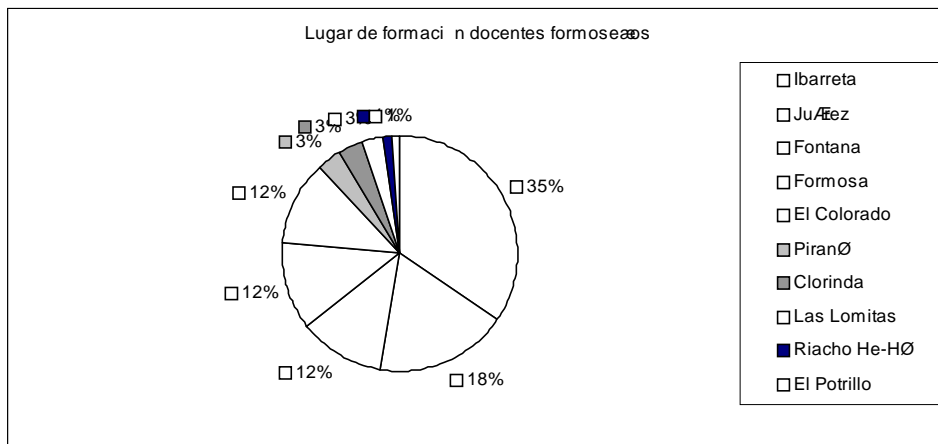
Dentro del marco de nuestro proyecto, en el mes de septiembre de 2000 se realizó un taller de lengua destinado a docentes de EGB 1 y 2 al que asistieron 178 docentes.

Del total de los docentes de lengua, sólo el 18% enseña wichí; y el 82% restante son maestros de grado. Es decir, que, para atender aun 67,18% de alumnos monolingües de wichí a su ingreso a la escuela, tenemos un 82% de docentes de la escuela que no hablan su lengua (acá se advierte en porcentajes la falta de MEMA en EGB 2).

La distancia cultural y lingüística entre docentes y alumnos se hace más llamativa si se observan los lugares de procedencia y de formación de los maestros de grado.

El 69% de los mismos proviene de la provincia de Formosa, pero sólo el 18% cursó el profesorado en la localidad de Ing. Juárez, ciudad más cercana al departamento con instituto de formación de docentes. Esa institución incluyó en su currícula, en sus últimos dos años de existencia, una materia de formación intercultural orientada a comunidades toba y wichí. Sólo nueve de los docentes de español de Ramón Lista accedieron a esa materia.





Gáfico n° 3: Lugar de formación de los docentes formoseños

Estos datos son importantes en relación con las distintas normas lingüísticas en la situación de aula, tema desarrollado en el capítulo 2 del módulo n° 2.

d) Sobre la implementación del enfoque

El enfoque aplicado desde 1990 en el departamento parte de la concepción de una pareja pedagógica integrada por el MEMA y el maestro de grado. Para el dictado del wichí, se emplean materiales didácticos preparados especialmente en la zona y cuyo detalle figura en el capítulo 4 del módulo 1.

Dentro de este enfoque, el principal problema no resuelto –y uno de los motivos de la solicitud de asistencia técnica al Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires– era el hecho de que los chicos wichís eran alfabetizados en el aula directamente en español, lengua con la que tomaban contacto casi por primera vez cuando llegaban a la escuela.

Durante los talleres se hicieron consultas sobre la evaluación que hacían los mismos docentes de su trabajo. Las principales observaciones fueron las siguientes:

➤ **Sobre el trabajo de la pareja pedagógica:**

- ✓ Superposición de tareas en lo que se refiere a la enseñanza de la lectoescritura: tanto en la clase de wichí como en la de español los docentes cumplían tareas de alfabetización.
- ✓ Al no encararse la enseñanza del español como segunda lengua (lengua que los chicos desconocen en el momento de ingresar a la escuela), en

muchos casos los MEMAs cumplían un rol de traductores entre los chicos y los maestros de grado, con lo que su tarea docente quedaba desvirtuada.

- ✓ Falta de trabajo conjunto de la pareja pedagógica para diseñar la propuesta de trabajo anual.
- ✓ Los docente de ambas lenguas querían que la presencia del MEMA se extendiera a EGB 2 ya que reconocían en ambas lenguas a partir de 4° grado: interferencias de una y otra lengua que se agravaban a partir de 4° grado; mayor retraimiento por parte de los chicos, menos participación en clase.

➤ ***Sobre la situación en el aula:***

- ✓ Los chicos se interrelacionan y comunican naturalmente durante los primeros años, pero la fluidez del contacto entre los chicos se interrumpe a partir de EGB 2. Desde 4° grado en adelante los docentes señalan la falta de comunicación entre los chicos.
- ✓ En el contacto entre ambas lenguas advierten niveles desparejos de bilingüismo, interferencias lingüísticas, cambio de código.

➤ ***Sobre el desempeño en español:***

- ✓ Rasgos lingüísticos dialectales: vocabulario arcaico ('esperma de la vela', por 'cera de la vela'; 'recordar' por 'despertar', por ejemplo), régimen de algunas preposiciones, etc.
- ✓ Dificultades escolares más frecuentes, recurrentes y fosilizadas en lengua oral y escrita: falta de concordancias de tiempos de pasado, de clíticos, de preposiciones y escasez de vocabulario ("salvo cuando les interesa"),
- ✓ En el caso de los niños wichí: lentitud en el trabajo y presentaciones prolijas y detalladas.
- ✓ Los maestros afirman que los chicos necesitan dos años para alcanzar los logros esperados para 1er año.
- ✓ Reiterada sensación de fracaso: "Hace diez años que soy maestro acá y los chicos no aprenden eficientemente a leer y a escribir".

➤ ***Sobre el desempeño en wichí:***

- ✓ Reconocen mejores resultados en los chicos "que tuvieron experiencia de enseñanza con MEMA",
- ✓ Advierten dificultades a partir de EGB2 ya que los chicos, al no trabajar con MEMA, empiezan a cometer errores nuevos, mezclan el español y el wichí,
- ✓ Reconocen diferencias dialectales por la escritura.

Comentarios

Como se puede advertir sobre la base del punteo de observaciones anterior, parecía existir un desfasaje entre la decisión a nivel departamental de implementación de un enfoque de educación intercultural bilingüe y la práctica docente, ya que la escuela no enseñaba español como segunda lengua, sino que la enseñanza y práctica escolar sobre ambas lenguas se hacía desde la perspectiva de primera lengua. Esto impedía la planificación del trabajo conjunto y diferenciado y de alguna manera favorecía roces por la superposición de tareas y el desánimo ante los resultados en aquello que nadie llevaba adelante.

La consecuencia más inmediata de lo señalado en el párrafo anterior era la impresión de que muchos docentes se mantenían ideológicamente al margen de la transformación que se venía buscando primero y encarando desde la década del 70 en la región.

Aparentemente los chicos se interrelacionaban y comunicaban naturalmente durante los primeros años. Pero la fluidez del contacto entre chicos wichís y criollos se interrumpía a partir de EGB2. Dado que en esta sociedad multicultural los distintos grupos culturales no comparten la vida social, parecía que en la escuela empezaba ese distanciamiento entre los chicos en el inicio de la adolescencia. Sin embargo, los docentes señalaban esa falta de interacción en la escuela pero no la relacionaban con el funcionamiento social de Ramón Lista.

Los docentes de una y otra lengua eran conscientes de –y podían describir con bastante exactitud– la situación sociolingüística y las diferentes actitudes respecto de ambas culturas. Los problemas para actuar escolarmente de manera eficiente se presentaban en el orden de su formación (que no había contemplado más que escasamente la multiculturalidad en el caso de los maestros de grado) y a los prejuicios respecto de un enfoque intercultural bilingüe.

Resultó muy interesante observar que las dificultades escolares con el español aparecían en los dos grupos de niños, aunque para los criollos fuera su lengua materna.

El niño wichí no habla español al entrar a la escuela y los docentes no están preparados para enseñarle esa lengua desde la perspectiva de una segunda lengua (“Yo soy maestra de español como primera lengua, como segunda... Pero yo siento que a mí nada me da resultado...”). Intuitivamente recorrían distintos caminos y acumulaban muchas frustraciones, pero no se llegaba a la conclusión de que había un absurdo básico que era el de ense-

ñarle a leer y escribir en español a un niño que no hablaba esa lengua. La resistencia a privilegiar la oralidad fue enorme y se mantuvo inclusive en los cursos y talleres de capacitación sobre enseñanza de español como segunda lengua.

Como se vio en el módulo 2, el niño criollo tiene como lengua materna un español dialectal que está bastante lejos de la variedad escolar. La distancia lingüística es también dialectal regional, ya que el departamento Ramón Lista forma parte de una región lingüística mayor más cercana al Noroeste que al resto de la provincia de Formosa.

El siguiente texto es la producción de un niño wichí de 7° grado:

Había una vez un loro pelado que siempre sale temprano para ir a comer choclos hasta que un día el hombre bajó, disparó y el loro cayó herido. El peón llevó su casa para curar, cuando sanado la familia propone el nombre pedrito.

El día siguiente sale volando hasta que se encontró el tigre, el loro invitó al tigre para tomar leche, después el tigre se enojó, le pegó sarpaso, al loro dejó sin plumas. El loro se fue a su casa, se esconde hasta que, se crece las plumas recién aparece en el comedor allí le comento lo que le sucede, el loro invitó un cazador para ir al buscar el tigre. el mismo tiempo lo mató al tigre. el loro se encuentra muy feliz.

Niño wichí, 7° grado. 2000

Para el mismo grado y ejercitación, un niño criollo escribió el siguiente fragmento:

Había un loro que siempre salió muy temprano para ir a robar choclos a la chacra hasta que lo cazaron, el loro está lastimado y una familia lo curaba, el volvió hasta que se sana, un día y ese momento encontró un tigre en el monte...

Niño criollo, 7° grado. 2000

Encontramos casi todos los rasgos mencionados más arriba como errores más frecuentes entre ambos grupos de niños. En cuanto a la frecuente observación sobre la pobreza de expresión, es esperable además que los niños eviten las estructuras en las que saben que tienen dificultades o en las que cometen los errores. Por otra parte, es importante señalar que los chicos criollos de Ramón Lista –como casi todos los chicos de áreas rurales– llegan

a la escuela con menos conocimiento de otras variedades y registros del español a diferencia de los chicos de zonas urbanas que están expuestos a una gran variedad de estímulos lingüísticos: la televisión, la radio, contacto con hablantes de otras edades, culturas y nacionalidades.

Los docentes afirmaban que a los chicos les llevaba dos años escolares completar los contenidos de 1^{er} grado. Esta afirmación es tranquilizadora desde la práctica docente y contribuye a disminuir la presión sobre los chicos, pero no es realista, ya que no se está actuando sobre el problema, no se están buscando soluciones en los contenidos ni en los enfoques de enseñanza, que en este caso sería para enseñar el español con metodología y tiempos de segundas lenguas.

Insistimos en resaltar el hecho de que los docentes de ambas lenguas eran capaces de hacer un buen diagnóstico de la situación de diversidad que tenían en el aula y de las dificultades que enfrentaban sus alumnos. Asimismo buscaban estrategias para solucionar las situaciones que enfrentaban: tenían una estimación adecuada de los tiempos que le llevaba a un chico que no conocía la lengua cumplir con las expectativas de 1^{er} grado, aprendían un vocabulario básico de wichí para comunicarse con sus alumnos, les enseñaban a hablar en español al mismo tiempo que los alfabetizaban en una lengua que desconocían. Puede decirse que el trabajo del docente de Ramón Lista se desarrollaba en una suerte de contradicción: quienes no adherían a la propuesta de EIB sabían que no estaban formados dentro de ella (véase el capítulo 4 en este mismo módulo donde se desarrolla el tema de las dificultades para cambiar la práctica aprendida) y no confiaban en sus acertadas intuiciones de docentes. Regularmente aparecía la pregunta: "Si no enseñamos a escribir, ¿qué van a decir los inspectores del Ministerio de Educación?".

3. El plan de trabajo: El tema lingüístico de una EIB

Cuántas lenguas están involucradas:

- *El wichí y sus dialectos:* El wichí pertenece a la familia lingüística matacomataguayo. Dentro del departamento Ramón Lista se reconocen variedades dialectales pertenecientes al vejoz (la otra gran variedad reconocida por los lingüistas).

- *El español regional:*
 - *El de los criollos:* El español oral de la región se asemeja bastante al rural del Noroeste. Entre otros rasgos se pueden mencionar el loísmo (uso del pronombre *lo* para un referente femenino), la falta de clíticos, etc., que aparecen en la escritura de los chicos (véase este tema en el capítulo 2 del módulo 2).
 - *El de los wichís.* El ejemplo de producción escolar incluido más arriba es una muestra en la que el análisis de los errores llevaría a explicar muchos rasgos de esta interlengua como originados en el contacto con el wichí, lengua que marca o no marca o resuelve de manera diferente al español cuestiones como las correlaciones de pasado, el género de los sustantivos, los temas verbales, etc.
Dado que muchos de los rasgos son compartidos por wichís y criollos, es posible pensar que en esta comunidad de lenguas en contacto los rasgos originados en la influencia del wichí han pasado a caracterizar dialectalmente el español de la zona. Este punto de vista parece más práctico para encarar y tomar las decisiones lingüísticas que requiere una EIB. Se trata entonces de partir de un solo español regional y trabajar sobre su distancia respecto del escolar.
- *El español escolar y la falta de un estándar regional.* La provincia de Formosa, al igual que el resto de las regiones de nuestro país ocupadas tardíamente (los territorios libres del siglo XIX), no posee un español estándar regional de uso escolar. Este hecho sumado a la diversa proveniencia de los docentes, hace que la lengua meta de la escuela sea difícil de circunscribir. En cualquier caso, partimos del principio de que esa expectativa escolar es una segunda lengua para los chicos y que su aprendizaje debe ser encarado con la metodología propia de la enseñanza de segundas lenguas.

El diseño de nuestro proyecto tuvo como meta dos lenguas: el wichí y el español en sus variedades escolares.

Distintas lenguas, distintos trabajos

El primer requerimiento de organización de esta EIB es definir *una sola área de lengua que incluya ambas lenguas maternas* (español y wichí) y el trabajo escolar correspondiente a cada una de ellas en tanto lenguas primera y segunda de los chicos. Desde esta área se planificará el trabajo en el aula para las distintas necesidades (wichí lengua materna para los niños wichí, wichí lengua segunda para los niños criollos, español lengua materna para los niños hablantes de español y español lengua segunda para los niños que no hablan esa lengua en el momento de su ingreso a la escuela) y deberá, en

el futuro, incluir la/s lengua/s extranjera/s que se enseñen. Un área o departamento concebido en estos términos parece ser el marco más adecuado para el funcionamiento de la pareja pedagógica.

Español como segunda lengua

El trabajo escolar para la enseñanza de la segunda lengua parte de la idea de que los niños wichís, que ingresan a la escuela desconociendo el español escolar, deberán empezar a aprender a comunicarse en esa segunda lengua. Comunicarse en el sentido de usar la lengua en situaciones cotidianas, en toda la primera etapa de la enseñanza.

Partiendo de la realidad de Ramón Lista creemos que un enfoque de enseñanza del español como lengua segunda parece ser el adecuado para todos los niños (criollos y wichís) como respuesta a las dificultades señaladas en los puntos anteriores. En estos casos es aconsejable también para los chicos criollos trabajar en la escuela desde lo oral para que el chico vaya escuchando vocabulario nuevo, estructuras lingüísticas diferentes y más complejas que las que usa en su comunicación cotidiana. Este trabajo puede encararse con la metodología de enseñanza de segundas lenguas, lo que refuerza la idea de un área de lengua integrada por el wichí y el español en la que ambos docentes conjuntamente hagan la planificación, el seguimiento, la evaluación y las modificaciones a la planificación.

La primera práctica sería fundamentalmente oral organizada alrededor de situaciones comunicativas y la lengua meta sería el español de uso escolar.

Para la enseñanza de una segunda lengua se trata de privilegiar durante toda la primera etapa (elemental y parte del preintermedio) el éxito y la eficacia comunicativa antes que la precisión lingüística. La meta de precisión lingüística es una necesidad a partir de los niveles intermedios, los que requieren también reflexión metalingüística (véase en el capítulo 5 una descripción de los niveles de conocimiento de una segunda lengua).

El orden de las situaciones comunicativas sigue la secuencia de la enseñanza de segundas lenguas y se va organizando con los contenidos lingüísticos requeridos para llevarlos adelante. Cada situación comunicativa está contextualizada culturalmente ("los chicos no hablan, sólo se entusiasman cuando hay algo que les interesa", esta frase frecuente que es interpretada como indiferencia, más bien parece indicar que el chico puede desempeñarse en situaciones en las que conoce el contexto cultural que las enmarca).

Una dificultad para la aplicación de este enfoque en un medio como Ramón Lista es que el maestro tiene que lograr reproducir en el aula el ambiente para dramatizar todas las situaciones comunicativas necesarias y deberá también hacerle conocer todo el universo cultural de su segunda lengua, segunda en orden de adquisición para también su lengua propia, como la materna, en una propuesta de EIB que proponga bilingües coordinados, eficientes y eficaces.

El diseño curricular se organiza entonces alrededor de funciones comunicativas graduadas ya no sólo en función del nivel sino también de la edad de los chicos, de los contenidos culturales asociados a ambas lenguas y de la cultura escolar.

Para llevar adelante este trabajo se requiere:

- ✓ Seguimiento de los alumnos permanente y durante toda la primera etapa de enseñanza exclusivamente oral.
- ✓ Enseñanza del vocabulario siempre contextualizado, siempre con actividad de reutilización.
- ✓ Interrelación de las áreas comunicativa, lingüística y cultural.
- ✓ Observación y análisis de los errores recurrentes.
- ✓ Intervención, monitoreo e interacción del docente: educación centrada en el alumno y no en el docente.
- ✓ Trabajo permanente entre los dos docentes que integran la pareja pedagógica.

Estandarización y transformación del wichí en lengua de instrucción

Hacer del wichí una lengua de instrucción implica sacar a la lengua de sus contextos y funciones tradicionales y transformarla en propiedad escolar. Los usos escritos, los géneros de los textos que deberán producirse y leerse, el uso oral en registros escolares deberán incorporarse al wichí por requerimiento de la nueva función que se le exige: ser una lengua escolar.

En Ramón Lista, la comunidad wichí ha elegido su alfabeto y ha decidido que sus niños aprendan la lectura y la escritura en su lengua vernácula.

Nos preocupaba al diseñar nuestra propuesta el hecho de que la decisión en relación con la lengua wichí podría traer aparejada el alterar las formas de aprender tradicionales, incrementar los temas por aprender en wichí (con el fuerte impacto que esto significa especialmente en el léxico) y complejizar la sintaxis por los requerimientos de la escritura (como sucedió con todas las lenguas que pasaron a poseer la escritura). También se corre el

riesgo de disminuir el prestigio de los hablantes adultos monolingües de wichí a quienes les faltaría el conocimiento de la escritura escolar wichí. En Ramón Lista el riesgo de afectar los roles tradicionales se ve compensado por la concepción de un *wichí escolar*, que es una lengua que no representa la variedad dialectal de nadie y cuyos temas y tipos de discurso están circunscriptos al ámbito escolar sin incluir temas centrales de las creencias y relatos, por ejemplo.

En este marco, programamos inicialmente nuestra intervención en la construcción de una gramática y de un diccionario wichís de empleo escolar que permitan al mismo tiempo la reflexión metalingüística y continuar el proceso de estandarización del wichí.

4. Comentarios finales: El bilingüismo y la interculturalidad como metas

El bilingüismo y la interculturalidad no eran característicos de la comunidad de Ramón Lista. Eran las metas del programa de educación intercultural bilingüe que se proponen llevar adelante los responsables de la educación en la zona. Se trataba de intervenir en la realidad social del departamento.

Sin embargo, como se vio en la primera parte de este capítulo, era necesario todavía convencer a los docentes de la ventaja de una EIB.

La actualización y perfeccionamiento docentes deberán incluir además de temas de sociolingüística, escritura, lingüística, pragmática y metodología, una profunda y frontal reflexión acerca de las representaciones que cada uno tiene de la propia lengua y cultura y de la lengua y cultura del otro y de sus consecuencias. Los integrantes de la pareja pedagógica forman parte de comunidades que tienen saberes distintos y muchas dificultades para compartirlos e intercambiarlos.

Bibliografía del Capítulo I

Para la redacción de este capítulo se siguió en particular:

ACUÑA, Leonor. La enseñanza de la lengua y las diferentes lenguas en un programa de educación intercultural bilingüe. *VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata, 20 al 23 de septiembre de 2000

Acuña, Leonor y María Concepción Sierra. "Situación sociolingüística del departamento ramón lista (provincia de Formosa)". *VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata, 2000 CD

También se emplearon:

DIRLI (Desarrollo Integral Ramón Lista). c/1998 a. *Plan operativo. Subprograma educación*.

DIRLI (Desarrollo Integral Ramón Lista). c/1998 b. *Subprograma educación. Plan de Mejoramiento Educativo*.

Jung, Ingrid y Luis Enrique López. 1989. *El caso Puno. Las lenguas en la educación bilingüe*. Lima

Actividades

1. Sobre la base de su propia experiencia y conocimiento de Ramón Lista, **señale** y **discuta** con el texto acuerdos y desacuerdos.
2. Si usted no es de Ramón Lista, **haga** un breve diagnóstico de la situación lingüística de su zona de origen.

SEGUNDA PARTE
EL MARCO DEL TRABAJO

Capítulo II

Adquisición del lenguaje

Andrea Menegotto

1. La lengua materna no se enseña en la escuela

La lengua materna es la primera lengua, la lengua en la que aprendimos a hablar cuando éramos chicos. El chico de cinco años, cuando entra a la escuela, ya sabe hablar, por lo tanto ya tiene una lengua materna. Por definición, entonces, la lengua materna no se enseña, es adquirida de modo espontáneo por el niño antes de los cinco años. Cuando el niño llega a la escuela maneja adecuadamente su lengua materna: se comunica con sus padres, con otros adultos, con otros niños. Si no hay algún tipo de patología, los niños de cinco años ya manejan adecuadamente el lenguaje, han internalizado una gramática, manejan concordancias de género y número, reglas de subordinación, etc. aunque mantengan diferencias con el lenguaje adulto y no parezcan del todo competentes en situaciones comunicativas propias de los adultos.

2. La lengua materna se adquiere naturalmente

Aunque nadie le “enseñe” a hablar, el chico aprende solo. Lo único que necesita un bebé para “aprender a hablar” es que la gente que lo rodea hable y le hable, no que le “enseñe”. Por eso, aprende solo. Es decir, adquiere la lengua materna. Y la adquiere naturalmente porque es un proceso biológico común en la especie humana. Todos los seres humanos hablan, y lo hacen más o menos a la misma edad, independientemente de su lugar de origen, de su raza y de su condición económica y social.

La capacidad de adquirir una lengua materna es una de las características propias de la especie, es innata, porque está presente en los genes, en el mismo ADN, presente en cada nuevo hombre desde el momento mismo de su fecundación. Ese mismo ADN que determina que quien acaba de ser fecundado pertenezca a la especie humana y no a la de los felinos o las dicotiledóneas, y que extraigamos el oxígeno del aire y no del agua para respirar, también determina que podamos hablar.

Eso no significa que el lenguaje se adquiera automáticamente, ni tampoco que el medio no sea importante. Los genes de un niño determinan que pueda alcanzar una cierta altura, pero, si el niño no come, no vivirá lo suficiente para alcanzarla. Del mismo modo, los genes del niño determinan que pueda adquirir una lengua, pero, si vive aislado del mundo y nadie le habla, no la adquirirá y sus otras facultades mentales se verán seriamente afectadas.

3. El proceso de adquisición de la lengua materna es similar en todos los seres humanos

Todos los niños del mundo empiezan a comunicarse, desde muy pequeños, en la lengua de la comunidad que les ha tocado en suerte, de forma natural, sin ningún esfuerzo especial, sin proponérselo deliberadamente. Un niño inglés articula los primeros sonidos más o menos al mismo tiempo que empieza a mantenerse sentado; también el niño chino o el turco o el argentino disfrutan de sus balbuceos lingüísticos y se preparan para adquirir el sistema de sonidos propio de una lengua más o menos a la misma edad, hacia el séptimo mes de vida. Si analizamos las secuencias en la adquisición de la lengua materna de todos ellos, podremos comprobar que existen numerosas coincidencias que podemos recordar brevemente aquí. A los cuatro años, estos niños podrán expresar todo lo que quieran en su lengua, dominarán prácticamente las estructuras sintácticas, las reglas morfológicas, el sistema completo de los fonemas vocálicos y consonánticos y otros aspectos formales y abstractos, sin darse cuenta de que poseen todo ese conocimiento lingüístico. Sencillamente habrán adquirido su lengua materna, cualquiera que ella sea. No importa que el niño nazca en una familia pobre o rica, que esté siempre con su madre o en una guardería, que le hablen constantemente o que esté solo muchas horas al día. Tampoco importa que sea muy inteligente o no, que el ambiente sea culto o no, el niño pasará por las mismas etapas en su experiencia de adquisición y llegará a los mismos resultados. La capacidad del lenguaje, materializada en la adquisición de la lengua materna, es una habilidad compleja y especializada, que se desarrolla en forma espontánea.

nea en el niño, sin esfuerzo consciente y sin instrucción formal, y que es cualitativamente igual a todos los individuos.

4. El niño adquiere como lengua materna la lengua que habla la gente que lo rodea en su primera infancia, hasta los cinco años

Si el niño crece en Japón, hijo de madre y padre japoneses, y todo lo que escucha es japonés, adquirirá el japonés como lengua materna. Si el niño nace en la ciudad de Buenos Aires, hijo de porteños y rodeado de familia y relaciones porteñas, hablará el español que se habla en Buenos Aires. Y si nace en Piedra Pintada, una comunidad mapuche de la provincia de Neuquén, hijo de padres mapuches y rodeado de mapuches que hablan a veces mapuche y a veces español, pueden pasar tres cosas diferentes: si escucha más mapuche que español, la lengua materna que adquirirá es el mapuche; si escucha más español, adquirirá el español, y si lo que escucha es una variedad dialectal de español con muchos rasgos copiados del mapuche, la lengua materna que adquirirá es, precisamente, esa lengua que para los otros, para los que no viven en esa comunidad, no tiene nombre, pero para el chico es *su* lengua materna. A los cinco años, todos los niños han adquirido su lengua materna, excepto en los casos de patologías muy graves o de aislamiento total.

5. La lengua materna es cognitiva y emocionalmente fundamental para el niño

La lengua materna es cognitiva y emocionalmente fundamental para el niño porque es el medio natural de pensamiento y expresión del niño. Gracias a su lengua materna el niño se reconoce como parte de su cultura y de su comunidad. La lengua materna le permite al niño procesar y conceptuar su experiencia de mundo. El niño aprende en su lengua materna –y posiblemente gracias a ella– a pensar, a plantear y resolver problemas, a expresar sus emociones y sus fantasías, a recibir y dar instrucciones, a interiorizarse de los valores de su comunidad, a conocer su historia y a apropiarse de sus saberes. En su lengua y gracias a ella, el niño desarrolla su autoestima y construye nuevos conocimientos. Por eso, hacer que un niño se avergüence de su forma de hablar –de su lengua materna– es una vejación fundamental, un abuso de poder, una violación tan indefendible como hacerlo avergonzar de su color de piel.

6. La lengua materna no se puede adquirir mal, simplemente se adquiere

Todo chico que llega a la escuela tiene una lengua materna, que ha sido adquirida y que es hablada bien por el alumno. Ningún chico puede hablar mal su lengua materna. Lo que puede suceder es que la lengua materna del alumno no sea socialmente prestigiosa, o no sea la que la escuela o el maestro esperan.

Los niños que llegan a la escuela ya hablan. Hablan en su casa, con sus padres, sus hermanos y sus amigos, en su comunidad, su casa, su barrio. Ya tienen una lengua materna. En general, el chico conoce sólo una forma de hablar cuando llega a la escuela, la de su hogar, que puede ser español, japonés, mapuche o una lengua sin nombre. Pero la escuela suele suponer que los chicos llegan en igualdad de condiciones lingüísticas, que todos los chicos hablan español. Y, como vimos, eso no siempre es cierto. Puede ser que su lengua materna sea el wichí, el mapuche o una variedad particular sin nombre oficial pero totalmente real, útil y completa para el niño. Simplemente sucede que esos chicos estuvieron hasta el momento de llegar a la escuela expuestos a otra forma de hablar. Saben pedir, preguntar, contar cuentos y reconocer diferencias de contexto en el ambiente familiar, pero con reglas que no son las del español de la escuela. Son otras. Esos chicos hablan, son normales, no les falta nada, simplemente tienen una lengua materna distinta de la del maestro y de la que la escuela presupone.

7. Es posible que exista un límite de edad para la adquisición de la lengua materna

Todos los niños adquieren su lengua más o menos en el mismo tiempo, y alrededor de los cinco años todos pueden hablar. Algunos casos de niños que han sufrido graves privaciones sociales en su primera infancia –encerrados y sin contacto con otros seres humanos, por ejemplo– han logrado adquirir una lengua materna, si fueron rescatados a tiempo. Parece ser que el límite biológico para la adquisición de la lengua materna es bastante temprano, y no podría superar el inicio de la pubertad. Por esa razón, pocos adultos pueden aprender otra lengua “naturalmente” como aprendieron la lengua materna.

8. Hablar la lengua materna y tener competencia comunicativa son cosas diferentes

Si definimos competencia comunicativa como la capacidad de un individuo de comunicarse eficientemente, es evidente que distintas personas tienen grados de competencia comunicativa diferentes. Hay personas muy competentes para comunicarse en distintas situaciones –solemos llamarlas extrovertidas–, y otras que son muy tímidas y sólo se comunican eficientemente en contextos muy familiares.

La competencia comunicativa no es sólo lingüística. Hay personas que pueden comunicarse muy eficientemente por medio de gestos –“son muy expresivos”– y otros menos competentes que pueden confundirnos por su inexpresividad (“no sé si lo dijo en serio o en broma”).

Una de las propiedades que permite definir la competencia comunicativa es la adecuación a la situación. Todos hemos experimentado alguna vez el sentimiento de haber dicho o hecho algo inadecuado o inapropiado en determinada situación (haber tratado de *vos* a alguien que tendríamos que haber tratado de *usted*, por ejemplo). Ser comunicativamente competente no es hablar *bien* sino hablar de la manera en que se espera que se hable. Si en un partido de fútbol el árbitro no sanciona un penal evidente, es inadecuado que los jugadores lo insulten, porque serán sancionados por el mismo referí. Pero también ¿sería inapropiado que los jugadores se acercaran al árbitro y, en lugar de decir, “Referí, fue penal, fue adentro” dijeran “Disculpe, caballero, pero ¿no cree usted que la zancadilla de la que fue víctima el jugador número 10 fue una falta, y que, más aún, fue cometida dentro del área usualmente denominada chica? Si fue así, entonces correspondería que usted sancionara un tiro libre penal a nuestro favor”. Una frase así también sería sumamente inapropiada ya que generaría efectos irónicos, humorísticos o incluso agresivos. El árbitro podría expulsar al jugador por indisciplina. El hablante estaría cometiendo una falta evidente de adecuación a la situación. Del mismo modo, un alumno que estuviera dando explicaciones al director por una falta cometida (o un obrero a su jefe) tendría serios problemas si, en lugar de buscar la expresión más matizada y cortés, dijera (con tono de cancha de fútbol) “Sí, dire, al Cacho lo reventé a patadas porque me afaná la goma.” Nuevamente, no hay nada estrictamente erróneo en esa frase... excepto su falta de adecuación a la situación. No es que no se hable así. No es que el alumno hable mal. Simplemente no se le habla así al director. No se puede hablar así en esa situación sin ser sancionado de alguna manera explícita o implícita.

9. A los cinco años un niño ya ha desarrollado su lengua materna, pero su competencia comunicativa está limitada a las situaciones que para él son familiares

Nuestra competencia comunicativa nos permite identificar el conjunto de circunstancias relevantes para caracterizar la situación y seleccionar las formas lingüísticas que consideremos más adecuadas. En especial, los siguientes factores nos permiten caracterizar un contexto de situación: la edad y el sexo de hablante y oyente (no es lo mismo hablar con un chico que con un adulto, ni con mujeres que con hombres); las relaciones de conocimiento y cercanía entre ambos (no se le habla igual a un hermano que a un desconocido); las relaciones de jerarquía (no se habla igual con un jefe que con un amigo); la intencionalidad (no se habla igual si se quiere insultar o pedir un favor); el lugar en el que se desarrolla la interacción (no se habla igual en una cancha de fútbol que en un teatro); los participantes presentes (no es lo mismo hablar con uno que con varios, ni con uno si hay otros presentes); el tema del que se habla (no es lo mismo hablar de matemática que de política o de fútbol); la distancia afectiva del tema del que se habla (no es lo mismo contar lo que leí sobre otros que lo que me pasó a mí) y el medio (no es lo mismo el teléfono que la interacción personal).

La competencia comunicativa que cada uno de nosotros ha desarrollado nos permite adecuarnos de manera más o menos natural en cada situación. Todos nos sentimos más cómodos comunicativamente en situaciones familiares que en situaciones más formales, y sentimos incomodidad cuando debemos interactuar en un contexto situacional nuevo.

Al llegar a la escuela, la mayoría de los niños sólo tiene un grado de competencia comunicativa eficiente para adecuarse a situaciones familiares en las que usa su lengua materna. Sabe pedir, por ejemplo, pero sabe cómo pedir a las personas que conoce en las situaciones que para él son usuales. En la medida que un niño interactúa socialmente, va ampliando el repertorio de situaciones en las que puede ser comunicativamente eficiente. El más importante de esos nuevos contextos situacionales es la escuela.

10. Para muchos niños, adecuarse a nuevas situaciones comunicativas exige aprender otra lengua

Para los niños que tienen como lengua materna el español que se usa en la escuela, ampliar su competencia comunicativa implica aumentar su vocabulario y reconocer los componentes relevantes de las nuevas situaciones a las que se enfrenta... La lengua materna de esos niños que hablan español permite cubrir la totalidad de los contextos situacionales a los que la escuela los enfrentará, ya que no habrá cambio de dialecto sino de estilo cuando cambie de contexto situacional: usará su lengua materna tanto para hablar con el director de la escuela como para hablar con sus compañeros y sus padres. En cambio, para el niño que tiene como lengua materna el mapuche, el wichí o una lengua sin nombre, el cambio de situación irá asociado a un cambio de lengua. Seguirá usando su lengua materna para hablar con sus hermanos, pero no para hablar con el director.

11. La escritura no se adquiere naturalmente

La lectura y la escritura no son un fenómeno biológico, sino un producto de la cultura. El hombre de las cavernas hablaba, pero no escribía. La historia de la humanidad nos señala que la escritura es antigua pero no tanto como el hombre –de hecho es su aparición la que nos permite hablar de historia y prehistoria. El hombre habló –fue hombre y no mono– mucho antes de escribir. Y cuando inventó la escritura, sólo se la enseñó a unos pocos. En casi todos los imperios, solo los sacerdotes sabían escribir. En Grecia, Sócrates, el mayor maestro de la filosofía griega, jamás escribió un libro. ¿Para qué iba a hacerlo? Era un maestro y ninguno de sus alumnos podría leerlo. Y él quería que sus alumnos aprendieran a pensar, no a escribir. La escritura no era un derecho ni una necesidad.

La generalización y la necesidad de leer y escribir, y el derecho a aprenderlo, son fenómenos modernos, posteriores al Renacimiento, resultado de la invención de la imprenta, de las revoluciones del siglo XVIII y de la industrialización del mundo moderno.

La escritura no se adquiere naturalmente. No hay un proceso de adquisición de la escritura común a todos los seres humanos, ni una edad generalizada y común a la especie que pueda considerarse “normal”. Aunque en la casa los padres lean y escriban, los niños no aprenden a leer y escribir naturalmente, si no hay un entrenamiento particular, un proceso de instrucción formal, de enseñanza y aprendizaje guiado.

En la cultura occidental actual, la lectura y la escritura se enseñan en la escuela.

Bibliografía del capítulo II

Acuña, Leonor y A. Menegotto. La escuela y el habla regional: la norma, el error y la corrección en escuelas rurales del Neuquén y de Río Negro. XV Congreso Mundial de Lectura. Buenos Aires, 1994.

Baralo, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros, 1999.

Raiter, Alejandro. *Información psicolingüística para el docente*. Plus Ultra, Buenos Aires, 1998.

Actividad

A partir de la lectura del capítulo 2 y de su opinión personal, **complete** la siguiente tabla. ¿Qué opina de las siguientes afirmaciones?

Afirmación	Considero que es		
	<i>Verdad</i>	<i>Falso</i>	<i>Opinable</i>
1. Hay niños que no manejan bien su lengua materna			
2. La escuela ayuda a los niños a adquirir su lengua materna.			
3. Un niño que tiene dificultades para expresarse tiene problemas de inteligencia			
4. La escuela enfrenta a los niños a situaciones comunicativas nuevas			
5. La escritura se adquiere naturalmente			
6. El proceso de aprendizaje de la lengua materna y de la escritura son similares			
7. La enseñanza de la lectura y de la escritura se basa en los procesos naturales de adquisición de la lengua			
8. La adquisición de la lengua materna es independiente de la inteligencia			
9. Un adulto puede manejar varias lenguas eficientemente			
10. En la Argentina es posible que un mismo hablante utilice lenguas distintas en diferentes situaciones.			
11. La escuela puede enfrentar al niño a estímulos lingüísticos incomprensibles para él.			
12. La falta de competencia comunicativa implica falta de competencia en la lengua materna			
13. La falta de competencia comunicativa puede responder a dificultades de tipo no lingüístico.			

Capítulo III

El curioso en el aula I

La adquisición del lenguaje

Alejandro Raiter

1. ¿Por qué utilizamos la palabra *adquisición* para referirnos al proceso por el cual el niño maneja la lengua de sus padres y no *aprendizaje* del lenguaje?

La utilización de *adquisición* para referirnos al lenguaje, y, en realidad, al dialecto que es hablado en el entorno del niño, no es casual. La palabra *aprendizaje* la utilizamos para referirnos a las tareas que el niño desarrolla, generalmente guiado por un adulto, para dominar conocimientos y habilidades propias del entorno sociocultural en que vive, como las tablas de multiplicar, o el manejo de la regla de tres simple o compuesta, o fabricar un barrilete. Para el caso del lenguaje reservaremos el término *adquisición* porque se trata de un proceso que está biológicamente condicionado: el niño desplegará su capacidad lingüística con bastante independencia de la cantidad y calidad de estímulos que reciba para realizar esa tarea.

2. En la escuela ¿no enseñamos lengua, no entrenamos a los niños en el manejo de la lengua materna?

En realidad reina una gran confusión en las definiciones y afirmaciones sobre el papel de la escuela y el desarrollo lingüístico del niño. Por definición, la *lengua materna* no se enseña, es adquirida de modo espontáneo por el niño; cuando éste llega a la escuela maneja adecuadamente un sociolecto: maneja más de un registro, se comunica con sus padres, con otros adultos, con otros niños, etcétera. Cuando no está presente algún tipo de *patología lingüística* los niños ya manejan adecuadamente el lenguaje, han internalizado una gramática, manejan concordancias de género y número, reglas de subordinación, etcétera, aunque mantengan todavía diferencias con el lenguaje adulto, y no parezcan del todo competentes en situaciones comunicativas propias de los adultos.

3. ¿La escuela no enseña nada, entonces?

En primer lugar *lengua materna* es un concepto que debemos diferenciar tanto de *lengua social* como de *lengua oficial*. En efecto, el niño o la niña adquirirán la lengua que se utiliza en su casa; ese conjunto de formas puede no ser la misma que utiliza el conjunto de la comunidad, puede ser diferente. Por ejemplo, los padres pueden ser extranjeros y hablar alternativamente el español y –supongamos– el coreano: el niño adquirirá esas formas, pero el resto de la comunidad puede hablar solo español. Cuanto más socializado esté el niño en sus primeros años de vida –por compartir situaciones con los vecinos, comerciantes o autoridades o por escuchar la radio– más parecido será el dialecto de la comunidad (*lengua social*) a la lengua materna del niño. A su vez, esta *lengua social* suele ser diferente de la *lengua oficial*. En efecto, la Argentina –toda América Latina, en realidad– tiene una sola lengua oficial pero muchas *lenguas sociales* o dialectos de comunidades. Por lo tanto, la escuela debe enseñar esa lengua oficial que –de acuerdo con la región en la que el niño haya crecido– mantendrá muchas o pocas diferencias con la lengua materna de los alumnos.

En segundo lugar, la escuela enseña el código lectoescrito, el que de ningún modo será adquirido de modo espontáneo por los niños, sino aprendido a partir de estímulos correctamente guiados. Por otra parte, en la escuela, a lo largo de su educación, los niños aprenderán estructuras lingüísticas relacionadas con el entorno sociocultural, se vincularán con registros desconocidos hasta entonces. Aprenderán y ejercitarán otros “usos” lingüísticos, como el resumen, la composición, el retrato.

4. ¿Y por qué la escuela enseña lengua oficial y no trata de reafirmar la lengua materna de cada alumno?

Porque la principal función de la escuela es la socialización. La escuela es una institución dirigida por la autoridad política –el gobierno– que quiere lograr objetivos comunes e iguales para todos los alumnos de un país o región. La enseñanza de una lengua oficial está relacionada con lograr la uniformidad lingüística para todos los habitantes de un país, de modo de facilitar la comunicación, sobre todo la escrita. Es un problema de gobierno y unidad nacional de los Estados. Para algunos alumnos esta enseñanza tendrá como consecuencia que deban aprender una lengua que no tiene nada en común con la materna, esto es, extranjera. Mantiene el mismo principio que con la enseñanza de la geografía, historia o matemática: enseña contenidos mínimos idénticos para todos los alumnos. No tiene importancia que un niño quiera tener más historia mientras que una niña puede querer saber más de matemáticas: todos recibirán la misma cantidad de horas de una y de otra. Esto no significa que se desprecie la lengua materna –como no se desprecian otros conocimientos que el niño trae de su casa– significa que la función social de la escuela es aportar determinados conocimientos y no otros. Junto con la transmisión de esos conocimientos favorecerá el desarrollo de sus capacidades cognitivas para ...

5. Perdona que lo interrumpa, pero eso me interesa. ¿Los niños inteligentes aprenden más rápido? ¿Qué relación hay entre lengua oficial e inteligencia?

Ninguna. No hay ninguna relación entre inteligencia y lenguaje. Un niño desinhibido, que habla mucho y participa en clase, *parece* más inteligente, pero no lo es necesariamente. La adquisición de la lengua materna –a pesar de lo que afirmaba Piaget y que se aceptaba en la primera mitad del siglo XX– no depende de la inteligencia: es un proceso automático, no inteligente. Inteligencia es la capacidad para resolver problemas, adquirir la lengua materna no es un problema para ningún niño. Todos adquieren la lengua materna entre los treinta y los cuarenta y ocho meses de vida.

La lengua oficial no es mejor, ni más inteligente, ni más elaborada que las no oficiales; simplemente es otra lengua que fue elegida como oficial por motivos políticos o religiosos, no por motivos lingüísticos. En cuanto a otros aprendizajes ... Aquí sólo nos ocupamos de lengua, pero podemos adelantar

que ninguno de los aprendizajes escolares requiere niveles altos de inteligencia.

6. Sin embargo yo nunca pude aprender inglés

Eso no significa que usted no sea inteligente. No necesita ser inteligente para aprender inglés. Como decía un amigo mío: "si hasta los norteamericanos lo hablan"...

El aprendizaje de una lengua segunda –note que aquí sí hablamos de aprendizaje, porque en una escuela es una actividad guiada– no depende tampoco de la inteligencia. Hay niños y adultos con retrasos mentales serios y que son, no obstante, multilingües.

7. ¿De qué depende, entonces?

Depende de varios factores, pero los más importantes son a) motivación, b) estimulación y c) herramientas pedagógicas y de trabajo adecuadas.

La lengua materna no necesita motivación. El bebé está condenado, por decirlo así, a pronunciar sus primeras palabras antes de los veinticuatro meses de vida y a ser un hablante competente antes de los cinco años, como ya dijimos. Por el contrario, ningún ser humano está condenado –en principio, hay casos extremos– a aprender una segunda lengua. Para hacer esto necesita estar motivado. Pongamos un ejemplo: usted puede ver cómo otra gente anda en bicicleta; la puede mirar durante horas. Si esto no lo motiva, usted no aprenderá a andar en bicicleta. Si usted, en cambio, quiere aprender a andar en bicicleta, con algunas explicaciones, una bicicleta y aplicando el método de ensayo y error, aprenderá a hacerlo. Con la lengua materna, como vimos, es suficiente con que alrededor de él la usen y usted la oiga; no utilizará el método de ensayo y error.

8. Entonces si una persona no está motivada previamente no puede aprender. ¿Puede ser que un niño no esté motivado a aprender una segunda lengua?

Sí, puede ser; de hecho esto es lo que muchas veces sucede. Muchos niños ni siquiera quieren dejar a su familia e ir a la escuela. Pero no se preocupe, porque aquí interviene el segundo factor importante: la estimulación. La estimulación puede ser social, es decir, todo el entorno del niño –familiares, vecinos– lo estimulan para que lo haga. Sin embargo, los maestros tienen un rol principalísimo en esto. Muchas veces pienso que el rol fundamental del docente es estimular a sus alumnos, esto es, motivarlos.

Es muy probable que un niño del campo no esté interesado en hablar como un abogado, como es probable que uno de la ciudad no esté interesado en hablar como un paisano. La maestra deberá estimularlos para interesarlos, para lograr que lo hagan. Un niño correctamente estimulado no presentará ninguna dificultad para llevar a cabo ninguno de los aprendizajes que le propone la escuela. El tercer factor, las herramientas adecuadas para el trabajo pedagógico, supone que los docentes tengan la capacidad y los materiales necesarios para desarrollar la tarea y los alumnos los elementos necesarios para trabajar en la escuela y en sus casas.

9. El rol del docente ¿se limita a la estimulación? ¿Para qué hacemos todo lo demás?

Si digo que pienso que el rol fundamental del docente puede ser la estimulación no estoy diciendo que es el único. Simplemente estoy poniendo el énfasis en que el docente realiza una tarea, es decir, estimula al alumno, para que éste realice una actividad mental propia, de incorporación, asimilación y síntesis de conocimientos. Por otro lado, no piense que estimular es una tarea técnica o que depende de los estímulos materiales exclusivamente. Estimular a los alumnos no es una tarea lineal, lo que quiero...

10. ¿Qué quiere decir con eso de que no es una tarea lineal?

Se lo explicaré con un ejemplo. Para lograr que un toro ataque usted puede agitar un paño rojo; si usted quiere que las moscas se acerquen a una mesa, puede derramar un poco de azúcar; si quiere saborear un mate que le han ofrecido, chupe por la bombilla. Son tres ejemplos que tienen en común que ante un estímulo (agitar un trapo, derramar azúcar, chupar la bombilla) tenemos una sola respuesta posible (enfurecerá al toro, atraerá a las moscas, tendrá el líquido en su boca). Por eso los llamamos lineales. Para lograr que los alumnos estén motivados las actividades que realiza el docente son mucho más complicadas. No sólo presenta estímulos materiales –como láminas o dibujos en el pizarrón– sino que estimula mediante los afectos, mediante los juegos que propone, mediante el clima de trabajo colectivo que se crea en el aula, etcétera.

11. ¿Cómo logra todo eso? ¿Qué más hace?

No se preocupe. Los docentes se capacitan permanentemente para lograrlo; no sólo profundizan sus conocimientos sino que perfeccionan sus actitudes, aprenden de la experiencia y vuelcan esa experiencia en cada nuevo curso.

Esos conocimientos y esas actitudes que los docentes tienen y emplean junto con la actividad que desarrollan cada día –dentro y fuera del aula– crean lo que llamamos *zona de desarrollo proximal* ...

12. ¿Qué?

¡Otra vez! ¡Cómo le gusta interrumpir! Ya lo iba a explicar. Las alumnas y los alumnos captan inmediatamente que sus docentes poseen conocimientos que ellos no tienen. Esos conocimientos –por decirlo de este modo– los deslumbran. Quieren imitar a sus maestros porque quieren poseer esos conocimientos. Los seres humanos –también los niños– somos curiosos y queremos saber. La *zona de desarrollo proximal* son los conocimientos de los maestros y otros adultos que los niños quieren tener; se quieren apropiarse de ellos. Funciona como estímulo para los niños. Así como los niños quieren tener el saber de los padres –por lo que los imitan en muchas cosas– también quieren

tener el de los maestros y otros adultos. Y funciona en todo momento: cuando explican, cuando corrigen, cuando proponen juegos, cuando atienden a sus alumnos en un recreo, cuando charlan de temas extracurriculares con los alumnos, cuando charlan entre ellos y los alumnos los escuchan, etcétera. Los docentes conforman un hito al que los alumnos quieren llegar. No son los únicos adultos que cumplen esta función, pero el rol se hace más importante en comunidades relativamente pequeñas o aisladas.

13. No le entiendo. ¿Qué tiene que ver lo que deben aprender los alumnos con el tamaño de su comunidad o con la distancia que pueda haber entre esta comunidad y otra?

Los conocimientos no se incorporan en forma aislada; los conocimientos sobre historia, ciencias naturales o matemáticas no existen cada uno de por sí. Existen porque forman parte de una cultura; los docentes no sólo transmiten conocimientos: son agentes de una cultura y los niños adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y adoptan actitudes propias de una cultura.

Cuando hablábamos antes de enseñanza de lengua social, de lengua oficial y de enseñanza de otros usos lingüísticos nos referimos también a la transmisión de contenidos culturales en general; sería absurdo pensar en usos lingüísticos al margen de contextos culturales. Por ese motivo, cuanto mayor sea la socialización del niño, más ayudados estarán los docentes en la tarea lingüístico-cultural. En comunidades pequeñas o aisladas los docentes pueden estar muy solos en su tarea de agentes culturales.

14. ¿Y qué pasa con la enseñanza bilingüe?

En una enseñanza bilingüe se le presentan al niño dos culturas. Esto lo beneficia –según muchos autores– porque aumenta la cantidad de estímulos que recibe; se aumenta, potencialmente, la motivación. Las dos culturas que lo estimulan pueden ser cercanas o pueden estar más alejadas; pero siempre son culturas; no existe aprendizaje ni adquisición lingüística al margen de la cultura. No sé si quedó claro, pero un niño de cinco años no sólo maneja la lengua materna: ha absorbido parte de la cultura materna. Al adquirir otra lengua, simplemente adquiere otra cultura.

15. Entonces ¿deberá elegir luego entre una cultura u otra?

No, de ningún modo. Una cultura no es superior a otra, como ninguna lengua es superior a otra: simplemente son diferentes. Cuando uno elige, elige entre dos alternativas, una de las cuales parece ser mejor que la otra. No es esto lo que sucede con las culturas, como vimos. Por otro lado, las culturas no son cosas fijas, inmóviles. Los alumnos producirán activamente su propia síntesis para ser agentes culturales plenos: desarrollarán sus personalidades en el marco de la síntesis (inter)cultural que estén realizando.

Los alumnos, como todos los miembros de cada comunidad, absorben los estímulos presentes en su entorno pero son básicamente creativos. Ninguna generación deja la cultura tal cual la encontró: la modifica, le agrega elementos, hace cosas nuevas.

Capítulo IV

Modelos de enseñanza, modelos de maestros

Concepción Sierra

1. ¿Cómo se hace un docente?

Para poder analizar y mejorar la práctica cotidiana en el aula es importante considerar cuáles son los factores que influyen en la misma. Mucho se ha hablado acerca de los condicionantes al trabajo docente más allá de los explícitos o evidentes: la falta de infraestructura, el trabajo con poblaciones estudiantiles en situaciones de riesgo (hambre, violencia, abandono familiar, etc.), horarios reducidos, salarios indignos, etc. Y mucho más es lo que saben los propios maestros acerca de estas condiciones. Es muy frecuente escuchar a los docentes hablar de estos problemas y quejarse porque no han recibido una formación adecuada para el tratamiento de las mismas. “Vos empezás a laburar y te encontrás con que tenés pibes de catorce, quince años que no son ningunos nenes de mamá. Te patotean, te amenazan a la salida ellos o los hermanos, y en el profesorado no te dijeron qué hacer con eso. ¿Cómo trabajás así? Y bueno, uno hace lo que le parece, se arregla como mejor puede”

Este es un claro ejemplo de lo que se denomina el “shock de la práctica”. Esto es el impacto que produce en el maestro nuevo una realidad cotidiana tan diferente de la estudiada y analizada durante su formación. Por lo tanto es importante preguntarnos ¿con qué herramientas cuenta un docente, a qué recurre ante estas situaciones?

Para contestar este interrogante primero debemos detenernos un momento en cómo se forma un maestro. Al respecto es un hecho aceptado por diversos investigadores –de nuestro país y del exterior–¹ que la formación de un docente sucede en tres fases:

a) La propia historia escolar

Antes de entrar al profesorado una persona debe atravesar exitosamente toda su escuela primaria y secundaria (o EGB y Polimodal). Durante esta etapa se internalizan ciertos “modelos” docentes. Los cuales no se corresponden con ningún docente en particular sino que reúnen ciertas características compartidas por todos o la mayoría de los maestros que ha tenido una persona. Es decir, se forma en el pensamiento de cada alumno una representación de lo que es *ser maestro*.

Una niña de 8 o 9 años jugando con sus amigas a la maestra no está imitando a su maestra, sino que está representando la idea que ella ya se ha formado acerca de lo que es una maestra. Pero a su vez, está dramatizando lo que el conjunto de la sociedad a lo largo de la historia ha determinado como características propias de esa profesión. Esto es así ya que no olvidemos que lo mismo sucede con cada docente. Se internaliza un modelo de maestro a partir de todos los maestros que se han tenido; los cuales a su vez han tenido otra cantidad similar de docentes a partir de los cuales formaron su propia representación; y así sucesivamente. Por lo tanto, cuando una persona elige la docencia como profesión lo hace con un conocimiento acerca de la misma mucho mayor que si hubiera elegido cualquier otra carrera.

Esto se relaciona con lo que Bourdieu denomina *habitus*, es decir un “sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes constituido en la práctica y orientado hacia funciones prácticas.” Dichas disposiciones son “adquiridas, permanentes y generadoras”. *Adquiridas* ya que, al igual que la lengua materna, no se aprenden sino que se incorporan a la estructura psíquica del individuo en forma natural. *Permanentes* nos señala su imposibilidad de eliminación y *generadoras* porque generan, producen, prácticas acordes a ellas.

En síntesis, antes de pasar a la segunda fase de formación, el futuro docente ya sabe, aunque no sea de manera consciente, qué es y qué hace ante situaciones típicas un maestro.

b) La formación de grado

Esta es la etapa donde el maestro se forma específicamente para la docencia. Es decir, el paso por el profesorado. Aquí el futuro docente tiene una serie de materias teóricas y prácticas que lo habilitarán para ejercer su profesión. Es donde se supone que el maestro adquiere las herramientas necesarias para pasar a la siguiente etapa.

c) El ejercicio profesional

Esta fase abarca desde el inicio en el ejercicio de la profesión (el primer puesto en la primer escuela) hasta la jubilación del docente. Todos estos años el docente va incorporando experiencia para poder responder de manera exitosa a los desafíos cotidianos que plantea el aula. A su vez es la etapa en la que se da lo que se llama la capacitación en servicio, es decir los múltiples cursos de capacitación que los docentes hacen año a año que le aportan nuevas herramientas para su trabajo.

Ahora bien, si un docente atraviesa todas estas etapas, entonces ¿por qué se produce el shock de la práctica del que hablábamos más arriba? Si uno estudia en el profesorado para trabajar de maestro, y una vez que está ejerciendo aprende de la práctica misma y de los cursos de capacitación, se supone que no tendría que haber ningún problema.

El tema es que se ha demostrado que la formación de grado tiene un muy bajo impacto en la formación total del docente. Además como está estructurada y planteada con los mismos criterios, concepciones y metodologías que los otros niveles de escolaridad por los cuales ha atravesado el futuro maestro, no se produce una ruptura, un corte entre la fases primera y la segunda con lo cual ésta termina siendo parte de la historia escolar personal del alumno-docente.

El bajo impacto que tiene la formación de grado hace que ante una realidad que se vive como tan amenazadora (recordemos la frase del docente citada más arriba) el maestro recurre a esa fuente de saberes (acciones, actitudes, etc.) que adquirió en su primera etapa de formación, es decir en su propia escolaridad en contacto con quienes fueron sus maestros. Otro hecho que está demostrado es que la socialización que producen las escuelas en los nuevos maestros tiene un impacto mucho más alto en su formación total que la socialización profesional que recibieron en el profesorado. Esto es: en los dos primeros años de ejercicio aprenden más de sus directores, sus compañeros de trabajo, sus supervisores, que en toda su formación profesional, incluidas las prácticas.

Así la fase tercera termina siendo una acumulación de experiencia y de cursos de capacitación cuyo mayor beneficio para el maestro es el porcentaje adicional que año a año perciben en sus haberes por antigüedad y puntaje.

Todo lo anterior nos lleva a inferir que entonces hay que analizar más en profundidad aquellas herramientas que se adquieren en la primera fase de la formación, es decir en la historia escolar personal. Estos son los otros condicionantes no explícitos que operan en la práctica de los maestros.

Ya vimos cómo se instalan en la conciencia de los individuos los *habitus* relacionados con el hacer del maestro. Ahora bien, en forma similar y paralela las profesiones van conformando ciertas ideas acerca de sí mismas que quedan fijadas en las instituciones. En este caso debemos ver cuáles son las propias de la docencia en nuestro país, para lo cual es necesario hacer un poco de historia.

2. Creación del Sistema Educativo, conformación de la docencia

La docencia surge como profesión junto con la creación del sistema educativo. Este momento fundacional de la profesión docente es de máxima importancia debido a que es cuando se sientan las bases sobre las que se van a ir superponiendo todos los demás mandatos, funciones y reformulaciones acerca de la figura docente.

Desde su creación y hasta las primeras décadas del siglo pasado, el maestro es un agente del Estado necesario para cumplir con el objetivo básico del sistema educativo que era "educar al soberano". En un país con un componente indígena importante y con una política inmigratoria en pleno auge, era imprescindible contar con un cuerpo docente capaz de homogeneizar a una población tan diversa a fin de construir y preservar la identidad nacional.

Así, la escuela, y junto con ella los maestros, adquiere una función fuertemente disciplinadora. La escuela normal, lo que fija y establece son las "normas" comunes a todos los maestros. Los atributos deseables en un maestro eran su intachable conducta, su ejemplo para los alumnos, sus buenos

modales, su capacidad de mantener el orden y una fuerte vocación de servicio, de entrega, similar en muchos aspectos a la que se requiere a un misionero, un religioso. Estos requerimientos hacia la figura docente no le implican un fuerte conocimiento de sus disciplinas, lo que hace que la formación para la docencia se establezca en el nivel medio del sistema educativo. Los contenidos que se trataban en las escuelas normales eran mínimos, centrados en el saber-hacer y con una tendencia fuerte a la ritualización. Los rituales escolares son una metodología de enseñanza que permite una rápida homogeneización, pero fundamentalmente el disciplinamiento de la "barbarie".

Asimismo el Estado que es el creador de la profesión docente debe ser fuertemente disciplinador con los mismos docentes para poder controlar el sistema, ya que en definitiva son los docentes quienes en última instancia obturan o concretran las políticas educativas.

El disciplinamiento, el establecimiento del orden, pasa por lo ideológico. La escuela se erige en la poseedora y transmisora de "la" cultura. Tener cultura es coincidir con los valores, creencias, principios que tiene la escuela. La cultura está en la escuela y todo lo que es diferente se considera un error, una falta a reparar.

La política de atención a la diversidad es entonces la asimilación, tratar de que aquellos alumnos con culturas diferentes puedan asimilar, absorber, incorporar la cultura de la escuela a sus propias vidas. Para ser aceptado quien es *distinto* debe volverse *semejante*, *parecerse a*, *ser igual a*, para su aceptación.

Lógicamente en este contexto, y en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua, no había lugar más que para la castellanización.

En este momento fundacional de la profesión surgen lo que distintos autores denominan "tradiciones en la formación de los docentes" o "representaciones". Estas definiciones coinciden en que las tradiciones o representaciones son los condicionantes que guían y moldean la labor docente hasta nuestros días. Están relacionadas con la historia colectiva de un grupo, las que de manera similar a lo que decíamos acerca del *habitus*, se instauran en la conciencia de sus integrantes y orientan sus prácticas. Así para este primer momento de la carrera docente se habla de la *tradición normalizadora-disciplinadora* o de la *representación vocacional*. La coincidencia está en que este tipo de condicionantes surgen con los primeros maestros y quedan "estructurados y estructurantes" de la labor cotidiana de los maestros.

La segunda de estas ideas-guía es la que está relacionada con el conocimiento en sí mismo. Veíamos que para ser maestro no era necesario un

conocimiento muy amplio en las disciplinas a transmitir. Pero, a su vez, la creación de las escuelas normales está dando cuenta de que se necesita un saber específico para enseñar, que hay que aprender a enseñar. Es el momento de las luchas entre las escuelas normales y las universidades por la propiedad del saber. Las universidades mucho antes que las escuelas ya se habían adueñado del conocimiento, por lo tanto cuando surgen los *normales*, pero especialmente cuando empiezan a tener un desarrollo importante con una afluencia de alumnos casi masiva, es cuando la universidad comienza a plantear que en realidad "los maestros no saben nada", que deben formarse en las disciplinas específicas (letras, cálculo) para lo cual deberían concurrir a la universidad a aprender de los que saben. Las escuelas normales plantean que las universidades no saben cómo enseñar, por lo tanto para qué ir a aprender con alguien que no va a saber cómo enseñarnos. El saber sobre cómo enseñar lo poseen únicamente los maestros.

Por una cuestión de prestigio social, de influencia sobre el discurso hegemónico, etc. la pelea la ganan las universidades y queda instalado en el cuerpo docente la idea de que el saber que tienen los maestros es de muy bajo valor: ésta es la "tradición académica" o la "representación racional".

En los años 60 se instaura lo que se llama la "tradición eficientista" o la "representación del docente-trabajador".

Al amparo del desarrollismo se equipara educación con inversión. El sistema educativo tiene que estar al servicio del desarrollo económico y formar, ya no al soberano, sino recursos humanos para el mercado laboral. Este es un momento que muchos autores consideran refundante del sistema educativo, y por lo tanto de la profesión docente. Se trataba de transitar de lo tradicional a lo moderno, por lo cual el papel de los maestros cobra fundamental importancia. Ahora bien, para lograr estos objetivos era necesario, nuevamente, ejercer un fuerte control sobre el cuerpo docente. El control no pasa ya por lo ideológico, sino por controlar sus prácticas. Aparece la visión del maestro como un técnico, con lo cual se produce el pase del profesorado al nivel terciario (año 69).

Para poder controlar el sistema y que éste funcione eficientemente se necesita controlar lo imprevisible, que no queden aspectos descuidados que puedan afectar el plan trazado. Aparece la planificación, la que se convierte en reina y señora. Aparece un cuerpo especializado de planificadores que diagrama, decide y "baja" a las escuelas lo que es preciso hacer. Los maestros pasan a ser técnicos que deben aplicar correctamente lo planificado por otros. Son el último eslabón de la cadena de la producción de conocimiento. Los docentes empiezan a verse a sí mismos como trabajadores, cobran fuerza los sindicatos y se rechaza toda pretensión de que el docente desarrolle tareas que no estén contempladas en el estatuto del docente.

Bajo esta mirada eficientista todo lo que es diferente es considerado un desvío que se debe controlar, una deficiencia del sistema. La política de atención a la *diversidad* es la *compensación*. Como el diferente es considerado deficiente, es necesario compensar sus carencias, para ayudarlo a alcanzar el nivel deseado. A nivel mundial los países se clasificaban en: sub-desarrollados, en vías de desarrollo y desarrollados. Existía una escala a través de la cual iban pasando los países, cuyo objetivo era que todos alcanzasen el máximo grado de desarrollo, representado por las grandes potencias. ¿Por qué no iba a suceder lo mismo con las personas? La educación era la posibilidad de que todos alcancen un nivel ideal (equiparado a la cultura que transmitía la escuela) compensando sus carencias y/o debilidades, atendiendo sus dificultades mediante otras instituciones o metodologías. Los tests de coeficiente intelectual se instalan y determinan aptitudes o inaptitudes. Es el auge de los gabinetes, los grados de recuperación, las escuelas especiales.

En la enseñanza de la lengua aparece el modelo transicional. La lengua materna del chico se percibe como un puente, un paso previo y necesario para alcanzar el español. Las distintas lenguas no tienen valor en sí mismas sino como vehículos hacia el castellano.

A partir de este momento no aparecen nuevas representaciones o tradiciones que tengan una fuerza condicionante sobre la práctica cotidiana en el aula. Sí surgen distintas y sucesivas "modas" (constructivismo, escuela activa) que tienen un fuerte peso en el plano de lo discursivo pero poca o ninguna influencia sobre la práctica cotidiana.

La diversidad empieza a ser percibida como desigualdad. Somos distintos, somos desiguales, sin que desaparezca el tinte jerarquizante. Es decir, algunas manifestaciones culturales tienen más jerarquía que otras. Esto permite hablar de políticas de atención multiculturales pero lo que sucede en la práctica es la convivencia de diferentes culturas sin ningún tipo de relación entre sí.

En la enseñanza de la lengua se promueve el bilingüismo-bicultural. Una persona puede tener dos lenguas y por este motivo, formar parte en diferentes momentos de dos culturas diferentes.

En los últimos años comienza a plantearse que la atención a la diversidad debe considerarse desde la interculturalidad. Esto es la interrelación entre culturas diferentes, donde cada una tiene su propia riqueza que aportar al bien común. Así en lengua aparece el bilingüismo-intercultural. Donde una persona puede hablar dos lenguas pero relacionarse eficiente y simultáneamente con dos o más culturas.

3 Conclusiones

Las prácticas cotidianas de un maestro en el aula están condicionadas por factores que a veces no son tan fácilmente percibibles. Las etapas por las que atraviesa el docente en su formación y la historia de la profesión en general brindan una estructura que moldea, guía y orienta sus acciones y actitudes, más allá de que el maestro sea consciente o no de ellas y que acuerde (o no) con las mismas.

El Estado históricamente ha sido el dador de sentidos y significados a la escuela y por ende a la docencia como profesión. En estos momentos ya no es así. No existe una ideología que oriente las políticas educativas del Estado Nacional. En realidad lo que sucede últimamente es que el Estado aplica sin análisis ni evaluación las políticas que indican los organismos internacionales (Banco Mundial, FMI). Esto lleva a que el cuerpo docente muchas veces no tenga clara cuál es su tarea y el rol que cumple en la sociedad actual.

Quizás haya llegado la hora de que los mismos docentes construyan su propia representación y/o tradición asumiendo las decisiones que influyan en su formación. Las tradiciones analizadas pueden ser una buena fuente para ello.

Los primeros maestros normales, aquellos que “educaban al soberano” lo hacían con un alto grado de utopía, de confianza en la tarea que realizaban, realmente estaban convencidos de que estaban formando al futuro de la Patria. Por eso fueron tan eficaces y sus principios continúan hasta hoy, aunque distorsionados.

Aquellos que pugnaban por una formación disciplinar de alta calidad, no sólo estaban acusando a los maestros de ignorantes, sino que querían que nuestros docentes fueran personas capaces de dominar las teorías y no sólo las prácticas. El conocimiento ha sido una fuente de poder desde tiempos inmemoriales y el acceso a él daría a los docentes mucha más autonomía en su trabajo.

Quienes pugnaban por una educación planificada, sistematizada y controlada también confiaban en estar contribuyendo al engrandecimiento del país. Pero además, sentaron las bases de un trabajo que no quede librado a la buena voluntad de maestros y alumnos, sino que esté realmente enmarcado en un sistema mayor que lo contenga y lo proteja.

Quedan muchos desafíos por delante. Se debe alcanzar una escuela intercultural que contribuya al establecimiento de un verdadero bilingüismo-intercultural. Es la oportunidad de decidir y construir nuestros propios condicionantes.

Nota

Bibliografía del capítulo IV

Andreozi, M. 1996. *El impacto formativo de la práctica*. En Revista del IICE N°9: 20-31. Buenos Aires

Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico*. Taurus Humanidades, Madrid.

Davini, M.C. 1997. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires

Tenti Fanfani, E. 1996. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. En *Revista del IICE* N° 7: 17-25. Buenos Aires.

Actividades

“Solemos utilizar con mucha frecuencia la conclusión de que la educación es lo que son sus profesores, lo que vale como expresión de que la calidad de la primera depende de los segundos; pero se oculta la relación contraria: los profesores son piezas de un sistema que de algún modo decide qué tipo de profesionales requiere para su funcionamiento” José Gimeno Sacristán en: Popkewitz, Th. S. (Ed) 1990. *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universitat de Valencia, España.

1. ¿Qué significa que la calidad educativa depende de los maestros?
2. ¿Y que el sistema educativo decide qué profesionales necesita?
3. ¿Cómo se relacionaría este texto con lo visto en el capítulo?
4. ¿Cómo fue su “shock de la práctica” al iniciar su tarea docente en Ramón Lista?
5. ¿Reconoce aspectos de su propia práctica docente en las “tradiciones” descritas en el capítulo?
6. ¿Qué requerimientos le plantea a Ud. como docente el sistema educativo de Ramón Lista?
7. ¿Qué “tradiciones” le sirvieron para enfrentar su tarea y/o contribuir a la educación en Ramón Lista?

TERCERA PARTE
EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Capítulo V

Niveles de competencia en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua 2

Silvia Prati

1. Saber una lengua: el “constructo” teórico

Cuando nos proponemos enseñar una lengua, tenemos que plantearnos en primer lugar, qué significa saber una lengua. Este concepto o “constructo” sobre el conocimiento de la lengua es el que nos va a guiar en todo el proceso de la enseñanza, es decir, va a servir tanto para programar el curso, planificar las clases, armar las actividades, así como para evaluar o “tomar las pruebas” a los alumnos a fin de controlar su aprendizaje.

Por ejemplo: Si consideramos que saber una lengua es saber acerca de su gramática, por ejemplo, saber qué significa un sustantivo o un verbo, vamos a dedicar nuestras clases a enseñar a los alumnos los elementos de la gramática. Si pensamos que saber una lengua es poder leer y escribir, vamos a dedicar todo nuestro esfuerzo a que aprendan la lengua escrita.

Podemos preguntarnos, entonces, qué significa que una persona tenga competencia lingüística en una lengua segunda:

- ¿significa que habla sin cometer ningún “error”?
- ¿que puede entender todo lo que le dicen y responder?
- ¿que sabe y puede explicar todas las reglas de la gramática?

- ¿que puede leer un libro completo sin acudir al diccionario?
- ¿que puede mandar cartas o hablar por teléfono comunicándose en una lengua segunda?

Desde un enfoque comunicativo, saber una L2 significa *poder usar la lengua para comunicarse*. Pero comunicar no es simplemente transmitir información. No se trata tampoco de una habilidad general sino que la posibilidad de comunicar, la transmisión de sentido, surge de una serie de factores que se relacionan entre sí de un modo muy complejo, por lo que decimos que saber una lengua es para nosotros un constructo "multidimensional".

- Comunicar significa, en su sentido más amplio,
 - hablar, escribir, comprender y leer en otra lengua
 - adecuadamente en todo tipo de situación:
 - ✓ en familia y con amigos (dimensión personal)
 - ✓ en el trabajo, por ejemplo (dimensión social)
 - ✓ en la escuela (dimensión académica)
 - con precisión gramatical: con precisión y eficacia en la transmisión del mensaje.
 - en la expresión y comprensión en múltiples funciones: narrar, describir, quejarse, aconsejar, preguntar, discutir, convencer, etc.

La competencia comunicativa, implica, entonces:

(1) competencia en el código: precisión gramatical al nivel de la frase, que incluye ítems léxicos y reglas de formación de palabras, formación de la frase, sentidos literales, pronunciación y ortografía.

(2) competencia discursiva: dominio de los recursos de cohesión y coherencia, reglas para combinar e interpretar significados y formas para hacer textos funcionales y eficientes, tanto orales como escritos.

(3) competencia sociolingüística: dominio del uso adecuado y comprensión del lenguaje en diferentes contextos sociolingüísticos, lo que significa comprensión de la relación entre los distintos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción (por ejemplo, entrevistas formales vs. conversación coloquial)

(4) competencia estratégica: dominio de las estrategias verbales y no verbales para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación.

Estas competencias están ligadas en el mismo sistema y se espera que aparezcan en todas las expresiones.

2. El camino para llegar a saber una lengua: los niveles de competencia

El proceso de aprender una lengua, el camino para llegar a la competencia lingüístico-comunicativa es largo. La enseñanza de la lengua debe considerar necesariamente etapas que volcará en cursos sucesivos. En general, todas las instituciones desarrollan o adhieren a una escala de progresión en la lengua, que está constituida sobre la base del modelo de competencia que se propone lograr (en este caso, el lingüístico comunicativo) y ligada a otras variables de enseñanza-aprendizaje que ocurren en la institución, es decir, la consideración del destinatario (características personales, necesidades e intereses), de los objetivos de la institución y de los recursos humanos y materiales con los que cuenta.

La escala o progresión que se adopte desde un enfoque comunicativo va a recoger las funciones, los contenidos gramaticales, léxicos, discursivos y socioculturales, o sea, aquellos elementos que corresponden al constructo o modelo, y los va a ordenar en una secuencia.

Hay que tener en cuenta que:

1º La secuencia o progresión, según este enfoque, sigue *las necesidades de comunicación*. Es decir, desde el primer momento se intenta que el alumno se comunique. Se enseña a través de la misma actividad, y se cumplen los objetivos desde el primer día. Lo que se quiere decir es que no se va a enseñar, por ejemplo, el género y el número de sustantivos y adjetivos, para que un día, en el tercer año, el alumno los use correctamente, "ingresándolos" en su cadena de habla. Se va a enseñar el género de los sustantivos porque el alumno lo va emplear desde su primera descripción de cosas y personas, lo cual constituye el objetivo real de la enseñanza: "que describa", en este caso.

2º Se progresa *desde lo menos complejo a lo más complejo*, seleccionando los contenidos de la enseñanza según criterios de complejidad, pero sin abandonar el objetivo de comunicación. La complejidad progresiva está ligada al *criterio de eficiencia comunicativa*, es decir, si en una primera etapa el alumno puede aprender a explicar quién es y qué hace, por ejemplo, y logra hacerlo, cumple los objetivos de esa primera etapa. En una segunda y tercera etapa, también podrá explicar quién es y qué hace, pero agregando poco a poco otras variables para poder presentarse de modo diferente cuando está con amigos, cuando dialoga con desconocidos o cuando habla frente al público. Y agregar en esa presentación, en una etapa más avanzada, la capacidad de ironía o la de contar una anécdota o un chiste que hagan de esa presentación algo divertido, por ejemplo.

3° Como se dijo que el modelo de conocimiento de la lengua es "multidimensional", podemos pensar en hacer hincapié en una u otra dimensión sin descuidar otras. Por ejemplo, en una primera etapa podemos dedicarnos a las destrezas orales, e incorporar poco a poco las destrezas de escritura, como se programa en general la lengua segunda en la enseñanza primaria

En el caso del Laboratorio de Idiomas, cada etapa va a presentar todas las macro-destrezas (se trata de enseñanza a adultos) y las "competencias" del modelo, es decir, va a incluir contenidos funcionales, gramaticales y sociolingüísticos. Pero en cada momento se va a hacer hincapié en lo que llamamos "ejes", en el siguiente orden: el eje comunicativo en la etapa elemental, el eje gramatical en las etapas intermedias y el eje cultural en las etapas más altas. (Es decir, la lengua como instrumento de comunicación, la lengua como sistema y la lengua como instrumento de identificación social.)

3 Las etapas y los cursos

Distinguir los niveles que llevan a la competencia lingüística tiene distintas finalidades:

1) *Programar, planificar, elaborar* material para clases.

2) Y también *medir* (evaluar) lo que sabe el alumno o el resultado alcanzado por la instrucción ya sea durante el curso o como control final del período.

Para distinguir niveles, para describir la progresión en la enseñanza, se utilizan "escalas". Y a cada etapa de la escala se le asigna un nombre. Una escala de cinco etapas se reconoce con estos nombres: elemental (o básico), preintermedio, intermedio, intermedio alto (o superior) y avanzado. En algunas escalas las etapas reciben nombres que sirven como una descripción abreviada de lo que logra el alumno. Por ejemplo el nivel de *supervivencia* es el nivel que el alumno debe alcanzar para poder entender y expresar sus necesidades cotidianas de manera simple pero efectiva, en una comunidad que habla la segunda lengua. Los nombres siguientes de una de las escalas europeas son: nivel *umbral* (que representa el haber logrado la preparación

necesaria para “ingresar” al conocimiento de la lengua). nivel de *independencia*”, nivel de *competencia* y nivel de *dominio*.

Trasladar las etapas a la planificación de la enseñanza de una institución supone *estimar el tiempo* que llevará cumplir con esa etapa. Para eso, la etapa debe estar bien descrita, y además debe contarse con experiencia docente que avale la estimación.

La etapa *elemental* en el Laboratorio de Idiomas se cumple en dos cursos de 68 horas cada uno, lo que significa 136 horas de clase. Esa misma etapa, en otra situación de enseñanza, puede llevar más o menos tiempo. Es decir, si un alumno aprende la lengua en un curso dictado en un país de otra lengua, es decir, en un ámbito de lengua extranjera, es muy posible que la etapa elemental le lleve más tiempo. Un alumno cuya lengua materna es el portugués o el italiano, lenguas latinas, más cercanas en varios aspectos al español de la Argentina, cumplirá en menos tiempo con la etapa elemental.

En el Laboratorio, entonces, se cubren tres etapas (elemental, preintermedia e intermedia) en 6 cursos, en un total de 408 horas. Para las otras etapas se cuenta con un curso (Intermedio Alto 1) y con cursos de temas específicos, como Literatura o Historia, según los intereses de los alumnos.

En el caso de un programa de lengua para la escuela, se piensa, por ejemplo, en una etapa elemental, sin lectura ni escritura, en EGB1; una etapa preintermedia en EGB2, que incluiría el traslado de lo que se aprende en escritura en lengua materna. (Como se trata de un contexto escolar, en esta etapa se empezaría a reflexionar metalingüísticamente en lengua 2 y a introducir estructuras comparadas entre ambas lenguas.) En EGB3 se entraría en la etapa intermedia, pero siguiendo con la lengua coloquial y familiar. Se buscaría precisar las expresiones, haciendo hincapié en el eje gramatical. Y quedaría para el Polimodal la enseñanza de la lengua en su uso social y/o académico, por razones también de edad de los estudiantes.

4. Las escalas

Las escalas recogen en diferentes bandas la secuencia de logros de los alumnos en cada etapa o nivel. Para ello las bandas deben describir la competencia esperada. La descripción será diferente según la finalidad de las escalas:

1) Escalas centradas en el *alumno*, en lo que puede hacer en distintos ámbitos y en las distintas destrezas. Su nivel de actuación. Por ejemplo:

" Al finalizar esta etapa el alumno alcanza un nivel de supervivencia que le permite desenvolverse mínimamente en un país extranjero en situaciones simples, cotidianas y de turismo. Su producción escrita se limita a notas informativas y cartas breves. Tiene mayor comprensión escrita que oral. Puede leer anuncios y avisos que le dan información básica. Comprende sólo a hablantes nativos que ajustan su lengua a la comunicación con un extranjero."

Estas escalas se van a usar para describir las etapas. Son escalas informativas. Describen la conducta típica o posible de los candidatos en un nivel dado de manera que un empleador, por ejemplo, o un jefe de personal pueda entenderlo. Sus destinatarios son agentes extra escolares, es decir, aquellas personas que necesitan información sobre lo que sabe el alumno que tiene un determinado nivel. Pero también son muy útiles para el docente, que puede ver los objetivos y resultados de su enseñanza en un ámbito y desde una perspectiva diferenciados de la escuela.

Estas descripciones son más cualitativas que cuantitativas. Se trata de describir y no de decir "Habla para un 10, o en escritura tiene un 6".

2) Escalas centradas en el programa. Se detallan objetivos y contenidos, tanto gramaticales como funcionales y otros. Por ejemplo:

FUNCIÓN COMUNICATIVA	COMPETENCIAS	TEMAS	RECURSOS (de los docentes) y ACTIVIDADES (de los alumnos)	LENGUA EN USO
<i>Saludar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓Saludos formales e informales ✓Fórmulas de inicio y de cierre de la conversación (turnos y cortesía) 	Saludos Presentación	<ul style="list-style-type: none"> ■Dramatización ■Títeres ■Canciones 	<ul style="list-style-type: none"> oFórmulas de saludos y cortesía oBuenos días... / Hasta mañana. oHola, ¿qué tal? oYo soy... oElla/él es...

Se van a usar para describir los cursos (más de uno por etapa). Sus destinatarios son los profesores que dicten el curso y los que elaboren material didáctico. (Secuencia de programas de curso.)

3) Escalas centradas en el *logro*. Tiene descripciones precisas de componentes de gramática, pronunciación, fluidez, etc. Están acompañadas de puntajes probados, fijos o estimados. A veces vienen acompañadas con una indicación sobre el tipo de tareas que pueden hacer los alumnos. La finalidad de esas escalas es guiar al profesor en la evaluación de la producción y comprensión del alumno. Tienen puntaje.

Hay dos tipos de escalas para la evaluación: holística y analítica.

Ejemplo de escala holística, para la evaluación del oral. Se intenta poner puntaje a la apreciación cualitativa.

BANDA GENERAL DE CORRECCIÓN DEL EXAMEN ORAL	
40 Muy bueno:	Cumple con la consigna propuesta, adecuándose a la situación y con pocos errores léxicos y gramaticales en las estructuras del nivel. Su pronunciación y su entonación pueden tener marcas de la lengua materna.
20 Suficiente:	Necesita guía y/o estímulo para cumplir con la consigna propuesta. O tiene dificultades para adecuarse a la situación. Comete frecuentes errores léxicos y gramaticales en las estructuras del nivel pero entiende y utiliza estrategias para hacerse entender. Su pronunciación y entonación pueden tener fuertes marcas de la lengua materna.
0 Deficiente:	No realiza la consigna propuesta. O comete muchos errores léxicos y gramaticales que obstaculizan la comprensión.

Ejemplo de escala analítica, donde el puntaje está repartido en diferentes competencias:

20	La morfología verbal es correcta para los tiempos del indicativo y de algunos usos del subjuntivo presente. [...]
10	Conoce el léxico correspondiente a tópicos cotidianos. [...]
18	Logra el objetivo comunicativo propuesto en la tarea solicitada (describe, compara, narra. [...]
6	No vacila en contextos conocidos, encuentra las palabras necesarias para comunicarse.

6	Aunque haya dificultades en la producción de sonidos característicos del español (/c/, /s/, /r/, grupos consonánticos, vocales), éstas no afectan la comprensión. La entonación puede tener marcas fuertes de la lengua materna.
60	Total

4) Escalas para guiar la *elaboración del examen*. Se dan “especificaciones” sobre el tipo de textos, tareas e ítems que un examen tiene en cada nivel, a fin de poder elegir los textos y armar las actividades del examen. Por ejemplo:

Textos para Nivel Avanzado

Fuentes: Medios de Prensa, Internet, revistas, literatura, guías de turismo...

Tipos de texto: argumentativo, narrativo o descriptivo.

Géneros: ensayo, crónica, cuento, leyenda, cartas, cuentos de viaje, biografías

Extensión: 300 - 400 palabras, los argumentativos y narrativos.

Cantidad: tres de dos o tres tipos

Temas: Temas de interés general y específico (pero en géneros no técnicos). Se elegirán según los resultados de la búsqueda.

5. Herramientas de evaluación

Para evaluar la producción o la comprensión del alumno, para “tomar examen” necesitamos conocer estas escalas. Las utilizamos para construir la prueba y para dar puntaje.

En la planificación de la etapa elemental para EGB1 (véase el capítulo 7 en este mismo módulo) se dice que “los criterios e instrumentos de evaluación del docente deberán basarse en esta etapa en la observación de desempeño en situaciones comunicativas orales.”

Con la descripción de la etapa (1) y el programa del curso (2), que se encuentra en la Planificación, el docente está en condiciones de reflexionar sobre los ítems que incluirá en un examen (4), y luego asignará puntaje a las partes (3).

Anexo al capítulo V

Contenidos del programa de español como segunda lengua del Laboratorio de Idiomas

1. Programa de contenidos mínimos para los cursos (1998)

Cursos de 68 horas

Niveles 1 a 7: horas acumuladas, 476

ELEMENTAL I (nivel 1)

<i>Comunicativos</i>	<i>Gramaticales</i>
<p>Dar información sobre sí mismo. Saludar formal e informalmente. Hacer preguntas básicas al interlocutor y sobre terceros. Presentarse y presentar a otros Ubicar objetos, personas, lugares. Dar instrucciones simples para realizar acciones o encontrar direcciones. Expresar gustos y preferencias. Pedir opinión sobre algo. Hablar del tiempo y la hora. Usar formas simples de arreglar citas o encuentros. Descripción de personas. Hablar detalladamente de las acciones habituales personales y de los otros. Interesarse por las actividades de otros. Hablar de experiencias personales y de otros en el pasado.</p>	<p>Pronombres personales. Uso de <i>vos</i> y <i>usted</i>. Presentación de <i>tú</i>. Pronombres posesivos, demostrativos, relativos e interrogativos. Pronombres de objeto directo e indirecto. Formación de género y número en sustantivos y adjetivos. Adjetivos calificativos. Sistema comparativo básico. Presente regular de los verbos en ?-ar, -er, -ir y de algunos verbos pronominales (<i>llamarse, levantarse, vestirse</i>, etc.) Presente de los verbos irregulares más frecuentes: <i>venir, tener, hacer, salir, seguir</i>, etc. Pretérito perfecto simple de verbos regulares y de los verbos irregulares más frecuentes: <i>estar, ir, ser, tener, poder, dar, decir, venir</i>, etc. Futuro perifrástico. Verbos <i>ser</i> y <i>estar</i>. Sus usos en la ubicación, la presentación de personas y la descripción de personas, objetos y lugares. Verbos <i>estar</i> y <i>haber</i>. Su uso en la ubicación de objetos, lugares y personas. Verbo <i>tener</i>. Estructuras que expresan la obligación: <i>tener que, hay que</i>. Verbos modales: <i>querer</i> y <i>poder</i>. Verbos: <i>gustar, parecer, encantar, molestar</i>. Uso del verbo <i>hacer</i> para expresar tiempo. Adverbios y locuciones adverbiales de lugar y de tiempo. La negación. Abecedario y números</p>

ELEMENTAL II (nivel 2)

<i>Comunicativos</i>	<i>Gramaticales</i>
<p>Presentarse. Socializar. Preguntar y dar información precisa sobre personas, lugares y acciones. Intercambiar opiniones sobre temas simples. Invitar, aceptar y rechazar invitaciones. Justificarse, Dar y recibir instrucciones. Describir y preguntar en pasado. Expresar y preguntar por hábitos del pasado. Relatar hechos pasados incluyendo descripciones.</p>	<p>Pronombres de objeto directo e indirecto. Duplicación del objeto indirecto. Pronominalización simultánea de ambos objetos. Pronombres interrogativos, formación de frases interrogativas. Pretérito perfecto simple. Paradigma completo de verbos irregulares. Pretérito imperfecto del indicativo. Descripción de objetos, personas y lugares y expresión de hábitos en el pasado. Pretérito imperfecto continuo. Formación de gerundios irregulares. Aspecto verbal: introducción al contraste pretérito imperfecto/pretérito perfecto simple. Adverbios y locuciones adverbiales relacionadas con el aspecto verbal. Perífrasis verbales: <i>tener que, hay que, deber, empezar a, terminar de</i>. Imperativo afirmativo de <i>vos</i> y de <i>usted</i> (singular y plural). Presentación de <i>tú</i>. Negaciones con <i>nadie, nada, nunca</i>. Sistema comparativo completo. Estructuras superlativas.</p>

PREINTERMEDIO 1 (nivel 3)

<i>Comunicativos</i>	<i>Gramaticales</i>
<p>Relatar hechos pasados con la posibilidad de incluir descripciones de objetos y de personas; manejar en un relato los distintos planos de la acción. Leer y comprender crónicas periodísticas. Audiocomprensión de noticias radiales.</p> <p>Expresar hechos futuros.</p> <p>Expresar la cortesía en situaciones formales.</p> <p>Hablar de un modo simple de situaciones hipotéticas.</p> <p>Dar instrucciones, formular pedidos y órdenes con diferentes estrategias discursivas según la situación.</p> <p>Contar un diálogo incluyéndolo en un relato. Utilizar la cita como estrategia de veracidad o argumento de autoridad.</p>	<p>Contrastes entre el pretérito imperfecto y el perfecto simple del indicativo en un relato.</p> <p>Pretérito pluscuamperfecto: su uso para expresar la anterioridad respecto del pretérito perfecto simple y en el estilo indirecto.</p> <p>Futuro simple: su uso en la predicción. Diferencias con el futuro perifrástico.</p> <p>Condicional simple en expresiones de cortesía y para referirse a situaciones hipotéticas.</p> <p>Perífrasis verbales: <i>empezar a, tratar de, ponerse a, seguir, etc.</i></p> <p>El imperativo negativo de <i>vos/tu</i> y <i>usted</i> (singular y plural).</p> <p>Subordinadas temporales: relación de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Conectores temporales.</p> <p>Subordinadas causales. Conectores causales.</p> <p>Estilo indirecto con verbos introductorios en pasado. Uso de algunos verbos de decir: <i>decir, comentar, explicar, preguntar.</i></p>

PREINTERMEDIO 2 (nivel 4)

<i>Comunicativos</i>	<i>Gramaticales</i>
<p>Comprender y producir un relato basado en hechos concretos (con descripciones y distintos planos de la acción). Expresar y comprender deseos, pedidos y órdenes en diferentes registros y niveles de lengua. Exhortar. Planificar actividades y organizar tareas para diferentes personas. Expresar y comprender actitudes del hablante. Expresar y comprender opiniones respecto del presente, futuro y pasado, con distinto grado de compromiso por parte del hablante. Polemizar e influir sobre la conducta del otro.</p>	<p>Presente del subjuntivo: uso obligatorio. La expresión de deseo, de pedido y de orden; el subjuntivo con verbos de acción psicológica y en construcciones con el verbo <i>ser</i>; su uso en la exhortación. Subordinación temporal con cláusulas de subjuntivo. Contraste con subordinadas temporales en presente y pasado. Expresión de la finalidad: <i>para que, con el fin de que, etc.</i> El pretérito perfecto del modo subjuntivo. Su uso en las construcciones con el verbo <i>ser</i>, con verbos de creencia y de acción psicológica. Uso de los modos indicativo/subjuntivo con verbos de creencia y opinión afirmativos y negativos. Estilo indirecto con verbos introductorios en pasado. Ampliación de verbos introductorios de decir: <i>opinar, considerar, expresar, destacar, etc.</i> Estilo indirecto con verbos introductorios en presente para referir órdenes. La referencia adverbial y pronominal en el estilo indirecto. La condición en el presente. <i>Si llueve, no voy a salir. Si llueve, no salga.</i> Contraste causa-fin. Distintas funciones de <i>por</i> y <i>para</i>.</p>

INTERMEDIO 1 (nivel 5)

<i>Comunicativos</i>	<i>Gramaticales</i>
<p>Expresar hipótesis con respecto al pasado, presente y futuro.</p> <p>Expresar y comprender textos de registro formal. El discurso académico.</p> <p>Comprender textos informativos, académicos, de opinión y literarios con presuposiciones e implícitos.</p> <p>Comprender una argumentación compleja oral y escrita.</p> <p>Argumentar, oralmente o por escrito, sobre un texto de opinión.</p> <p>Redactar informes y ensayos de opinión de estilo académico incorporando voces ajenas y citas.</p>	<p>Pretérito imperfecto del subjuntivo: su uso en el estilo indirecto, en las condicionales de grado II y en las construcciones comparativas con <i>como si</i>.</p> <p>Pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo: su uso en las condicionales de grado III y mixtas.</p> <p>Recursos argumentativos. Conectores lógicos y discursivos. Locuciones adverbiales que exigen subjuntivo: <i>sin que, por más que, siempre y cuando, con tal que</i>. Construcciones impersonales: <i>se dice, dicen, es importante que</i>.</p> <p>Correlación temporal con verbos que exigen subjuntivo en pasado (<i>me molestó / me molestaba que viniera</i>).</p> <p>Exigencia de tiempos y modos en oraciones complejas del tipo: <i>dice que lo llames cuando llegues, era necesario que le dijeras que me llamara</i>.</p> <p>Voz pasiva con <i>ser</i>, su uso en el español.</p>

INTERMEDIO 2 (nivel 6)

<i>Comunicativos</i>	<i>Gramaticales</i>
<p>Explicar diferentes cuadros, gráficos o estadísticas y expresar opinión.</p> <p>Describir o definir objetos, lugares o personas conocidas o reales e imaginarias.</p> <p>Expresar la hipótesis y la condición.</p> <p>Diferentes formas de expresar la eventualidad en pasado, presente o futuro.</p> <p>Comprender las presuposiciones e implícitos en un discurso según los modos y tiempos verbales usados.</p> <p>Argumentar y opinar.</p> <p>Redactar informes, críticas, textos de opinión.</p> <p>Describir subjetiva u objetivamente.</p> <p>Participar en discusiones manifestando diferentes grados de subjetividad.</p>	<p>Futuro simple y compuesto como probabilidad en el presente y en el pasado.</p> <p>Condicional simple como probabilidad en el presente y en el pasado.</p> <p>Condicional compuesto: sus diferentes valores y los contextos en los que puede ser reemplazado por el pluscuamperfecto del subjuntivo.</p> <p>Uso obligatorio del subjuntivo en subordinadas relativas relacionadas con verbos del tipo: <i>buscar, necesitar, querer</i>.</p> <p>Pronombres relativos con y sin preposición.</p> <p>Uso optativo del subjuntivo en subordinadas relativas adjetivas y sustantivas.</p> <p>Uso de los modos indicativo/subjuntivo con subordinadas concesivas.</p> <p>Correlación temporal en oraciones complejas del tipo: <i>Le gustó que viniera aunque no lo habían invitado</i>.</p> <p>Conectores adverbiales de causa, de concesión, condicionales, etc., según diferentes registros: <i>debido a que, a menos que, a fin de que, por si acaso</i>, etc.</p> <p>Recursos gramaticales para expresar la impersonalidad: pasiva con <i>se</i>, <i>se impersonal</i>, etc.</p> <p>Estructuras de voz pasiva con <i>ser</i> y <i>estar</i>.</p>

INTERMEDIO ALTO (nivel 7)

<i>Comunicativos</i>	<i>Gramaticales</i>
<p>Comprender las presuposiciones, implícitos y metáforas en discursos de distintos géneros. Comprender el discurso literario.</p> <p>Redactar notas, informes y avisos. Hacer síntesis y resumen de textos de diferentes géneros discursivos.</p> <p>Narrar desde un punto de vista subjetivo y objetivo. Describir sentimientos en presente, en pasado y en situaciones hipotéticas.</p> <p>Describir y definir objetos, personas y lugares no conocidos o hipotéticos.</p> <p>Argumentar. Opinar, justificar y ejemplificar.</p> <p>Exponer un tema frente al público.</p>	<p>Conectores y proposiciones temporales, causales, finales, concesivas, condicionales y consecutivas, según diferentes registros. Oración compleja. Correlación de tiempos en el estilo indirecto y en subordinadas de distinto tipo.</p> <p>Modalidad. Su expresión en presente y en pasado. Verbos modales en diferentes tiempos y modos: <i>debe haber venido, podría habértelo dicho, etc.</i></p> <p>Léxico. Registro de distintos campos semánticos. Derivación. Polisemia. Cognados.</p> <p>Usos pronominales del español rioplatense: uso enfático en construcciones léxicas como "<i>creérsela</i>"; valor afectivo o de interés. "<i>véngase esta tarde</i>".</p> <p>Preposiciones en expresiones fijas. Verbos preposicionales y con preposición.</p>

2. Descripción de competencias por etapas (2001)

<p>Etapa Elemental</p> <p>Al finalizar esta etapa el alumno alcanza un nivel de supervivencia que le permite desenvolverse mínimamente en un país extranjero en situaciones simples, cotidianas y de turismo.</p> <p>Tiene mayor comprensión escrita que oral. Puede leer anuncios y avisos que le dan información básica. Comprende sólo a hablantes nativos que ajustan su lengua a la comunicación con un extranjero.</p> <p>Su producción escrita se limita a notas informativas y cartas breves.</p> <p>Su producción oral carece de fluidez pero es suficiente, en las situaciones mencionadas, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pedir y dar información personal, • referirse a hechos recientes del pasado, • expresar gustos y estados de ánimo, • dar instrucciones simples • describir el ambiente familiar que lo rodea. • hablar de planes para el futuro próximo

Etapa PreIntermedia

Al finalizar esta etapa, el alumno ha afianzado los contenidos del nivel elemental, en el sentido de que se maneja con mayor fluidez en situaciones simples, cotidianas y de turismo. También puede acceder al mercado laboral, en tareas que no exijan un desempeño estrictamente lingüístico.

Su comprensión escrita se extiende a la lectura de textos cortos (crónicas periodísticas, cartas y formularios de rutina, información general, instrucciones en el área del propio trabajo), de las que capta el sentido general.

Su comprensión oral le permite participar en conversaciones sobre temas predecibles, entender la línea general de los mensajes, y entender órdenes, instrucciones, deseos y preguntas, también en ámbitos familiares y predecibles.

Puede escribir cartas personales, cartas e informes laborales con pautas fijas, y narraciones cortas.

En la producción oral ha agregado la capacidad de

- relatar hechos pasados manejando en su narración distintos planos de la acción.
- expresar la cortesía en situaciones cotidianas formales.
- hablar de situaciones hipotéticas del presente y del futuro.
- expresar deseos, pedidos y órdenes
- discutir básicamente una opinión de otro.

Etapa Intermedia

El alumno que termina los cursos de nivel intermedio ha reflexionado sobre las principales estructuras gramaticales de la lengua. Su lengua es fluida y sólo vacila en contextos desconocidos o ante la necesidad de matizar o precisar sus enunciados. Puede ingresar y desempeñarse en los ámbitos laboral y académico, aunque todavía con dificultades en la precisión.

Su comprensión escrita es amplia: lee textos informativos, distinguiendo temas generales de detalles específicos. Comprende textos de opinión, de ficción narrativa simple y textos de discurso académico, aunque eventualmente necesita ayuda.

Comprende a los hablantes nativos de una variedad conocida, y tiene conciencia del registro formal e informal. Entiende diferentes puntos de vista en una discusión.

Su producción escrita abarca textos simples de distinto tipo: narración, información, descripción simple de procesos y objetos, argumentación, incorporando voces ajenas y citas.

Su producción oral ha agregado las siguientes capacidades:

- expresar hipótesis y eventualidad con respecto al pasado, presente y futuro.
- fundamentar una opinión y argumentar.
- describir o definir, con alguna precisión, objetos, lugares o personas conocidas, reales o imaginarias.

Etapa Intermedia Alta

El alumno que termina la etapa del nivel intermedio alto se desempeña cómodamente en la lengua segunda. Conoce las reglas gramaticales y de cortesía, pero comete algunos errores de precisión y tiene problemas con variedades distintas de la aprendida. Sin embargo, ya tiene la capacidad de detectar sus propios errores, que afectan poco su fluidez. Puede ingresar y desempeñarse en el ámbito laboral, trabajando con nativos en equipo, y en el ámbito académico, para estudios terciarios o universitarios, con pocas dificultades.

Su comprensión escrita es bastante amplia y variada: lee textos informativos, técnicos y de su especialidad. Comprende textos de opinión, de ficción narrativa y del discurso académico.

En su producción escrita puede redactar notas, informes, cartas formales e informales con pocos errores. Puede ejemplificar, citar y resumir.

Comprende a los hablantes nativos de una variedad conocida, y tiene conciencia del registro formal e informal. Entiende diferentes puntos de vista en una discusión.

Su producción oral le permite:

- expresar hipótesis y eventualidad con respecto al pasado, presente y futuro.
- fundamentar y discutir una opinión y argumentar desde distintos puntos de vista.
- describir o definir objetos, lugares o personas no conocidos por su interlocutor o hipotéticos.
- exponer comprensiblemente un tema frente al público.

Etapa Avanzada

El alumno que termina el nivel avanzado se desempeña correctamente en la lengua segunda. Su pronunciación y entonación no se acercan necesariamente a la de un nativo pero no interfieren en la comunicación. Su discurso es espontáneo y fluido, su vocabulario pasivo es extenso y sólo usa el diccionario para términos específicos. Cuenta con recursos para incorporar vocabulario nuevo a su producción. Conoce las reglas de la formalidad e informalidad y maneja estructuras complejas de la lengua.

Su comprensión escrita es muy amplia, aunque no necesariamente lee con rapidez. Accede a todo tipo de textos, de su especialidad y otros. Puede tener dificultades con referencias culturales especiales y con el humor.

Su comprensión oral le permite interactuar en la lengua segunda con hablantes nativos y no nativos en diferentes registros y situaciones. Entiende sutilezas y matices de la lengua, en la variedad regional aprendida.

Su producción escrita presenta errores ocasionales. Puede escribir cartas, redactar informes, escribir ensayos o temas académicos y de su especialidad.

Su producción oral le permite:

- exponer un tema con confianza y fluidamente
- discutir distintos puntos de vista con precisión
- participar en una amplia variedad de situaciones de la vida cotidiana
- manejar la expresión de sentimientos y parafrasear conceptos

3. Descripción del nivel básico por medio de bandas analíticas (1997)

Uso de la lengua

20	la morfología verbal es correcta para los tiempos del indicativo y de algunos usos del subjuntivo presente. Maneja los valores aspectuales asociados a presente y pasado. Controla la concordancia entre términos cercanos y con palabras conocidas o de morfología regular. Reproduce el orden de palabras no marcado en afirmaciones y preguntas. Usa correctamente las preposiciones no regidas. Regula medianamente el uso de artículos, respeta la distinción determinado/indeterminado. Efectúa reemplazo pronominal simple de o.d. y o.i., pero comete errores de doble reemplazo
10	Comete errores u omisiones de clíticos, artículos y preposiciones, pero mantiene el orden de palabras, controla medianamente morfología verbal y nominal y sostiene la distinción relato/comentario. Comete errores de aspecto verbal.
0	No mantiene el orden de palabras, tiene escaso dominio de la flexión verbal y nominal, salta del relato al comentario y tiene muchos errores de aspecto verbal.

Competencia léxica

10	Conoce el léxico correspondiente a las áreas temáticas del nivel (tópicos cotidianos). Hay algunas interferencias léxicas con otra lengua en palabras poco frecuentes. Emplea las reglas de formación de palabras para derivar adverbios y diminutivos, con algunos errores en las nominalizaciones. Aunque comete errores de colocación, la idea que intenta transmitir es comprensible. Alguna vez puede recurrir a sinónimos o explicaciones para evitar la repetición de las palabras más básicas.
5	Conoce medianamente el léxico correspondiente a las áreas temáticas del nivel. Emplea de manera irregular las reglas de derivación. Algunos errores de colocación oscurecen la idea a transmitir. Repite palabras.
0	Confunde palabras, produce préstamos de L1 o ignora léxico correspondiente a áreas temáticas del nivel.

Consigna

18	Interpreta sin dificultad la consigna que se le da. Logra el objetivo comunicativo propuesto en la tarea solicitada (describe, compara, narra, etc. Cf. habilidades lingüísticas del nivel). Ajusta los recursos lingüísticos al nivel de formalidad requerido por la situación (distinción <i>vos/usted</i> , formas de tratamiento), aunque tiene dificultades con el vocabulario de una situación formal.
12	Interpreta con ayuda del profesor la consigna que se le da. Alcanza el objetivo comunicativo propuesto en la tarea solicitada, aunque puede desviarse del tema o producir enunciados que no correspondan cabalmente al logro del objetivo. Ajusta medianamente los recursos lingüísticos al nivel de formalidad requerido por la situación: puede confundir, en algún caso, las formas <i>vos/usted</i> .
6	Necesita que el profesor lo guíe en cada paso de la realización de la consigna. Cubre con mucha dificultad el objetivo de la tarea. No preserva la distinción <i>vos/usted</i> .
0	No logra interpretar la consigna.

Fluidez

6	No vacila, encuentra las palabras necesarias para comunicarse. Si hay pausas, éstas obedecen a la necesidad de organizar sus enunciados, y no a la de traducir mentalmente las palabras o frases de L1. No aparecen "muletillas" de su lengua materna.
0	El discurso es entrecortado y obstaculiza la comprensión. Aparecen primero las palabras de la lengua materna y luego los equivalentes en español. La vacilación es constante.

Pronunciación / Entonación

6	Aunque haya dificultades en la producción de sonidos característicos del español (/c/, /s/, /r/, grupos consonánticos, vocales), éstas no afectan la comprensión. La entonación puede tener marcas fuertes de la lengua materna.
0	Las dificultades en la producción de sonidos característicos del español afectan la comprensión. La entonación obstaculiza la interpretación de la modalidad de enunciación (interrogación, aseveración, etc.).

Bibliografía del capítulo V

- Alderson, J. C. Bands and Scores. En: J.C.Alderson y B.North (eds.) *Language Testing in the 1990's: The communicative legacy*. Londres: MacMillan / Modern English Publications, 1991.
- Alderson, J. C., Clapham, C. y Wall. *Language Test Construction and Evaluation*. (trad. 1998), Exámenes de idiomas) Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ALTE *ALTE handbook of European examinations and examination systems*. UCLES. Cambridge, 1998.
- Bachman, L. y Palmer, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press. Oxford, 1996.
- Canale, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: Llobera y otros. *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa-Grupo Didascalía. Madrid, 1983.
- Weir, C.J. *Understanding and Developing Language Tests*. Prentice Hall International (UK) Ltd. Hemel Hempstead, 1995.

Capítulo VI

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua

María del Carmen Palacios

1. Antecedentes

Los orígenes de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se encuentran en los cambios acaecidos en la enseñanza de lenguas en Estados Unidos y Europa durante los años 60. En Estados Unidos el método vigente era el *audio-oral* o *audiolingual* y la alternativa europea a este método era la *enseñanza situacional de la lengua*, que consistía en la enseñanza de estructuras a través de la práctica, mediante actividades basadas en situaciones.

Estos métodos comenzaron a ser criticados a partir de dos posiciones, una de ellas representadas por el lingüista norteamericano Noam Chomsky quien señalaba que las teorías estructurales del momento no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones. Por su parte, los lingüistas británicos destacaron otra dimensión fundamental de la lengua que no se trataba de manera adecuada en los enfoques sobre la enseñanza de idiomas del momento: el potencial funcional y comunicativo de la lengua.

Se consideró necesario para la enseñanza de idiomas centrarse más en la competencia comunicativa que en el simple conocimiento de las estructuras.

Otro factor de cambio en el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras proviene de las cambiantes realidades educativas en Europa. Fue precisamente el Consejo de Europa, organismo creado para la cooperación educativa y cultural, el punto de partida de métodos alternativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. A comienzos de los 70 un grupo de expertos empezó a profundizar en un enfoque en el que la enseñanza de lenguas se estructurara en unidades que se correspondieran con las necesidades de los hablantes y se relacionaran entre sí. El grupo aplicó los estudios sobre las necesidades de los alumnos de lenguas en Europa y propuso una definición funcional o comunicativa de la lengua que podía servir como base para el desarrollo para programas comunicativos en la enseñanza de lenguas. Esto permitió elaborar un análisis de los significados comunicativos que necesita alguien que aprende una lengua para entender y para expresarse. Más que describir lo esencial de la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y de vocabulario, se desarrollaron los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua. Se describieron dos tipos de significado: categoría nocional (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia) y categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o quejarse).

El Consejo de Europa incorporó el análisis semántico-comunicativo mediante una serie de especificaciones para el nivel elemental de un programa comunicativo de lenguas correspondiente a un primer nivel. Estas especificaciones de nivel umbral han tenido mucha influencia en el diseño de programas de lenguas y libros de texto de corte comunicativo en Europa.

Aunque el *Enfoque Comunicativo* o simplemente *la Enseñanza Comunicativa de la Lengua* (a veces también se utilizan los términos *Enfoque Nocional-Funcional* o *Enfoque Funcional*) empezó como una innovación principalmente británica, en torno a planteamientos alternativos sobre la elaboración de programas, desde mediados de los años setenta su ámbito de influencia se ha extendido. Los defensores tanto americanos como británicos lo ven como un enfoque (y no un método) que pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación. Su amplitud lo hace diferente de cualquier otro enfoque o método tratado en este libro en cuanto a su ámbito de aplicación y su condición. No responde a ningún texto o autoridad única; tampoco hay un solo modelo que sea aceptado universalmente como definitivo. Para algunos, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua supone poco más que una enseñanza que integra lo funcional y lo gramatical. Otros entienden que se trata del uso de los procedimientos por medio de los cuales los alumnos trabajan por parejas o en grupos empleando los recursos lingüísticos disponibles en tareas de resolución de problemas.

Podemos contrastar, algunos elementos distintivos fundamentales del Método Audiolingual y del Enfoque Comunicativo:

Método Audiolingual	Enseñanza comunicativa de la lengua
1. Presta mayor atención a la estructura y a la forma que el significado	Lo más importante es el significado
2. Exige la memorización de diálogos basados en estructuras y normalmente no se memorizan.	Cuando se utilizan, los diálogos se centran en las funciones comunicativas
3. No es necesario presentar los elementos de la lengua en un contexto	Presentar los elementos de la lengua en un contexto es una premisa fundamental
4. Aprender la lengua significa aprender sus estructuras sonidos o palabras.	Aprender la lengua significa aprender es aprender a comunicarse
5. Se busca el dominio o el "super aprendizaje".	Se busca la comunicación efectiva.
6. La repetición es una técnica fundamental	La repetición puede ocurrir, pero de manera tangencial
7. Se busca una pronunciación parecida al del hablante nativo	Se busca una pronunciación comprensiva
8. Se evita la explicación gramatical	Se acepta cualquier recurso que ayude a que los alumnos teniendo en cuenta su edad, interés, etc.
9. Sólo se realizan actividades comunicativas después de un largo y rígido proceso de ejercicios de repetición y otras actividades	Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio
10. Se prohíbe el uso de la lengua materna del alumno	Se acepta el uso moderado de la lengua materna del alumno cuando es necesaria
11. Se prohíbe la traducción en los niveles elementales	Se puede usar la traducción cuando los alumnos la necesitan o se benefician con ella
12. Se retrasa la lectura y la escritura hasta que se conoce bien la lengua	Si es necesario se puede empezar con la lectura y la escritura desde el primer día
13. El sistema de la lengua objeto se aprenderá a través de la enseñanza explícita de las estructuras del sistema	El sistema de la lengua objeto se aprenderá mejor a través del proceso que busca la comunicación

14. Se busca la competencia lingüística	Se busca la competencia comunicativa (es decir la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva)
15. El profesor controla a los alumnos y procura que no hagan nada que entre en conflicto con la teoría	Los profesores ayudan a los alumnos para trabajar con la lengua
16. El objetivo fundamental es la corrección en el sentido de corrección formal	El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua.

Aparte de ser un ejemplo interesante de cómo los defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua colocan las cartas a su favor, estos contrastes ilustran algunas de las mayores diferencias entre los enfoques comunicativos y las tradiciones anteriores en la enseñanza de idiomas.

2. Enfoque / Teoría de la lengua

El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua parte de la idea de que la lengua es comunicación. El objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar lo que Hymes (1972) llama *competencia comunicativa*. Según Hymes, una persona que consigue competencia comunicativa ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para usarla lengua con respecto a:

- si (y en qué grado) algo es formalmente posible;
- si (y en qué grado) algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles;
- si (y en qué grado) algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa;
- si (y en qué grado) algo se da en realidad, se efectúa realmente y lo que esto supone.

Otra teoría lingüística sobre la comunicación que defiende la Enseñanza Comunicativa de la Lengua es la descripción funcional de Halliday sobre el uso de la lengua: "La Lingüística estudia la descripción de los actos del habla o de los textos, puesto que solamente a través del estudio de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado" (Halliday 1970). Halliday ha desarrollado en varios libros y artículos una importante teoría sobre las funciones de la lengua que según opinan muchos

autores en sus comentarios sobre el Enfoque Comunicativo, complementa la teoría de Hymes sobre la competencia comunicativa.

Halliday ha desarrollado en varios libros y artículos una importante teoría sobre las funciones de la lengua que según opinan muchos autores en sus comentarios sobre el Enfoque Comunicativo, complementa la teoría de Hymes sobre la competencia comunicativa. Halliday describe las siete funciones básicas que realiza lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua:

1. la función instrumental: usar la lengua para conseguir cosas;
2. la función reguladora: usar la lengua para controlar la conducta de otros;
3. la función interactiva: usar la lengua para crear una interacción con otros;
4. la función personal: usar la lengua para expresar sentimientos y significados personales;
5. la función heurística: usar la lengua para aprender y para descubrir;
6. la función imaginativa: usar la lengua para crear el mundo de la imaginación;
7. la función representativa: usar la lengua para comunicar información.

Los defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua consideraban el aprendizaje de una segunda lengua de forma similar como la adquisición de los medios lingüísticos, para la realización de distintos tipos de funciones.

Un análisis más reciente, sobre la competencia comunicativa se encuentra en Canale y Swain (1980), en el que se identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: *competencia gramatical*, *competencia sociolingüística*, *competencia discursiva* y *competencia estratégica*. La *competencia gramatical* se refiere a lo 'formalmente posible'.

Es el dominio de la capacidad gramatical y léxica. La *competencia sociolingüística* se refiere a la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación, incluyendo la relación entre los distintos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción. La *competencia discursiva* se refiere a la interpretación de los elementos individuales del mensaje a partir de sus conexiones y de cómo se representa el significado en relación con todo el discurso o texto. La *competencia estratégica* se refiere a las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación.

En el plano de la teoría lingüística, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua tiene una base teórica de gran riqueza, aunque un tanto ecléctica. Algunas de las características de esta teoría comunicativa son las siguientes:

- La lengua es un sistema para expresar el significado.
- La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
- La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

3 Diseño

Objetivos

Consideramos diferentes niveles en los objetivos del Enfoque Comunicativo;

- *un nivel de integración y otro de contenido (la lengua como medio de expresión);*
- *un nivel instrumental y lingüístico (la lengua como sistema semiótico y objeto de aprendizaje);*
- *un nivel afectivo de relaciones personales y de conducta (la lengua como medio para expresar valores y opiniones sobre uno mismo y sobre los demás);*
- *un nivel de necesidades individuales de aprendizaje (intervención en el aprendizaje a partir del análisis de errores);*
- *un nivel educativo general con objetivos extra-lingüísticos (el aprendizaje de la lengua dentro del currículo escolar).*

Éstos se consideran objetivos generales, aplicables a cualquier situación de enseñanza. Los objetivos concretos del Enfoque Comunicativo no pueden definirse de manera más específica, puesto que este enfoque parte de la base de que la enseñanza de la lengua deberá reflejar las necesidades particulares de los alumnos. Estas necesidades pueden describirse en función de las destrezas comprensión y expresión tanto oral como escrita, enfocadas

todas ellas desde una perspectiva comunicativa. Los objetivos de enseñanza para un curso concreto reflejarían aspectos específicos de la competencia comunicativa de acuerdo con el nivel del alumno y sus necesidades comunicativas.

Programa

Actualmente hay bastantes propuestas y modelos de lo que podría considerarse un programa de Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Presentamos aquí diferentes tipos de programas comunicativos, con referencia a la fuente de cada modelo:

1. estructuras y funciones
2. espiral funcional alrededor de un eje estructural
3. estructural, funcional, instrumental
4. funcional
5. nocional
6. interactivo
7. centrado en tareas
8. generado por el alumno

Hay una extensa documentación sobre los intentos por crear programas de los tipos 1 a 5. Actualmente hay interés por elaborar programas de los tipos 6 a 8, si bien las especificaciones de los principios de organización de los programas interactivos, centrados en tareas y generados por el alumno se han llevado a cabo sólo parcialmente.

Algunos diseñadores de programas comunicativos también han considerado la especificación y la organización de las tareas como criterios adecuados para el diseño de programas:

La única forma de programa que es compatible y puede desarrollar una enseñanza comunicativa parece ser la procedimental, que presenta una lista más o menos detallada de los tipos de tareas que deben realizarse en clase y proponen un orden de complejidad en las tareas del mismo tipo.

Como se mantienen los desacuerdos sobre los modelos de programa en los estudios sobre la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, algunos autores han propuesto que desaparezca el concepto de programa en su sentido tradicional, puesto que solamente los alumnos pueden ser plenamente conscientes de sus necesidades, sus recursos comunicativos y el ritmo de aprendizaje deseado, por lo que es el propio alumno quien debe crear un programa personal, aunque sea implícito, como parte de su aprendizaje. Otros autores

prefieren un programa con un eje gramatical alrededor del cual se agrupan las nociones, las funciones y las actividades comunicativas.

Tipos de actividades de enseñanza y de aprendizaje

La variedad de tipos de ejercicios y actividades compatibles con un Enfoque Comunicativo es ilimitada, suponiendo que estos ejercicios permitan a los alumnos conseguir los objetivos comunicativos del currículo, participar en la comunicación y desarrollar los procesos comunicativos de intercambio de información negociación de significados e interacción. Generalmente se diseñan actividades de clase para realizar tareas utilizando la lengua o que implican la negociación de información y el hecho de compartirla.

Papel del alumno

El énfasis que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua da a los procesos de comunicación, más que al conocimiento de las estructuras lingüísticas, requiere que los alumnos tengan papeles diferentes a los que tenían en las clases más tradicionales de segundas lenguas.

El papel del alumno es el de negociador entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el propósito del aprendizaje, es decir como negociador dentro del grupo, de los procedimientos del aula y de las actividades que se realizan conjuntamente.

Se reconoce, en algunas versiones de este enfoque, que los alumnos traen al aula sus propias ideas de cómo debería ser la enseñanza y el aprendizaje. Estas ideas deben formar parte del aprendizaje. Los teóricos de este enfoque recomiendan que los alumnos aprendan a aceptar que el fracaso en la comunicación es una responsabilidad conjunta y no de cada hablante por separado. De la misma forma, el éxito en la comunicación es aceptado como algo compartido.

Papel del profesor

Según este enfoque, los profesores asumen varios papeles cuya importancia dependerá de la versión adoptada.

Un profesor tiene dos papeles fundamentales: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en la clase y entre estos participantes y las distintas actividades y textos. El segundo es actuar como participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Este papel se relaciona estrechamente con los objetivos del primero y surge

como consecuencia. Estos papeles implican un conjunto de papeles secundarios en primer lugar, como organizador de recursos, siendo él mismo un recurso, en segundo lugar como guía en los procedimientos y las actividades de la clase. Un tercer papel es de investigador y alumno, con muchas posibilidades de contribuir con su conocimiento, habilidades y experiencia sobre la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizativas.

El profesor también asume los papeles de analista de necesidades, consejero y gestor del proceso de grupo.

● ***Analista de necesidades***

El profesor asume la responsabilidad de determinar y responder a las necesidades lingüísticas del alumno. Esto puede hacerse de manera informal y personalizada a través de sesiones individuales con los alumnos, en las que el profesor habla de temas como la opinión del alumno sobre su estilo, las características y los objetivos de su aprendizaje. Puede llevarse a cabo formalmente mediante un instrumento de evaluación de necesidades.

Basándose en este estudio, los profesores deben planificar la enseñanza individual y de grupo que responda a las necesidades de los alumnos.

● ***Consejero***

Otro de los papeles del profesor normalmente asumido por este enfoque es el de consejero, definido de manera muy similar a como lo hace el Aprendizaje Comunitario de la Lengua. En este papel, se supone que el profesor-consejero debe ser un comunicador efectivo que busca mejorar la relación entre las intenciones del hablante y las interpretaciones del que escucha, a través del uso de la paráfrasis, la confirmación y la reacción.

● ***Gestor del proceso del grupo***

Los procedimientos utilizados en este enfoque son menos exigentes en cuanto a la adquisición de destrezas de gestión en la clase centrada en el profesor. Su responsabilidad consiste en organizar la clase como un espacio que facilite las actividades comunicativas.

Las guías de orientación de la práctica de clase sugieren que durante una actividad el profesor orienta y anima al tiempo que controla la tendencia a solucionar problemas de vocabulario, de gramática y de estrategia, si bien anota estos problemas para un comentario posterior y para la práctica

comunicativa. Cuando terminan las actividades de grupo, el profesor organiza un comentario sobre ellas, señalando alternativas y ayudando a los grupos en su debate sobre la corrección de los propios errores. Los críticos han señalado, sin embargo, que los profesores no nativos pueden sentirse incómodos con este procedimiento si no tienen una formación especial.

El énfasis dado a la fluidez a la comprensión en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua puede causar ansiedad entre los profesores que estén acostumbrados a ver la corrección de los errores como su mayor responsabilidad de enseñanza y que consideran que su principal función consiste en preparar a los alumnos para exámenes de todo tipo. Una preocupación del profesor sigue siendo el posible efecto perjudicial de un modelo imperfecto y con errores en el trabajo por parejas y en grupos. Aunque este tema no esté aún resuelto, parece interesante señalar que la investigación reciente sugiere que los datos contradicen la idea de que otros alumnos no son buenos compañeros de conversación porque no pueden proporcionar de forma correcta información cuando se solicita.

Materiales de enseñanza

Vamos a considerar tres tipos de materiales que se usan actualmente dentro de este enfoque: materiales centrados en el texto, materiales centrados en la tarea y materiales auténticos.

● *Materiales centrados en el texto*

Existen numerosos libros de texto diseñados para trabajar con este enfoque. Sus índices de contenidos algunas veces sugieren un tipo de gradación y secuencia en la práctica de la lengua parecidas a las que se pueden encontrar en los libros de texto organizados con criterios gramaticales. Algunos de ellos se han escrito basándose en una programación fundamentalmente estructural, con pequeñas modificaciones que justifican sus afirmaciones de estar centrados en un Enfoque Comunicativo.

● *Materiales centrados en la tarea*

Se han elaborado una gran variedad de juegos y simulaciones y actividades comunicativas centradas en tareas para las clases que se basan en la Enseñanza Comunicativa. Normalmente son de tipo personalizado: cuadernos de ejercicios, tarjetas de actividades y materiales para practicar la comunicación por parejas y la interacción. En los materiales de trabajo por parejas, generalmente hay dos tipos de materiales distintos por cada pareja, cada

uno con informaciones diferente. Algunas veces la información es complementaria y los compañeros deben ajustar sus partes respectivas para formar un todo. En otros casos, cada uno asume un papel distinto en la relación (por ejemplo, un entrevistador y un entrevistado). También pueden darse ejercicios y materiales para las prácticas en formatos de tipo interactivo.

● **Materiales auténticos**

Muchos defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua han propuesto el uso de materiales “no adaptados” y “reales” en el aula. Esto incluye materiales auténticos de carácter lingüístico, como señales, revistas, anuncios y periódicos, o bien recursos gráficos o visuales, como mapas, dibujos, símbolos, gráficos y cuadros a partir de los cuales se pueden desarrollar las actividades comunicativas. También pueden usarse diferentes tipos de objetos para apoyar los ejercicios comunicativos, como la construcción de un modelo de plástico siguiendo unas instrucciones.

Procedimiento

Como los principios comunicativos pueden aplicarse a la enseñanza de cualquier destreza lingüística, en cualquier nivel y debido a que existe una gran variedad de actividades de aula y de tipos de ejercicios en este enfoque, no es posible ofrecer una descripción de los procedimientos de clase típicos de una lección basada en los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

Los procedimientos tradicionales no se rechazan, sino que se reinterpretan y amplían. Aunque cada unidad tiene un foco funcional, los nuevos elementos de enseñanza se presentan a través de diálogos, seguido, de una práctica controlada de las principales estructuras gramaticales. Más adelante, los elementos de enseñanza se utilizan en un contexto mediante una prácticas situacional. Esta práctica sirve como introducción a una práctica más libre, como las actividades de juegos de roles y de improvisación.

Los alumnos no tienen que conseguir primero el control de cada una de las destrezas (pronunciación, gramática, vocabulario) antes de aplicarlas en tareas comunicativas. Cómo poner en práctica los principios de la Enseñanza Comunicativa en el nivel de los procedimientos de clase, sigue siendo un problema central en los debates sobre el Enfoque Comunicativo. ¿Cómo pueden definirse los distintos tipos de procedimientos y actividades comunicativas? ¿Cómo puede el profesor determinarlas actividades y el tiempo que necesita cada alumno o grupo de alumnos? Estas preguntas fundamentales no pueden responderse proponiendo más taxonomías y clasifica-

ciones, sino que requieren una investigación sistemática sobre el uso de los diferentes tipos de actividades y de procedimientos en la clase de idiomas.

Bibliografía del capítulo VI

Hymes, D . "Hacia una etnografía de la comunicación", en Garvin y Lastra (ed) Antología y Sociolingüística. México DF. UNAM. 1974.

Halliday, M.A.K. *Language structure and language function*, en J.Lyons (ed), *New Horizons in Linguistics*, Penguin. 1970.

Capítulo VII

Documento base para el diseño curricular de español como lengua segunda

Leonor Acuña

I. Planificación de la enseñanza de español como lengua segunda en EGB1

1. Introducción

En estas páginas se desarrolla una propuesta de planificación de la enseñanza de la lengua española en EGB1 dentro del marco de educación intercultural bilingüe que se está llevando a cabo en las escuelas del departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa.

Siguiendo la descripción de los niveles de conocimiento de segundas lenguas del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (véase el capítulo 5 en este mismo módulo), proponemos desarrollar durante los tres años de EGB1 los contenidos correspondientes a la etapa elemental. El alumno que transita este período llega a la escuela conociendo y usando familiarmente su lengua materna, el wichí. Comienza una etapa que implica acercarse simultáneamente a la cultura de la institución escolar y a la lengua española. Tiene que recorrer el

camino que empieza con el reconocimiento de los sonidos de esta segunda lengua y sigue con los nombres del mundo que lo rodea, tanto del que ya conoce, su casa, como del nuevo, la escuela. La meta de esta etapa –en la que asociamos EGB1 y nivel elemental de conocimiento del español– es que los alumnos puedan desenvolverse a su término en las situaciones comunicativas cotidianas. Si se quisiera desarrollar una programación del wichí como segunda lengua, esta propuesta puede servir como base para su estructuración.

El diseño curricular de la provincia de Formosa establece el marco general en el que debe desarrollarse la enseñanza del español como segunda lengua: “La adquisición de la lengua nacional, en aquellos registros y variedades estandarizados que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social, y, en el caso de las áreas donde existen lenguas en contacto, especialmente las aborígenes, a partir de la alfabetización inicial en lengua materna, donde la enseñanza del castellano se realice mediante metodologías propias de la adquisición de una segunda lengua.” (*Diseño curricular EGB 1 y 2*. Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa, 1997, p. 39). Siguiendo estas directivas, la propuesta que aquí se presenta implica necesariamente la simultánea y paralela tarea de enseñanza de las competencias escolares correspondientes a la primera lengua.

Esta propuesta se basa en un enfoque de enseñanza comunicativa de segundas lenguas. Dado que se trata de niños que ingresan a la escuela, la enseñanza deberá hacerse, durante el primer ciclo, solamente en las competencias orales de la lengua: entender y hablar. El aprendizaje de la lectura y la escritura deben realizarse en la lengua materna del alumno. Naturalmente y progresivamente el alumno trasladará sus avances en estas competencias a la lengua segunda.

Durante EGB2 el docente destinará parte de su tiempo a la enseñanza de la lectura y de la escritura y a la reflexión sobre la lengua española.

La enseñanza coordinada de ambas lenguas permitirá que las metas que se propone el currículo escolar puedan cumplirse:

“Objetivos [del primer ciclo de la EGB]:

- Lograr la alfabetización y adquisición de las operaciones numéricas básicas.
- Avanzar en la educación integral de la persona a través de la formación de competencias básicas, tales como: expresarse, leer y comprender, resolver sencillos problemas matemáticos, manejarse en su entorno familiar, social, natural y tecnológico, con los valores asumidos en la Constitución Nacional y de la Provincia de Formosa, abierta a los valores universales de la cultura.” (*Diseño curricular EGB 1 y 2*. Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa, 1997: 44).

2. Caracterización del nivel elemental de conocimiento de una segunda lengua

El nivel de conocimiento lingüístico

Dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, el nivel elemental le permite al alumno desenvolverse en situaciones conocidas simples y cotidianas.

La diferencia entre lo que entiende y lo que puede decir es muy grande. Es muy importante recordar que durante esta etapa del aprendizaje los hablantes de español como primera lengua que interactúan con los alumnos deben adaptar su lengua para lograr la comunicación: emplear oraciones simples, reutilizar el vocabulario y las estructuras, apelar a lo gestual.

Al término de la etapa elemental, la producción oral del alumno carece de fluidez, pero es suficiente para:

- ❖ Pedir y dar información
- ❖ Describir el ambiente familiar que lo rodea
- ❖ Expresar gustos y estados de ánimo
- ❖ Recibir y dar instrucciones simples
- ❖ Hacer planes para el futuro próximo
- ❖ Hablar de hechos recientes del pasado

Las expectativas de logro

Dado que se trata de un enfoque comunicativo de la enseñanza, se considera que el alumno ha alcanzado el nivel esperado en la medida en que su desempeño en las distintas situaciones de habla sea exitoso, es decir que logre una comunicación eficiente en los diferentes contextos propios del nivel. Para alcanzar este logro se requiere que el alumno:

- ✓ identifique la situación comunicativa (presentación, saludo, pedido de información, etc.),

- ✓ entienda lo que quiere su interlocutor y
- ✓ responda (oral y gestualmente) de acuerdo con su conocimiento, necesidades e intereses

Por lo tanto, los criterios e instrumentos de evaluación del docente deberán basarse en esta etapa en la observación de desempeño en situaciones comunicativas orales.

La evaluación

Las pautas establecidas por el Diseño Curricular de la provincia de Formosa para los instrumentos de evaluación (abiertos, flexibles, dinámicos, confiables y coherentes entre otros rasgos) permiten concebir un seguimiento de los progresos de los alumnos que “[otorgue] el tiempo adecuado al ritmo natural de cada niño y [brinde] el acompañamiento del docente con la instrumentalización de estrategias de recuperación y orientación.” (*Diseño curricular EGB 1 y 2*. Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa, 1997, p. 67). Esto implica dentro del enfoque comunicativo propuesto:

- considerar el primer ciclo en su totalidad: las expectativas propuestas se alcanzan como resultado de la enseñanza y la práctica a lo largo de los tres años
- observar el progreso de cada alumno con el objeto de retomar temas y de recurrir a otras actividades y estrategias para alcanzar mayor precisión en los casos necesarios
- trabajar permanentemente en conjunto con el docente de lengua materna y evaluar los resultados alcanzados en ambas lenguas.

3. Planificación anual

1 ^{er} AÑO				
FUNCIÓN COMUNICATIVA	COMPETENCIAS	SITUACIONES COMUNICATIVAS	RECURSOS (de los docentes) y ACTIVIDADES (de los alumnos)	LENGUA EN USO
<p><i>Saludar</i></p> <p><i>Dar y pedir</i></p>	<p>✓ Saludos formales e informales</p> <p>✓ Fórmulas de inicio y de cierre de la conversación (turnos y cortesía)</p> <p>✓ Sobre sí mismo: datos personales (nombre, comunidad de origen), las partes del cuerpo, la rutina escolar</p> <p>✓ Sobre objetos: domésticos y escolares</p> <p>✓ Sobre terceros: la familia, actividades de sus integrantes</p> <p>✓ Sobre animales: domésticos y del monte, actividades, sonidos y productos</p>	<p>• Saludos</p> <p>• Presentación</p> <p>• Personas y lugares de la escuela</p> <p>• Objetos domésticos y escolares</p> <p>• Colores, tamaños y formas</p> <p>• Partes del cuerpo</p> <p>• Números hasta el cinco</p> <p>• Animales</p> <p>• Partes del día</p> <p>• Actividades cotidianas</p> <p>• Las estaciones</p>	<p>▪ Dramatización</p> <p>▪ Títeres</p> <p>▪ Canciones</p> <p>▪ Ilustraciones</p> <p>▪ Dramatización</p> <p>▪ Canciones</p> <p>▪ Rimas</p> <p>▪ Juegos</p> <p>▪ Rompecabezas</p> <p>▪ Dibujos</p> <p>▪ Adivinanzas</p> <p>▪ Ejercicios de: reconocimiento, completamiento, agrupamiento y seriación por colores, formas y tamaños</p> <p>▪ Secuenciación</p>	<p>o Fórmulas de saludos y cortesía</p> <p>o Buenos días... / Hasta mañana.</p> <p>o Hola, ¿qué tal?</p> <p>o Yo soy...</p> <p>o Ella/él es...</p> <p>o Morfosintaxis: Verbos: ser, llamarse, hacer</p> <p>Verbos regulares en -ar, -er, -ir</p> <p>Artículos</p> <p>Marcas de género y número</p> <p>Pronombres interrogativos</p> <p>Pronombres posesivos</p> <p>La negación</p> <p>o Léxico: Vocabulario sobre las partes del cuerpo, los integrantes de la familia, las actividades, objetos domésticos, los objetos escolares</p> <p>Número</p> <p>Adjetivos de color, tamaño y forma</p>

FUNCIÓN COMUNICATIVA	COMPETENCIAS	SITUACIONES COMUNICATIVAS	RECURSOS (de los docentes) y ACTIVIDADES (de los alumnos)	LENGUA EN USO
<p>Describir el ambiente familiar: la ubicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localizar objetos en la casa, en la escuela y en el espacio geográfico ✓ Localizar personas y animales en la casa, en la escuela y en el espacio geográfico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugares, ubicación y dirección en los ámbitos conocidos (la casa, la escuela y el monte) ▪ Nociones espaciales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dramatización ▪ Títeres ▪ Canciones ▪ Ilustraciones ▪ Rimas ▪ Juegos ▪ Rompecabezas ▪ Dibujos ▪ Adivinanzas ▪ Ejercicios de: reconocimiento y completamiento 	<p>o Morfosintaxis: Verbos estar, ser, haber, tener Adverbios y locuciones de lugar: arriba, abajo, cerca, lejos, afuera, adentro, al lado de, etc. Preposiciones de lugar: en, a, sobre, entre Cuantificadores: mucho, poco Artículos definidos e indefinidos o Léxico: nombres de animales, las partes de la casa y de la escuela nombres del espacio geográfico</p>

FUNCIÓN COMUNICATIVA	COMPETENCIAS	SITUACIONES COMUNICATIVAS	RECURSOS (de los docentes) y ACTIVIDADES (de los alumnos)	LENGUA EN USO
<i>Expresar gustos y preferencias</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓Expresar gustos y preferencias en relación con los objetos, la comida, los juegos, las actividades, los lugares ✓Expresar disgusto en relación con los mismos temas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La comida ▪ Actividades de tiempo libre ▪ Juegos ▪ Estados de ánimos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dramatización ▪ Títeres ▪ Canciones ▪ Ilustraciones ▪ Rimas ▪ Juegos ▪ Rompecabezas ▪ Dibujos ▪ Adivinanzas ▪ Ejercicios de: reconocimiento y completamiento, agrupación por características, seriación y secuenciación 	<p>o Morfosintaxis: Verbos gustar, molestar, encantar Pronombres me, te, le Sistema comparativo: más que, menos que o Léxico o Adjetivos: colores, sabores (dulce, salado, amargo), temperatura (frío, caliente)</p>

4. Temas de nivel elemental para desarrollar en 2° y 3° año de EGB1

Una vez finalizada la experiencia de enseñanza de español como segunda lengua en primer año, el equipo docente podrá realizar una propuesta para segundo año teniendo en cuenta:

- los logros alcanzados
- los temas que deben retomarse y/o profundizarse
- los contenidos comunicativos y lingüísticos que completan la etapa elemental de conocimiento de una segunda lengua detallados a continuación.

2° AÑO

FUNCIÓN COMUNICATIVA	COMPETENCIAS	SITUACIONES COMUNICATIVAS	RECURSOS (de los docentes) y ACTIVIDADES (de los alumnos)	LENGUA EN USO
<i>Describir</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Describir las características físicas de personalidad y estados de ánimo ✓ Hablar del tiempo meteorológico ✓ Hablar de acciones habituales, personales y de los otros ✓ Interesarse por actividades del otro 			<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Formación y concordancia de género y número en sustantivos y adjetivos <input type="checkbox"/> Ser, estar, hay <input type="checkbox"/> Paradigma completo del presente de los verbos regulares e irregulares más frecuentes: venir, tener, hacer, salir, seguir <input type="checkbox"/> Verbos pronominales de rutina: despertarse, levantarse, vestirse, lavarse, peinarse <input type="checkbox"/> La negación <input type="checkbox"/> Verbos y cuantificadores de gusto y desagrado <input type="checkbox"/> Formación de gerundios <input type="checkbox"/> Hacer + tiempo meteorológico <input type="checkbox"/> Sistema comparativo <input type="checkbox"/> Vos y usted <input type="checkbox"/> Formación de interrogativas <input type="checkbox"/> Preposiciones y locuciones de lugar <input type="checkbox"/> Presente continuo

FUNCIÓN COMUNICATIVA	COMPETENCIAS	SITUACIONES COMUNICATIVAS	RECURSOS (de los docentes) y ACTIVIDADES (de los alumnos)	LENGUA EN USO
<p><i>Pedir y dar instrucciones</i></p> <p><i>Hacer planes</i></p> <p>y rechazar</p> <p><i>Relatar</i></p>	<p>✓ Simples para realizar acciones o encontrar direcciones</p> <p>✓ Cortesía</p> <p>✓ Proyectar actividades personales y con otro-s: invitar, aceptar</p> <p>invitaciones</p> <p>✓ Hablar de tiempo cronológico</p> <p>✓ Hablar de experiencias puntuales personales y de otros en el pasado</p>			<p><input type="checkbox"/> Tener que; hay que; querer y poder + invitación</p> <p><input type="checkbox"/> Imperativo afirmativo y negado</p> <p><input type="checkbox"/> Pronombres de objeto</p> <p><input type="checkbox"/> Pronombres interrogativos</p> <p><input type="checkbox"/> Vos y usted</p> <p><input type="checkbox"/> Oraciones interrogativas de cortesía ¿Me prestás tu lápiz?</p> <p><input type="checkbox"/> Futuro perifrástico</p> <p><input type="checkbox"/> Preposiciones y locuciones de tiempo</p> <p><input type="checkbox"/> Pretérito perfecto simple de verbos regulares y de los irregulares más frecuentes</p> <p><input type="checkbox"/> Locuciones de tiempo</p>

3er AÑO

FUNCIÓN COMUNICATIVA	COMPETENCIAS	SITUACIONES COMUNICATIVAS	RECURSOS (de los docentes) y ACTIVIDADES (de los alumnos)	LENGUA EN USO
<i>Describir</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Describir y preguntar en pasado 			<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pretérito imperfecto del indicativo <input type="checkbox"/> Locuciones adverbiales de tiempo <input type="checkbox"/> Sistema comparativo completo y estructuras superlativas
<i>Opinar/ Argumentar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedir y dar opinión sobre temas simples ✓ Justificarse 			<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Verbos de opinión <input type="checkbox"/> Locuciones causales y consecutivas <input type="checkbox"/> Imperativo afirmado y negado <input type="checkbox"/> Negaciones con nunca, nadie, nada
<i>Narrar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relatar hechos pasados incluyendo descripciones ✓ Narrar hábitos, costumbres y acciones en proceso 			<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Paradigma completo del pretérito perfecto simple de verbos regulares e irregulares <input type="checkbox"/> Contraste pretérito perfecto simple e imperfecto <input type="checkbox"/> Adverbios y locuciones relacionadas con el aspecto verbal <input type="checkbox"/> Formación de gerundios <input type="checkbox"/> Perífrasis verbales: empezar a, volver a

II. Propuesta de contenidos para EGB 2

Continuando la línea de trabajo propuesta para la planificación de enseñanza del español como segunda lengua en EGB1, se presentará un bosquejo de trabajo identificando el trabajo de EGB2 con el correspondiente a la etapa preintermedia de enseñanza de segundas lenguas.

1. Características de la etapa preintermedia

Así como a la primera etapa se la llama de *supervivencia* porque le permite a quien aprende una segunda lengua desenvolverse en las situaciones cotidianas más simples, la etapa preintermedia recibe el nombre de nivel *umbral*.

UMBRAL. Parte inferior o escalón, por lo común de piedra y contrapuesto al dintel, en la puerta o entrada de una casa. //2. Paso primero y principal o entrada de cualquier cosa.// 3. Valor mínimo de una magnitud a partir del cual se produce un efecto determinado.

Siguiendo las tres acepciones del diccionario, esta etapa de conocimiento de una segunda lengua es la *entrada*, el *primero paso*, lo *mínimo* que requiere una persona para poder desempeñarse en una segunda lengua. También es el paso principal (como dice la definición), ya que un nivel de conocimiento menor que éste se pierde si no se continúa en el estudio. La historia de malos recuerdos y de fracasos que tienen quienes empezaron el aprendizaje de otra lengua se debe casi siempre a que sólo recorrieron los primeros pasos y no llegaron nunca a afianzar lo suficiente sus conocimientos como para realmente familiarizarse con la segunda lengua.

La etapa elemental está caracterizada por *describir*, ya que lo primero que hacemos al tomar contacto con otra lengua es aprender con qué palabras y con qué recursos se nombra el mundo que nos rodea. Por medio de la *descripción* el alumno puede hablar de sí mismo y de los otros, ubicar objetos, personas y lugares.

Con el nivel preintermedio el alumno no solamente afianza o adquiere seguridad con lo aprendido en la etapa anterior sino que también incorpora la capacidad de *contar, relatar, narrar*. Puede enmarcar en el tiempo sus actividades cotidianas, los hechos que le sucedieron y proponer actividades para el futuro.

En esta etapa empieza el aprendizaje de los recursos lingüísticos que tiene el español para influir en la conducta de los otros: hace pedidos, invitaciones, da instrucciones. Esto se va a desarrollar a lo largo del próximo nivel, el intermedio también llamado el *nivel de la independencia*.

2. Competencias alcanzadas al finalizar la etapa

Al finalizar esta etapa, el alumno ha afianzado los contenidos del nivel elemental, en el sentido de que ha adquirido una mejor comprensión y se maneja con mayor fluidez en situaciones simples y cotidianas, ya que no solamente extrae información básica, sino también entiende y expresa actitudes, opiniones y deseos. También puede desempeñarse laboralmente en tareas que no exijan un desempeño estrictamente lingüístico.

Su comprensión oral le permite participar en conversaciones sobre temas predecibles, entender la línea general de los mensajes, y comprender órdenes, instrucciones, deseos y preguntas, también en ámbitos familiares y predecibles.

En la producción oral ha agregado la capacidad de

- relatar hechos pasados manejando en su narración distintos planos de la acción
- expresar la cortesía en situaciones cotidianas formales
- hablar de situaciones hipotéticas presentes y futuras
- expresar deseos, pedidos y órdenes
- discutir muy simplemente la opinión de otro.

Contenidos comunicativos y lingüísticos generales

<i>Comunicativos</i>	<i>Gramaticales</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relatar hechos pasados con la posibilidad de incluir descripciones de objetos y de personas; ✓ Manejar en un relato los distintos planos de la acción. ✓ Expresar hechos futuros. ✓ Expresar la cortesía en situaciones formales. ✓ Hablar de un modo simple de situaciones hipotéticas. ✓ Dar instrucciones, formular pedidos y órdenes con diferentes estrategias discursivas según la situación. ✓ Contar un diálogo incluyéndolo en un relato. ✓ Expresar y comprender deseos, pedidos y órdenes. ✓ Hacer propuestas, tratar de convencer. ✓ Planificar actividades y organizar tareas para diferentes personas. ✓ Expresar y comprender opiniones. 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Contrastes entre el pretérito imperfecto y el perfecto simple del indicativo en un relato. ❑ Pretérito pluscuamperfecto: su uso para expresar la anterioridad respecto del pretérito perfecto simple y en el estilo indirecto. ❑ Condicional simple en expresiones de cortesía y para referirse a situaciones hipotéticas. ❑ Perífrasis verbales: <i>empezar a, tratar de, ponerse a, seguir</i>, etc. ❑ El imperativo negativo de <i>vos/usted</i> ❑ Subordinadas temporales: relación de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Conectores temporales. ❑ Subordinadas causales. Conectores causales. ❑ Estilo indirecto con verbos introductorios en presente y en pasado. Uso de algunos verbos de decir: <i>decir, comentar, explicar, preguntar</i>. ❑ Presente del subjuntivo: uso obligatorio. La expresión de deseo, de pedido y de orden. ❑ Uso de los modos indicativo/ subjuntivo con verbos de creencia y opinión afirmativos y negativos. ❑ La referencia adverbial y pronominal en el estilo indirecto. ❑ La condición en el presente. <i>Si llueve, no voy a salir. Si llueve, no salga</i>.

Actividades

1. Entre las actividades del capítulo 3 del módulo 2, y las del capítulo 1 de este mismo módulo se le pidió que elaborara una propuesta de diagnóstico sociolingüístico institucional y de aula con la guía de un punteo de temas. Sobre la base de los temas desarrollados en esta tercera parte **prepare** una prueba de nivel de conocimiento de la lengua.

ALGUNOS PUNTOS ORIENTADORES

Diagnóstico por niño: Entrevista individual

Comprensión y producción orales:

- Conversación para obtener datos personales y sociolingüísticos
- Comprensión de relato
- Producción de relato

Comprensión y producción escritas (en el caso de que los niños sepan leer y escribir):

- Comprensión de un relato
- Producción de un relato

2. Para los maestros de lengua wichí: en equipo con sus colegas inicie la planificación de la enseñanza de wichí como lengua segunda sobre la base de las propuestas de funciones y temas.

3. En equipo: **proponga situaciones comunicativas y recursos y actividades** para la planificación de 2º y 3º año presentada en las páginas 99 a 101 de este capítulo.

CUARTA PARTE
LA ORGANIZACIÓN
DEL TRABAJO EN EL AULA

Capítulo VIII

Enseñanza de la segunda lengua

María del Carmen Palacios

1. La comprensión oral

Planificación de una actividad de comprensión oral

Las actividades de comprensión oral pueden ser realizadas en diversos niveles:

Comprensión en el nivel de palabras concretas

- Escuchar canciones y completar palabras borradas.
- Conversaciones telefónicas: identificar sólo los nombres que aparecen.

Comprensión en el nivel de frases

- Responder con acciones a determinadas instrucciones (recetas, ejercicios de gimnasia, etc.)
- Dibujar lo que se oye: descripción de un objeto, una foto.

Comprensión de la organización de la información

- Reconstrucción de una historia: se descompone en partes y se desordenan; los alumnos deben encontrar el orden original.
- Poner en orden la información: los alumnos reciben una ficha con los principales elementos del mensaje, en ella marcan el orden en que éstos van apareciendo.

Comprensión en el nivel del discurso

- Tomar notas o apuntes de algún tipo de exposición oral.
- Completar una ficha: los alumnos responden a preguntas concretas sobre opiniones de los participantes de un debate o conversación.

Comprensión inferencial

- Deducir actitudes en un debate o conversación.
- Deducir la situación de los participantes en una conversación, lugar y tiempo donde ésta tiene lugar.

Secuencia general de una actividad de comprensión oral

a) Antes de la audición

- actividades de conocimiento del tema
- actividades de expectativas
- avance de hipótesis sobre el contenido
- posibles actividades:
 - comentario de situación presentada visualmente
 - discusión de los temas relacionados con el contenido
 - práctica de vocabulario
 - interacción entre los alumnos
 - comentario sobre el tipo de discurso de lo que se va a escuchar
 - predicción del desarrollo de la acción
 - preguntas antes de la audición
- presentación de estructuras gramaticales
- planteamiento de una tarea e instrucciones para hacerla.
- fijación clara de la tarea y del objetivo

b) Audición

- Audición general.*
- Audición de respuesta a la actividad:*

Tipología de actividades de comprensión oral:

Actividades de relación o distinción:	elegir entre varias propuestas dadas en forma textual o icónica, la correspondiente a lo escuchado
Actividades de transferencia:	reciben la información en una forma (auditiva) y la vierten en otra (cuadro, etc.)
Actividades de ampliación:	ir más allá de lo escuchado –poner título, continuar el texto, etc.
Actividades de condensación:	reducir el contenido a lista de puntos principales
Actividades de respuesta:	contestar preguntas relativas al contenido y de distinto tipo
Actividades de predicción:	adivinar o predecir resultados, causas, etc.

□ *Audición de comprobación de la tarea*

c) Luego de la audición

Posibles actividades:

- selección de vocabulario según los propios intereses.
- práctica de contenidos gramaticales
- desarrollo de otras estrategias.

2. La expresión oral

La naturaleza de la expresión y la interacción oral Actividades y Técnicas para la expresión oral.

Sugerencias de actividades para la expresión oral por niveles

Nivel Básico

- Presentación.
- Descripción de personajes a partir de imágenes.
- Juego de roles.
- Ordenar secuencia de una historieta. Puede ser trabajo individual o grupal:

se reparte a cada alumno una viñeta; deben armar la secuencia y relatar la historia.

- Ordenar una narración impresa: se recorta en párrafos, se los entregan mezclados y tienen que armar la crónica, el relato o un diálogo, una instrucción
- Armar la biografía de un personaje conocido.
- Se les pide que busquen información sobre un lugar que quieran visitar, traen folletos y se realiza un simulacro de agencia de viajes: uno es el agente y otro es la persona que quiere viajar

Nivel Intermedio

- Juego de roles: Por ejemplo, una situación de queja.
- Monólogo. Breve exposición oral de un texto previamente leído y trabajado.
- Entrevista: hacer una entrevista a compañeros, profesores etc., y luego trabajarla en clase.
- Buscar información para resolver un problema.

Nivel Avanzado

- Monólogo. Breve exposición oral de un texto previamente leído.
- Dar su opinión a partir de la lectura de una noticia o un artículo de opinión.
- Conversación a partir de un tema propuesto.
- Plantear situaciones hipotéticas, argumentar, polemizar.

Guía para elaborar una actividad

Para diseñar una actividad hay que tener en cuenta los siguientes elementos:

- a. Nivel: ¿Para qué nivel se desarrolla la actividad?
- b. Objetivo: ¿Cuál es la finalidad de esa actividad? ¿Qué voy a enseñar o repasar?
- c. Información de entrada: verbal (diálogo, texto de lectura, auténtico) o no verbal (imágenes, secuencia de dibujos, etc.). ¿Qué material voy a incluir para realizar la actividad?
- d. Lengua en uso: ¿Qué elementos o estructuras de la lengua quiero enseñar / repasar / ejercitar?
- e. Léxico: ¿Voy a trabajar con un campo semántico en particular? ¿Cuál?
- f. Papel del profesor: ¿Qué función desempeña el profesor durante la actividad?
- g. Dinámica de la tarea: ¿El trabajo se realiza en forma individual, grupal, o en parejas?
- h. Corrección. ¿Cómo se corrige la tarea?

3 La comprensión escrita

La enseñanza de la lectura

1. Obtener la idea general del texto

Modo: *Skimming* (leer rápido, pasando la vista sobre la página)

Técnica de enseñanza:

Capacitar a los alumnos en estas actividades:

- prever el contenido del texto
- leer en un tiempo limitado
- comprobar, mediante preguntas de tipo general, si han entendieron el contenido del texto

2. Obtener información sobre puntos concretos

Modo: *Scanning* (pasar la vista sobre la página hasta que se encuentra la información que se busca)

Técnica de enseñanza:

Capacitar en:

- buscar y encontrar determinados fragmentos de textos (cifras, nombres, etc.)
- elegir textos apropiados: anuncios por palabras, esquemas, horarios, instrucciones de empleo, etc.
- crear situaciones simuladas.

3. Entender la información objetiva del texto en su totalidad

Modo: Leer atentamente

Técnica de enseñanza:

Capacitar en:

- identificar la información importante (distinguir la idea principal de los detalles secundarios)
- reconocer la organización del texto: su estructura y las relaciones entre las diferentes partes.
- entender información implícita (de la comprensión literal a la inferencia)

4. Entender valoraciones y actitudes subjetivas

Modo: Leer críticamente

Técnica de enseñanza:

- Dar a leer textos que defiendan un punto de vista: editoriales, cartas al director, artículos de opinión, etc.
- Hacer preguntas que entrenen a los alumnos en la evaluación de:
 - ✓ la función del texto

- ✓ la actitud del escritor
- ✓ el tono del artículo
- Capacitar en la distinción entre hechos y opiniones.

Secuencia general de una actividad de comprensión escrita

a) Consideraciones previas:

- Trabajar con textos auténticos
- Tienen que tener un propósito para realizar la lectura
- Plantear ejercicios que puedan tener más de una respuesta y no siempre verdadero/falso

b) Actividades antes de la lectura

Activar conocimientos previos.

Situar al alumno

Despertar el interés

- Discusión sobre sus opiniones sobre el tema
- Escuchando una historia o comentario sobre el tema
- Comentando imágenes, titulares del texto

c) Fijación clara de la tarea y el objetivo

d) Primera lectura

Dejar un tiempo suficiente para la lectura silenciosa, sin interrumpirlos.

Verificar comprensión global sobre el tema

e) Segunda lectura

Guiarlos hacia una lectura centrada en puntos clave.

Plantear preguntas o tareas para que los encuentren.

f) Tercera lectura y realización de la tarea propuesta

Comprensión del texto en su totalidad. Trabajo en grupo:

- hacer comentarios sobre el contenido
- trabajar algunos aspectos formales: deducción de vocabulario, uso del diccionario

g) Actividades derivadas

Actividades luego de la lectura

- actividades de expresión oral, expresión escrita, comprensión oral
- selección de vocabulario según sus propios intereses
- deducción de reglas gramaticales
- práctica de contenidos gramaticales
- reflexión sobre fenómenos gramaticales reflexión sobre estrategias

h) Sugerencias para actividades después de la lectura

- dibujar lo leído
- representarlo (dramatización)
- inventar alguna parte faltante
- resolver enigmas
- hacer un debate
- entrevistar al autor o a uno de los protagonistas
- convertir el texto en historieta o en diálogo
- cambiar el final
- carta a un personaje
- carta de un personaje a otro
- extender el texto

i) Evaluación de la actividad

- ¿Pudieron hacerla todos los alumnos?
- ¿Fueron suficientes la cantidad de lecturas sugeridas o hacen falta más?
- ¿Pudieron identificar los elementos que les propuso?
- ¿Qué fue más fácil?
- ¿Qué fue más difícil?
- ¿Tomaron notas de léxico nuevo o nuevos procedimientos de lectura?

4. La expresión escrita

Secuencia didáctica de una actividad de expresión escrita:

- Actividad previa
- Fijación de la tarea
- Tarea de escritura
- Presentación de la tarea ya revisada y corregida
- Autoevaluación y puesta en común

Guía para las actividades o tareas en el aula

Al igual que en otras destrezas, para la mejora de la escritura disponemos de dos tipos de tareas: unas que ayudan al alumno a manejar el instrumento del lenguaje escrito y otras que consisten en utilizarlo. Veamos las primeras:

Tareas para familiarizarse con los distintos aspectos formales.

Tipos de actividades relacionadas con el dominio de la motricidad:

- Copiar letras, palabras, frases, etc.;
- escribir el vocabulario nuevo aprendido;
- escribir frases cortas en un dictado;
- usar las convenciones de puntuación adecuadas.

Tipos de tareas que trabajan la relación entre el texto lector o receptor del mismo

- identificar al lector: niño, adulto, colectivo, empresa pública, etc.;
- establecer qué información hay compartida, ¿qué sabe el lector del tema del que le voy a escribir?;
- establecer la intención a la hora de escribir: protestar, alabar, criticar, informar, impresionar, etc.;
- para qué leerá mi escrito: para una selección de personal, para saber algo más de mí, etc.

Tipos de tareas para trabajar la coherencia

- reorganizar frases en un párrafo coherente;
- reorganizar párrafos de un texto;
- escribir un relato empleando los marcadores de secuencia;
- elegir el marcador discursivo apropiado a partir de una actividad de selección múltiple;
- organizar los temas seleccionados para un escrito y decidir su secuencia.

Tipos de tareas para trabajar la cohesión

- sustituir elementos repetidos por pronombres;
- ordenar una frase;
- elidir elementos repetidos;
- elaborar campos léxicos y hacer ejercicios de sinonimia, homonimia para trabajar la cohesión léxica: sustituir palabras repetidas;
- completar un texto al que le faltan determinantes.

Tipos de actividades para organizar y desarrollar el contenido

- completar la descripción de una persona u objeto que sea familiar.
- escribir un resumen o hacer un esquema a partir de un texto oral;
- escribir un párrafo de conclusión a un texto de carácter argumentativo;
- seleccionar, entre varios, el primer párrafo de un texto;
- escribir una composición utilizando párrafos para indicar las unidades principales de información: un párrafo una idea;
- hacer el esquema de un discurso;
- reconocer unas instrucciones desorganizadas y ponerlas en orden.

Tipos de actividades para desarrollar los esquemas funcionales y de uso

- reconocer el modelo de una carta, una nota, una carta de felicitación y escribirla;
- reconocer el modelo de una carta de protesta y escribirla.

Actividades de integración

Son aquellas en las que conjugamos muchas o todas las anteriormente mencionadas.

- ✓ Escribir una carta de queja en la que se argumenta algo.
- ✓ Escribir un resumen.
- ✓ Hacer un informe escrito sobre un tema.
- ✓ Redactar los resultados de una gráfica.
- ✓ Tomar notas en una conferencia.

Tareas de revisión y relectura del texto

- ✓ Elaboración de borradores conjuntos
- ✓ Los alumnos se intercambian los trabajos y se los corrigen entre ellos.
- ✓ El profesor selecciona unos tipos de errores que se han producido y anima a los alumnos a corregirlos.

Capítulo IX

Cuestiones en torno a la preparación de material didáctico de español como segunda lengua para 1er año de EGB1

**Paola Cúneo
Ana Carolina Hecht
Gabriela Lapalma
Lorena Mattiauda
Gladys Ojea**

1. Introducción

En este capítulo se sintetizan las características del material didáctico que se preparó para la enseñanza de español como segunda lengua para los chicos de 1er año de EGB1, se expone la metodología con que se trabajó y se formulan algunas preguntas que todavía están pendientes.

En primer lugar cabe mencionar que el material es el resultado de una propuesta comunicativa de enseñanza de español como L2. La meta de la enseñanza de una lengua desde esta perspectiva es que los alumnos puedan comunicarse con los otros miembros de la comunidad hablante de español. Por esta razón, el programa se organiza en funciones comunicativas que se

refieren a las intenciones comunicativas del hablante en las distintas situaciones: saludar, presentarse o convencer, adaptado a las necesidades escolares.

La tarea se organizó sobre una planificación basada en el desarrollo de los contenidos correspondientes a nivel elemental de conocimiento de una segunda lengua para Inicial y EGB 1.

Para primer año se proponen cuatro funciones:

- 1) Saludar y presentarse,
- 2) Dar y pedir información sobre sí mismo y sobre terceros,
- 3) Ubicar personas animales y objetos, y
- 4) Expresar gustos y preferencias).

Cada una de las funciones se relaciona con diferentes temas y situaciones apropiadas a la edad de los alumnos (los integrantes de la familia, los animales, las actividades y los objetos más habituales) y requieren distintas habilidades.

El material didáctico está compuesto por: un libro para el alumno, una guía para el docente, tres manuales de formación, juguetes y un cassette con canciones infantiles.

2. El material didáctico

El libro del alumno

Está destinado a chicos monolingües de wichí. El libro se compone exclusivamente de imágenes ya que en el primer año los chicos aprenden a leer y escribir en wichí, que es su lengua materna, y adquieren ciertas competencias orales de la L2, en este caso, español.

El libro no pretende agotar los temas ni las actividades a desarrollar sino que es sólo uno entre otros recursos posibles a disposición del docente.

Los pasos en el armado del texto fueron:

a) Análisis de material para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (del inglés, francés, español).

b) Armado del esquema de las actividades posibles a partir de la planificación: actividades de presentación, práctica, fijación y reutilización.

c) Selección de imágenes (dibujos y fotos) teniendo en cuenta la posibilidad de reutilización y explotación, y la pertinencia cultural. Consideramos importante la posibilidad de reutilización y explotación básicamente por dos razones: en primer lugar, porque deseamos que el trabajo con el libro sea lo menos lineal posible y, en segundo término, porque las condiciones del contexto de Ramón Lista hacen muchas veces dificultoso el acceso al material. La dificultad del acceso al material manifestada por los docentes nos llevó a tomar la decisión de incluir un apéndice con imágenes referidas a las fechas patrias.

Por otro lado, como creemos que: "(...) la educación intercultural promueve un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia igualmente, el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias" (Resolución 107/99 C. F. C. y E.), tratamos de respetar estos principios en la selección de las imágenes para el libro. Por ello las imágenes, en su mayoría, fueron especialmente encargadas a una dibujante que se basó en fotos y a una maestra de wichí de Ramón Lista a la que se le pidieron dibujos que reflejaran todo aquello que forma parte de la realidad cotidiana de los alumnos (objetos, actividades: trabajo, juego, etc.). Consideramos que es imprescindible, teniendo en cuenta la edad de los chicos y el hecho de que se trata del primer año de trabajo, recuperar el propio marco de referencia socio cultural tanto para facilitar la comprensión de los contenidos a enseñar como para estimular las prácticas lingüísticas. En otro sentido, esta recuperación no sólo tiene como objeto facilitar el aprendizaje sino también promover la revalorización de la propia cultura y establecer las articulaciones con los contenidos de otras culturas (ej.: saludos, ropa, animales exóticos).

d) Armado de dos versiones previas a la definitiva y puesta en discusión con maestros y MEMAs.

Durante los meses de agosto y septiembre se realizaron en Buenos Aires dos pasantías en las que participaron alrededor de 70 docentes a los que se presentó el material elaborado. Nos parecía fundamental rescatar la voz de los destinatarios ya que recibir sus comentarios y sugerencias permitiría mejorar el libro del alumno adecuándolo lo mejor posible a sus necesidades. Luego, en el mes de octubre, el equipo técnico viajó a la provincia de Formosa donde se continuó con el trabajo. Allí se presentaron las modificaciones realizadas sobre la base del encuentro en Buenos Aires y se volvió

sobre ciertos puntos sobre los que no se había logrado un acuerdo. De estas instancias de evaluación conjunta los resultados son los siguientes:

1) *Desde el punto de vista didáctico:* en general, no se modificaron las actividades propuestas en lo que refiere a los aspectos prácticos, lógicos y lingüísticos ya que se consideró que el tipo de complejidad en todos ellos era aceptable de acuerdo a la edad de los alumnos. Sin embargo hubo algunas indicaciones acerca de la necesidad de una mayor secuenciación que la prevista para la presentación de números y de expresiones de espacio.

2) *Desde el punto de vista intercultural:* surgieron señalamientos importantes. Probablemente el de mayor importancia, dado que coincide con los primeros contenidos a desarrollar según la planificación, está relacionado con las formas de presentación y saludo. Los modos de saludar y presentarse difieren en una y otra cultura y la diferencia entre un saludo más o menos respetuoso, por ejemplo, hace necesaria la remisión a un anciano y no a un maestro como habíamos considerado. Otros ejemplos de este tipo de señalamientos lo encontramos en la relación con el mundo vegetal y los estados de ánimo. En nuestra consideración del "ambiente familiar" habíamos incluido personas, animales, objetos, acciones, pero nada relativo a plantas y árboles cuando en realidad esto resultó estar absolutamente ligado al trabajo, a la comida, al juego, a la ropa a través del tejido, es decir, a toda la vida de la comunidad. Por ese motivo armamos una página dónde se trabajan las plantas de la zona. El otro ejemplo fue que para la presentación de los estados de ánimo. Propusimos distintas situaciones; para expresar a un niño enojado lo contextualizamos en un día de lluvia y asociamos a la lluvia con la imposibilidad de jugar. Esta imagen fue cuestionada por los maestros porque los días de lluvia son los que más disfrutaban los nenes wichís para jugar bajo el agua.

3) *Desde el punto de vista del diseño y las ilustraciones:* se prefirió el formato horizontal al vertical y respecto de las imágenes acordaron con la heterogeneidad (trabajo de dos dibujantes y clips de computadoras) y manifestaron el beneficio que constituía la aparición de tipos de dibujos diferentes.

4) Por último, sugirieron el agregado de *nuevos temas* para completar el libro, entre ellos: los medios de transporte, las fechas patrias, la comparación entre el campo y la ciudad, y la higiene.

Lo señalado en los puntos 1), 2) y 3) fue incorporado en su totalidad en la reelaboración del libro. Con respecto a los temas propuestos en 4), se consideraron los temas de higiene y fechas patrias. El primero se incluyó de manera transversal a lo largo de todo el libro y el último se agregará en un anexo especial al final.

Guía para el docente

La guía incluye una introducción general sobre cuestiones relacionadas al enfoque comunicativo, definición de funciones y habilidades, técnicas de trabajo con la oralidad, etc. Se proponen además algunas actividades para trabajar a partir del libro del alumno y otras posibles a realizarse dentro del aula, al aire libre y con el uso de los juguetes. Se detallan los objetivos lingüísticos y comunicativos, el desarrollo y la lengua en uso para cada actividad, y se reproducen pequeños diálogos orientadores para el maestro. Este material también fue sometido a crítica durante las pasantías en Buenos Aires y para todos los participantes resultó útil y claro.

Manuales de formación

Además de la capacitación que el equipo técnico viene desarrollando desde el año 1999 con los docentes a través del dictado de talleres en el departamento Ramón Lista y de las ya mencionadas pasantías en Buenos Aires, se han confeccionado tres manuales para la formación y consulta permanentes. En ellos aparecen desarrollados en profundidad los principales temas y conceptos que se fueron trabajando –adquisición de primera y segunda lengua, bilingüismo, estandarización de lenguas, diagnóstico sociolingüístico, enfoque comunicativo–, presentado con un formato de autoaprendizaje: presentación de temas y actividades de comprobación de conocimiento y de aplicación.

Casete/disco compacto

Se preparó también una grabación en formato de disco compacto y de casete con canciones populares infantiles y sonidos de animales y objetos referidos a algunas de las actividades del libro. Están relacionadas con los temas y objetivos de la planificación para primer año.

Juguetes

Para completar el material didáctico se solicitó al grupo La Musaranga la confección de títeres, memotests y escenarios con piezas desmontables, todos ellos elaborados con material reciclado. Para ello el grupo de artesanos se basó en dibujos realizados por chicos del departamento de Ramón Lista. Además durante las pasantías se representó una función de títeres y se organizó un taller de armado de juguetes para que los maestros pudieran aprender a producirlos y a utilizarlos. Fue gratificante para nosotras ver más tarde en Formosa que los docentes habían llevado a sus aulas los títeres que

ellos mismos habían armado en Buenos Aires. En ese mismo viaje se hizo entrega de un equipo de juguetes a cada una de las escuelas participantes del proyecto.

3 Algunas preguntas

La elaboración del material didáctico para el departamento de Ramón Lista se realizó a conciencia pero no sin preguntas y dificultades. Por un lado, siempre están presentes las *limitaciones prácticas*: en primer lugar, la ausencia de una experiencia similar en el país (no existe material para la enseñanza de español como L2 desde un enfoque comunicativo para niños aborígenes), y, por otro lado, la distancia física que nos separa de la zona donde se va a implementar la EIB ya que durante un año estuvieron interrumpidas las actividades de asistencia técnica al subprograma Educación lo que hizo que trabajáramos durante ese lapso exclusivamente en gabinete.

Además, siempre están presentes las propias limitaciones, *las limitaciones personales*. El temor más grande tuvo que ver con lo que sería o no pertinente desde el punto de vista cultural, es decir, la idea de pensar que con el recorte y con la selección que hicimos podríamos estar limitando posibilidades, en lugar de brindar una mayor gama de opciones para favorecer esta interculturalidad. El temor a encerrar a una comunidad en lugar de abrirla, a vehiculizar conceptos errados, desactualizados o estigmatizantes.

También encontramos difícil el tratamiento de algunas cuestiones que exhiben problemas de orden socioeconómico que, si atendemos al conjunto del país, en realidad, exceden diferencias culturales: *alimentos* que no siempre se consiguen, *ropa* que no necesariamente se tiene e *higiene*, cuando hay graves problemas por falta de agua.

Para terminar, consideramos que lo producido no es más que el primer eslabón de una cadena. Un material didáctico para primer año de EGB será significativo sólo si puede ser pensado con relación a otro material que aún no se ha realizado, material para el resto de los años del ciclo escolar. La toma de decisiones entonces será más justa. Dejar afuera ciertas cuestiones no se vuelve un gesto de exclusión sino un acto de selección: "para esta etapa, esto; para la otra, aquello". En nuestro trabajo muchas veces nos enfrentamos con este problema. Se nos pidió en algunos casos la presencia de ciertos temas (por ej., diferentes tipos de casas, medios de transportes, diferencias entre la vida en el campo y en la ciudad) que tuvimos que rechazar porque preferimos elegir aquellos elementos que forman parte del mundo cercano del alumno y porque confiamos en que se va a seguir con la tarea,

que va a haber continuidad, necesidad que debe extenderse además a otros aspectos empezando por el principio: la EIB tiene que ser bilingüe e intercultural en todos los tramos del sistema educativo.

A pesar de todo esto, tenemos una certeza: El material didáctico presentado aún en su versión "definitiva" debe ser evaluado en la práctica, reelaborado y actualizado de manera conjunta.

QUINTA PARTE
EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE.
Desde la representación
hasta la realidad

Capítulo X

De la familia a la escuela: el wichí como lengua materna y el español como segunda lengua

Ana Carolina Hecht

Vamos a analizar ahora, la relación que existe entre las prácticas culturales tradicionales wichís y la escuela actual.

Tal como ya se señaló la lengua wichí ocupa en Ramón Lista el ámbito de la sociabilidad comunitaria y familiar. En cambio, se atribuye a la lengua española como su principal contexto de uso a la escuela. En los relatos de los maestros de lengua wichí ambas lenguas aparecen en la historia educativa del departamento de un modo interesante en la que subyace a cada período una desigual relación de poderes entre el wichí y el español dentro de la escuela y en consecuencia fuera de ella.

Recorramos brevemente estas categorizaciones: el primer período se vincula con “la escuela de los anglicanos”. La presencia de la Iglesia Anglicana data de principios del siglo XX. La enseñanza estaba a cargo de un misionero y un alumno wichí más avanzado que el resto de sus compañeros. Se alfabetizaba exclusivamente en lengua wichí y la función social de la lectoescritura apuntaba a lograr la evangelización y la conversión religiosa. En la memoria colectiva, este período se representa como positivo, sobre todo por el respeto a la lengua materna y porque los anglicanos fueron los primeros en dar un sistema de escritura para el wichí. Esto último es altamente valorado por la población wichí.

El segundo período se representa como “la escuela de antes” en oposición con “la escuela de ahora”. La “escuela de antes” se representa como castellanizadora y homogeneizante de la diversidad étnica y lingüística, des-

valorizando todo aquello que pertenece al mundo wichí. La enseñanza estaba a cargo de los maestros blancos, quienes apuntaban a la alfabetización en español exclusivamente. Casi todos los entrevistados mencionaron a la escuela como el primer lugar donde escuchaban hablar en español y como contrapartida se les prohibía el uso de la lengua wichí dentro de la institución escolar. Se conservan de este período recuerdos tales como estos:

“Lo que más sufríamos era la expresión en castellano, la maestra no entendía que uno no comprendía el castellano. Yo tenía una maestra exigente: cuando no me acordaba de una letra, se enojaba y me pegaba con el libro. Cuando estábamos en clase no podías hablar en wichí, porque la maestra no entendía. En el aula casi no podías hablar, afuera en el recreo podíamos hablar pero bajito.” (MEMA)

“Cuando el maestro hablaba yo no entendía. De pronto pensaba que mi cultura no servía o que yo no sabía, porque, cuando hablaba el maestro, yo no entendía nada.” (MEMA)

Esta escuela era un espacio para la *asimilación*. Es de destacar el hecho de que en las comunidades wichís la lengua se sigue hablando a pesar de esta escuela que desvalorizaba tan explícitamente lo perteneciente a su cosmovisión y que a su vez los reprimía en el uso de su lengua materna. Las representaciones construidas sobre esta escuela son negativas: se menciona que la enseñanza del castellano se focalizaba en el dominio de la lectura y escritura, sin percibir que esas palabras estaban vacías de significados para los niños wichís. Veamos estos testimonios:

“Antiguamente la enseñanza del maestro o de la maestra se preocupaba de que el chico supiera leer y escribir, sin tener en cuenta que el chico entendiera lo que decía cada palabra, el significado. Entonces cuando terminé séptimo año yo podía leer cualquier libro, cualquier tipo de letras. Dominé todo tipo de letras, pero el problema es que hay muchas, pero muchísimas palabras, que no puedo entender que quieren decir, entonces por más que yo lea rápido no, no entiendo nada.” (MEMA)

“Yo leía y escribía en wichí antes de ir a la escuela, pero cuando el maestro escribía no sabía qué era lo que escribía. Después podía leer y escribir en castellano, pero no entendía.” (MEMA)

Estas frases muestran que estas personas no aprendieron español en los primeros años de su alfabetización en la escuela.

La “escuela de ahora” se representa como diferente y superadora de las dos anteriores. Sin embargo las valorizaciones de ésta son contradictorias y oscilan entre “cómo debe ser” y “cómo es en realidad”. En las representaciones del “deber ser”: el MEMA estaría a cargo de la alfabetización en wichí como lengua materna y el maestro de grado de la enseñanza del español como segunda lengua. En la realidad cotidiana los integrantes de la pareja pedagógica están capacitándose para sus respectivos roles, mientras tanto se expresan dudas y temores. El MEMA debe dejar de ser el traductor que medie entre los chicos y los maestros, pero es muy difícil abandonar esta práctica en un medio que no es bilingüe y que, por lo tanto, sigue requiriendo de este apoyo.

La familia y la escuela

Es frecuente escuchar que la didáctica escolar y las prácticas de educación tradicional indígena presentan modelos diferentes y hasta incompatibles. Todos coinciden en atribuir a las sociedades cazadoras-recolectoras como la wichí una pedagogía basada en la tradición oral, donde las pautas de conducta indígena fomentan la reciprocidad y la cooperación, donde el trato recibido por los niños por parte de sus mayores tiende a la soltura, la permisividad y excepcionalmente se apelan a los castigos físicos o verbales. El aprendizaje estaría basado en la *observación e imitación*. Sin embargo hay una práctica tradicional que enseña con palabras en la relación niño-adulto: los consejos. En nuestras conversaciones con los maestros de lengua wichí hemos escuchado numerosos consejos referidos no solamente a la relación con los amigos, a las precauciones por los peligros del monte, sino también permanentes recomendaciones en relación con la escuela: “hay que ir a la escuela”, “hay que respetar a la maestra”, “tenés que estudiar”.

“Cuando fui a la escuela todo era cambio. Ya tenía respeto a mis padres y hacia lo que ellos querían que yo hiciera, ya sea buscar leña o traer agua, también a leer y a escribir. A veces no voy a la escuela. Mis padres me exigen mucho que yo asista a clase todos los días para saber muchas cosas que no aprendí en la escuela primaria.” (Alumno de EGB 3 Rural)

“Y ahora en la actualidad, después de recibir mi certificado de 7° durante mucho tiempo me acordé de lo que decía mi padre que para no andar arriesgando la vida en el monte tenía que dedicarme a ir a la escuela. Pensé que iba a ser muy liviano pero no era así. Pero de acuerdo con lo prometido a mi padre siempre lo sostengo.” (Alumno de EGB 3 Rural)

En contraposición, la didáctica escolar se basa en una tradición literaria, haciendo hincapié en la alfabetización y la lecto-escritura como tecnología fundamental para la transmisión del saber. La dinámica de la enseñanza-aprendizaje se construye sobre la abstracción, la repetición y la memorización. A todo esto le podemos sumar el disciplinamiento del cuerpo que implica la disposición espacial dentro del aula y la administración de los tiempos en la escuela.

Si bien parecería surgir de lo antedicho una caracterización de dos modalidades de educación incompatibles, lo que en realidad encontramos en ambos ámbitos es una *continuidad*, ya que entre ambas dimensiones de la realidad cotidiana de los alumnos y maestros se producen procesos de apropiación, resistencia y negociación entre sus prácticas y representaciones sobre cómo enseñar. Si nos quedáramos en un plano superficial y tuviéramos en cuenta sólo las imágenes estereotipadas y estáticas de la cultura wichí opondríamos de un modo irreconciliable la relación familia-escuela, pero si nos adentramos en los reclamos de las comunidades aborígenes sobre la escuela esta imagen se disuelve.

Recordemos el rol activo de las comunidades indígenas cuando presionaron en momentos de la reforma constitucional para que se reconozca el derecho a la EIB y por lo tanto a la alfabetización en lengua materna. Las lenguas indígenas, tradicionalmente ágrafas, se apropiaron de la escritura para así tener el estatus de una lengua escolar. Junto a las luchas para la introducción de la lengua materna en la escuela, se plantean la necesidad del aprendizaje del español, sin que se representen a esta necesidad en conflicto con su lengua e identidad étnica. Las comunidades tienen conciencia de la funcionalidad del español en la sociedad mayor y de la importancia de conocer la lengua como herramienta política para la defensa de sus comunidades. Saben además que la EIB en Ramón Lista no es más que un proyecto, ya que en la práctica se centra principalmente en inicial y EGB1, por lo tanto para avanzar en el sistema educativo es imprescindible conocer la lengua española.

En síntesis, la lengua wichí se resistió a la escuela pero también se apropió de ese espacio para continuar los procesos de socialización familiares. Las comunidades wichís del oeste de Formosa negociaron con la escuela la metodología de enseñanza del español dentro de la institución escolar según las necesidades comunitarias. De acuerdo con esa concepción, la escuela para los niños wichís debe continuar y ampliar las enseñanzas familiares, por eso la escuela enseña la escritura de la lengua materna y el español como segunda lengua. La familia confía en que la escuela aporte esas herramientas a sus niños.

Por último, cuando se menciona qué escuela es la deseada más allá de la insistencia por la enseñanza bilingüe, los reclamos parecen trascender el

plano de lo conceptual y hacen alusión a conocer las pautas culturales de la sociedad mayor para poder relacionarse con ésta hoy pero desde otro lugar. Veamos esta cita:

“Acá, en el monte, como vivían solos los wichís el tiempo no era una necesidad, porque si tengo que pescar tengo todo el tiempo, todo lo que necesito, tengo tiempo. Y esos tiempos lo trasladaron a las escuelas... se respeta demasiado el tiempo, y eso le que el lugar a otras cosas, por ejemplo, si los chicos llegan a la escuela y vos les preguntás y se quedan callados, piensan un rato y después contestan ... y, yo creo que esos tiempos no nos sirven. Se lo respeta demasiado o sea no hay una incorporación de otro elemento más, y ese tiempo, donde intervienen personas de distintas culturas no aborígenes, como que ese tiempo no le sirve. Viste quizás habrá personas que no piensan que los wichís tengan eso, habrá personas que piensan que no responde porque no sabe o porque le falta interés”. (MEMA)

Se ve una mirada crítica y reflexiva sobre su propia cultura y se abre la posibilidad para construir algo nuevo dentro de la escuela, más acorde a la realidad actual de las comunidades donde conviven los wichís, los criollos y los blancos. Por eso surge la necesidad de una escuela abierta a la comunidad o como dijo un MEMA:

“una escuela para la comunidad y en la comunidad que no quitara eso de que los wichís sigan manteniendo vivo lo que son... una escuela a medida que crece el pueblo tiene que ir dando elementos a los chicos y a los jóvenes”. (MEMA)

Nos parece fundamental reflexionar sobre la relación entre los sistemas educativos nativos y el escolar, pero desde una mirada que considere la interpenetración de uno y otro y no como si fuesen compartimentos estancos y cerrados. Por eso analizamos cómo, más allá de las diferencias entre esos modos de organización y socialización, ambos se representan como necesarios para el fortalecimiento actual de la identidad étnica wichí en Ramón Lista.

Nos parece que tenemos que centrarnos no sólo en los elementos de los que las comunidades se apropian, de los que resisten de la escuela o de las lenguas en contacto, sino que, a su vez como sostiene Rockwell “No caben dudas de que la progresiva escolarización de las comunidades ha afectado las pautas de la vida cotidiana como son la residencia, la alimentación, la recreación y el trabajo infantil. Ha modificado concepciones familiares sobre el comportamiento y el futuro de los hijos”. Por lo tanto, nos faltaría analizar cómo impacta la escuela en las prácticas familiares y comunitarias.

Bibliografía del capítulo X

Rockwell, E. 1995. *La escuela cotidiana*. FCE, México.

Actividades

1. **Analice** ventajas y desventajas de las tres escuelas descritas en el texto.
2. **Compare** la tradición familiar educativa de las familias wichís y la práctica escolar.
3. En relación con el último párrafo del trabajo de Ana Carolina Hecht, **analice** sobre su experiencia y conocimiento de la zona cómo impacta la escuela en las prácticas familiares y comunitarias entre los wichís y los criollos de Ramón Lista.

Capítulo XI

El curioso en el aula II

La interculturalidad

Alejandro Raiter

1. ¿Me podría explicar qué quiere decir intercultural?

No estoy muy seguro de poder hacerlo. Pero tal vez lo podamos pensar juntos; podemos pensar algunos conceptos, algunas actitudes, algunas experiencias históricas y qué es lo que pretendemos para el futuro.

2. ¿De qué modo? Yo creí que estaba todo muy claro

Puede ser que esté claro para usted, pero –en ese caso– no me hubiera preguntado. Lo primero que yo trataría de pensar es en por qué debemos utilizar ese término. En efecto, la historia de la humanidad registra muchos casos de encuentros de pueblos con culturas diferentes y casi en ningún caso existió la preocupación – por lo menos previa – acerca de qué sucedería con las diferentes culturas. Es más, muchas veces se pensó en la existencia de otra cultura como un problema, no como una posibilidad, por lo que se intentó que no hubiera lo que hoy llamaríamos una situación intercultural sino, por el contrario, que hubiera lo que hoy llamaríamos uniformidad cultural.

3. Esto me obliga a hacerle dos preguntas. La primera: ¿Por qué piensa que la mera existencia de otra cultura es una posibilidad? Y la segunda: ¿Por qué piensa que se intentó lo que usted llama uniformidad cultural?

Pienso en la existencia de otra cultura como posibilidad porque estoy convencido de que el conocimiento de otras costumbres, de otro modo de hacer las cosas, de verlas, de sentir las, enriquece a todos los seres humanos, que son, en definitiva, el soporte de cualquier cultura. Piense que éste es uno de los motivos por los que estudiamos contenidos culturales en Historia. En cuanto a los monopolios culturales es mucho lo que se puede decir, hay muchos modos de enfocar el problema y no quiero aburrirlo demasiado, pero digamos que tiene que ver con el poder, con la organización política y económica de los Estados. Cuando los romanos extienden su dominio sobre otros pueblos deben extender el latín, para comunicarse con los otros pueblos –que no lo hablaban– y también para que los otros pueblos los entendieran. De modo simultáneo extienden su forma de administración para asegurarse el cobro de impuestos, su forma de organizar la producción para asegurarse la provisión de alimentos y –obviamente– su forma de gobierno para asegurarse un dominio permanente que fuera más allá de las meras victorias guerreras. En otros términos, digamos que lo elemental era que entendieran que ahora el gobierno supremo era Roma y que la organización que adoptaran debía ser funcional a Roma.

4. ¿Por qué el latín? ¿Acaso no los podían dominar aun cuando mantuvieran sus propias lenguas?

Bueno, no hay motivos únicos; las culturas son muy complejas, son muchas las variables de cualquier cultura y son muchos los factores que inciden en los cambios. Uno de los motivos –sin duda– fue que el latín ya tenía escritura y eso hizo que la administración económica se hiciera en latín; no olvide que la administración económica estatal necesita registros que duren en el tiempo.

5. ¿Realmente es así? ¿Me está diciendo que todo es un problema de administración?

En primer lugar le aclaro que de ninguna manera podemos decir que todo es un problema de administración; le aclaré que los fenómenos son complejos. Sin embargo –le aseguro que preferiría que no fuese así– los historiadores y arqueólogos demostraron que los primeros registros grabados –los antecedentes de la escritura– están relacionados con entradas y salidas de cereales en los almacenes imperiales de Babilonia. La historia de los pueblos, sus creencias, su religión, sus leyendas, se siguieron transmitiendo de modo oral mucho tiempo después de inventada la escritura. (Esto parece seguir así; muchas manifestaciones culturales lingüísticas no suelen escribirse, como los chistes.) Le aclaro que, después de la administración económica, lo que recibe escritura parece ser el o los códigos judiciales. No sabemos si esto se debe a que la cantidad de movimientos de entradas y salidas de los depósitos imperiales era muy grande y el emperador no confiaba en la memoria de quienes los administraban o si simplemente eran desconfiados y querían controlar mejor a sus súbditos. Los babilonios fueron los primeros –al menos que sepamos– que grabaron movimientos de mercancías, leyes y luego historias en tablillas de arcilla.

Otro dato importante es el siguiente: cuando los romanos conquistan los pueblos de Grecia –que ya tenía escritura como el latín– no reemplazan el griego: lo siguen utilizando, aunque no podemos dejar de decir que esto no impidió que impusieran otros aspectos de su propia cultura.

6. ¿Qué otros aspectos? ¿Lo lingüístico no engloba todo?

No, los aspectos lingüísticos son muy importantes, pero no engloban todo. Además, olvide la palabra *todo* cuando hablamos de cultura. Ya le dije que son fenómenos complejos; no hay forma de abarcar el todo, el conjunto de aspectos que hacen a una cultura. Cuando dos culturas toman contacto, por otra parte, ambas se modifican; las culturas no suelen ser impenetrables.

7. ¿No era que habían impuesto el latín? ¿Eso no implica que barrieron todas las otras culturas? ¿No estábamos hablando de monopolios culturales?

Estamos hablando de monopolios culturales y dijimos que los romanos *intentaron* imponer su propia cultura, como después lo intentaron los españoles y portugueses en América, los ingleses en todo el mundo. Sin embargo, esto es casi imposible de lograr. Un viejo dicho –ya me olvidé quien lo dijo– afirma que “Grecia conquistada conquistó al feroz conquistador”, para hacer notar todos los aspectos de la cultura griega que los romanos tomaron. También tomaron aspectos de la cultura gala y germana. El latín ha incorporado muchas palabras germanas que luego pasaron al castellano y otras lenguas romances. Los romanos tomaron del norte del África la idea de armar cuerpos militares de caballería. Los romanos adaptaron parte de la mitología griega a sus propias creencias religiosas. También, más tarde, abandonan el politeísmo y adoptan el cristianismo, que provino del oriente del Imperio.

Los españoles –después de la conquista y colonización de América– incorporaron a su alimentación la papa, el maíz y el chocolate –entre otras cosas– aprendieron a fumar y los que se quedaron por la zona guaraníca también a tomar mate. Pero también destruyeron templos aztecas, impusieron el idioma castellano y la religión católica.

8. ¡Qué tipos crueles!

Usted está haciendo un juicio moral, juicio que –desde ya– respeto. Sin embargo, debe tener en cuenta que muchas veces –por no decir siempre– cada uno ve su propia cultura como la única posible. La cultura –entre otras cosas– también es una visión del mundo, visión del mundo que –si uno no tiene posibilidades compararla con otra porque no tiene contacto con otra cultura– cada uno ve como natural, no la ve históricamente dada. Así, nos parece natural que haya escuelas, aunque sepamos que no las hubo siempre. A un niño de la ciudad puede parecerle natural que una familia viva arriba –o abajo– de otras en departamentos, pero sabemos que no fue siempre así.

Le voy a contar una anécdota personal. Conocí un japonés que, por motivos laborales, estaba trabajando en Buenos Aires. Me confesó que le daba asco comer con nosotros porque comíamos carne aún sangrando y encima usábamos cuchillos, instrumento de matarifes o de cocineras y cocineros, pero no de comensales educados.

9. ¿Y usted que le dijo?

Le dije que lo entendía perfectamente, porque a mí me impresionaba que ellos comieran pescado crudo como un manjar. De paso, le recordé que los hindúes no comen carne de vaca bajo ningún concepto, porque para ellos las vacas son sagradas.

10. ¿Y qué supone que les pasó a los españoles?

Vayamos despacio, no debemos adivinar. Los hindúes dicen que los musulmanes son bebedores de sangre, porque los ven comer carne de vaca. Los musulmanes, a su vez, dicen que los hindúes son adoradores de piedras, porque construyen estatuas de sus dioses –recuerde que los musulmanes, como los judíos, no tienen imágenes de dioses ni profetas. Los españoles se encontraron en América con una población que tenía sus propios dioses y no habían oído nunca hablar de Jesús o de la Virgen. Simplemente, no podían entenderlo; no podían entender cómo no podían conocer algo que para ellos era tan conocido y natural, porque –precisamente– era parte de su cultura. Muchos entendieron que su presencia era beneficiosa.

Muchas veces lo que sucede es que uno tiene miedo de lo desconocido y, por lo tanto, lo rechaza. Uno suele estar tan cómodo con su cultura, con su visión del mundo, que no quiere ni siquiera saber qué pasa en otro lado. A uno puede parecerle una barbaridad que los japoneses dejen los zapatos fuera de las casas, que tengan un calzado para el exterior y otro para el interior; sin embargo, si uno lo piensa un poco, podemos encontrar una buena explicación. Pienso, ahora sí, que a los españoles les resultó más cómodo pensar que los americanos éramos diferentes e inferiores: así se permitieron extraer riquezas sin compartirlas con nosotros. Los ingleses hicieron lo mismo en la India. Consideraron que los hindúes no sabían cultivar la tierra porque en general sólo tenían granjas de subsistencia y los pusieron a todos a cultivar grandes extensiones de algodón. Claro que, de hecho, el precio del algodón se fijaba en la Bolsa de Londres.

La humanidad ya perdió muchas veces la posibilidad de encarar una interculturalidad constructiva desde el comienzo del contacto. La situación ahora está cambiando.

11. ¿Por qué dice que está cambiando?

Porque en muchos países y regiones hemos aprendido a valorar al otro, hemos comprendido que no estamos solos en el mundo y que el mundo es uno solo. Pasaron muchos años para que los países centrales, los países conquistadores, aprendieran a aprovechar los conocimientos de otras culturas, que ellos mismos habían desaprovechado muchas veces. Hoy reconocemos la importancia de lo que llamamos la cultura andalusí, que se produjo en el sur de España a partir de la integración de cristianos, musulmanes y judíos entre los siglos VII y XI; hoy sabemos que las culturas de los países ibero americanos se han formado a partir de la integración –a veces traumática– entre pueblos originarios e inmigrantes europeos y asiáticos. Sabemos que la humanidad ha perdido oportunidades y valiosas piezas artísticas por no haber aceptado manifestaciones diferentes o que no eran aceptadas previamente por el grupo dominante.

De ahora en adelante estamos en condiciones de pensar en la interculturalidad, más que en procesos de aculturación o transculturación, que suponen acción de un solo lado. Tengamos en cuenta, sin embargo, que es difícil imaginar los resultados que se obtendrán en el futuro. Las historias, leyendas, chistes, costumbres resultantes de la interculturalidad entre el español –en la variedad hablada en la argentina y en la zona– y el wichí, con sus historias y tradiciones, aún están por ser hechas y escritas.

12. ¿Y qué cree que sucederá?

Este es el desafío más grande, no lo sabemos, no podemos conocer el futuro. Lo común es iniciar una acción cuando uno conoce el resultado, como armar una trampa para cazar: la presa debe caer allí y, si fallamos, comenzamos de nuevo. Ninguno conoce que sucederá en el futuro con la cultura de algún pueblo. Una cultura está formada por conocimientos y hábitos muy antiguos y por otros que se han incorporado de modo reciente. Las culturas están en permanente movimiento: incorporan, cambian y desechan hábitos, costumbres y actitudes.

Cuando se trata de pensar la interculturalidad tampoco podemos pensar en una meta definitiva a la que llegaremos. Podemos imaginarnos que dentro de unos años la mayoría de los habitantes de la zona sabrá interactuar en español y en wichí tanto de forma oral como escrita; que tendrán una nueva cultura común. No podemos saber qué dirán o escribirán, como tampoco cómo se vestirán o qué comerán.

Capítulo XII

“La oralidad también se puede planificar”: El futuro de la EIB

Leonor Acuña

1. Talleres y pasantías: un poco de historia sobre desacuerdos, consultas y encuentros

En el primer capítulo de este módulo presentamos el diagnóstico sobre el cual planificamos nuestra asistencia técnica en Ramón Lista. Desde septiembre de 1999 hasta octubre de 2002:

- dictamos 81 horas de talleres, destinados a los docentes de todos los niveles de Ramón Lista, sobre temas de sociolingüística, dialectología, lenguas en contacto, representaciones sociales y planificación de la enseñanza de segundas lenguas;
- dictamos el curso “El español de la Argentina: algunas cuestiones de política lingüística” de 20 horas de duración, destinado a docentes e interesados en lingüística y al que asistieron 155 docentes de Ramón Lista y de Mataros;
- María Palacios realizó el seguimiento en el campo de la implementación de la enseñanza del español como lengua segunda, consistente fundamentalmente en la observación de clases, la planificación y el diseño de material didáctico (hasta julio de 2001);
- organizamos dos pasantías de capacitación en enseñanza de lenguas segundas de 55 horas cada una en la Facultad de Filosofía y Letras de la

Universidad de Buenos Aires de las que participaron 57 docentes y 8 directores de escuela;

- coordinamos 25 horas de talleres de consulta y de cierre en Ramón Lista, en octubre de 2002.

Entre julio de 2001 y junio de 2002 se interrumpieron, por razones ajenas a nosotros, nuestras tareas de asistencia técnica.

Tal como se señaló en el primer capítulo, la demanda de la asistencia al Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras partía de la decisión de las autoridades educativas del departamento de implementar un enfoque de educación intercultural bilingüe que, como características principales, siguiendo a Luis Enrique López:

- Tenga como meta el bilingüismo
- Sea programa de mantenimiento de la lengua vernácula
- Enseñe lectura y escritura en la lengua materna desde el principio
- Eduque en las dos culturas

En la práctica del trabajo de los talleres, la dificultad más evidente se presentó en la resistencia de los maestros de los primeros grados a abandonar la enseñanza de la lectura y de la escritura y de concentrar su tarea en la enseñanza del español como segunda lengua desde la oralidad. Podría decirse que había un desajuste entre nuestra oferta y la demanda de los docentes que lo que buscaban era una orientación para alcanzar los logros esperados de acuerdo con el diseño curricular provincial para la enseñanza de lengua. En nuestra propuesta los chicos aprenden a leer y a escribir en wichí y aprenden el español desde la oralidad en un enfoque comunicativo. Se trataba de un cambio fundamental en aquello para lo que los maestros habían sido formados.

A partir de la reanudación de las tareas en junio de 2002, encaramos los talleres basados fundamentalmente en la consulta. Las pasantías en Buenos Aires tuvieron por objeto no solamente la capacitación en la enseñanza de segundas lenguas (observación de clases, planificación, enfoque comunicativo, diseño de actividades) sino también el análisis del material didáctico que se estaba preparando para 1^{er} año de EGB.

A los talleres de cierre se llevaron las modificaciones acordadas durante las pasantías.

Creemos que lo más importante que sucedió durante los talleres de cierre fue la discusión sobre el momento de la incorporación de la escritura en la enseñanza de español como segunda lengua. Tanto en El Potrillo, como en El Chorro y en El Tucumancito, hubo acuerdo en que el aprendizaje de la

escritura en lengua materna es trasladado por el chico posteriormente a la segunda lengua y que el momento de incluir la escritura es cuando el chico ya tiene ese conocimiento afianzado en su primera lengua: “escribir no es copiar, es entender lo que se escribe”, dijo uno de los maestros. Una maestra señaló que lo importante era saber que la “oralidad se puede planificar” y que por lo tanto el docente organiza, sistematiza, evalúa y reorienta su práctica en el aula.

2. El miedo al bilingüismo

“Wichí es importante, pero más importante es que aprenda el chico juntas las dos lenguas”
(Madre wichí)

Durante los últimos talleres se alcanzó un acuerdo en relación con la enseñanza del español como lengua segunda desde la oralidad y con un enfoque comunicativo.

Ahora bien, en términos de una educación intercultural bilingüe esto es sólo uno de los pasos. El bilingüismo como meta significa que la comunidad se vuelva bilingüe. Cuando hablamos de segunda lengua, nos referimos a la que se aprende en segundo lugar, después de la lengua primera. Pero bilingüismo en una comunidad como la de Ramón Lista no quiere decir que una de las lenguas no es la propia.

En una de las pasantías en Buenos Aires, uno de los MEMAs inició su intervención en español diciendo: “Disculpen cómo hablo, pero la lengua es prestada”. La frase demuestra que la meta del bilingüismo está muy lejos todavía, no por el nivel de conocimiento de la lengua española que pueda tener la población wichí del departamento Ramón Lista, sino porque muchos no sienten la lengua española como propia.

La EIB, como señala Raiter, es una *representación*, una imagen que nos hacemos de algo que todavía no existe, ya que en ningún lugar de la Argentina se ha aplicado una EIB y, por lo tanto, no tenemos ningún modelo o resultado para mirar, comparar, mejorar o rechazar.

En el módulo 2 hablamos de los miedos que despierta el bilingüismo. Hablamos de argumentos sociolingüísticos y psicolingüísticos y los discuti-

mos (ver capítulo 1 del módulo 2). Pero hay un temor que no mencionamos en ese momento y es el que sienten los propios hablantes de las lenguas indígenas.

Los hablantes muchas veces temen los cambios que se producen en su propia lengua por efecto del contacto de lenguas:

“En algunos casos lo que yo estoy intentando dejar es la incorporación de préstamos lingüísticos pero cuando me descuido se me escapan...” (MEMA).

El miedo a poner en riesgo la pureza de la lengua, a la mezcla, que se cree es el resultado del uso de dos lenguas, son dos manifestaciones del temor principal: el miedo de perder la lengua.

Los hablantes bilingües tienden a pasar de una lengua a la otra o a intercalar palabras de una y otra lengua. Este hecho produce en muchas personas la impresión de que esos hablantes no pueden separar ambas lenguas y que permanentemente confunden una con otra. La situación es exactamente la contraria. Esta práctica propia de los bilingües se llama *cambio de código* y, al contrario de lo que puede pensarse, requiere de una gran pericia y conocimiento en las dos lenguas. Los bilingües cambian de una lengua a la otra *sólo* cuando están hablando con otro bilingüe, no lo hacen jamás cuando hablan con personas monolingües de cualquiera de las dos lenguas que ellos, los bilingües, manejan.

Por otra parte, los espacios donde se discute la estandarización de la lengua son aquellos en los que se regula el *desarrollo lingüístico* (ver módulo 1).

Además lo que los chicos aprenden de la enseñanza de los MEMAS es un aporte a la comunidad que me parece importante, mucho más porque a la lengua la construyen. La construcción es colectiva. El MEMA tiene que aportar distintas cosas, por ejemplo, en nuestro idioma hay cosas nuevas que no tenían nombres, entonces, si el MEMA puede incorporar el neologismo, es bueno... (MEMA)

La lengua vista en su proceso de cambio como propiedad y construcción de la comunidad es un paso muy importante hacia el bilingüismo.

Por otra parte, no es cierto que el bilingüismo sea el primer paso para la extinción de una lengua. El bilingüismo ha demostrado ser estable en muchas comunidades y países (véase al respecto estos temas desarrollados en el módulo 1), pero, por supuesto, es imprescindible recordar que para que

Ramón Lista sea una comunidad bilingüe es necesaria una mayor difusión de la lengua wichí.

Queda entonces un punto por considerar y es la enseñanza del wichí como lengua segunda a los chicos monolingües de español. Este tema no está incluido por el momento en los primeros grados, sin embargo no puede hablarse de EIB si la meta no es el bilingüismo de la comunidad. Los mismos chicos parece considerarlo así, como se ve en las palabras de esta niña criolla:

“La materia de wichi thämtes es muy importante porque nos enseñan a hablar el idioma wichi y así aprendemos y nos podemos comunicar, compartir diálogos con ellos. Me gustaría para el año próximo seguir aprendiendo sobre wichí, más de lo que ya sabemos por ejemplo presentarnos, algunos nombres de animales, de cosas.” (Niña criolla)

3 “Te enseñan los chicos mismos”

Este es el estado de nuestras reflexiones, discusiones, dudas y propuestas. Así como la asistencia técnica se organizó alrededor de la consulta, el debate y la reformulación; los equipo docentes, como profesionales, deberán seguir trabajando en la toma de decisiones, de su implementación y de su revisión.

Estos módulos, el libro del alumno y del docente, el video, son simplemente una propuesta que los maestros deberán evaluar de acuerdo con el diagnóstico que realicen de su propio grupo. Este material es sólo el inicio de un largo proceso que debe llevar adelante toda la comunidad educativa de Ramón Lista. No tienen otra pretensión más que la de guiar, orientar y proponer actividades en la tarea docente, la cual sin duda es mucho más rica y creativa diariamente que lo que estos libros pueden representar.

En síntesis, maestro y alumno son creativos y autónomos en el aula y los textos no deben cumplir la función de libretos.

Pero, cabe recordar que hablar el bilingüismo y la interculturalidad exceden los límites de la institución escolar.

Bibliografía del capítulo XII

Una primera aproximación a estos temas en relación con la problemática educativa y el bilingüismo puede hacerse a través de trabajos generales como el de Gleich o el manual de Appel y Muysken (ya citados en otros capítulos). El profundo artículo de López "Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú" (*Revista Andina* (1996) 14, 2: 295-384) –seguido por una discusión con especialistas– puede ser una buena introducción para quien se interese por esta temática.

Actividades

1. **Aplique** lo desarrollado en estos últimos capítulos en el análisis de algunas situaciones comunicativas en las que pueda contrastar la diferencia de costumbres entre culturas (wichí, criolla, formoseñas, porteñas, etc.). Utilice la siguiente guía:

a) Funciones comunicativas:

- ✓ Cómo se presentan las personas a sí mismas y a otros.
- ✓ Cómo se saludan cuando se encuentran
- ✓ Cómo dan y piden información sobre ubicación de lugares y/o direcciones
- ✓ Cómo expresan sus gustos y preferencias

b) Situaciones: Se trata de prestar atención a cómo interactúan verbal y gestualmente los hablantes en la calle, en negocios, en la escuela, en sus casas, etc.

c) Interlocutores: También es importante observar si hay diferencias relacionadas con el sexo, la edad o las distintas jerarquías de los interlocutores.

d) Se pueden observar otros aspectos: si las personas se tratan de manera diferente según la situación en la que se encuentran (en la calle, en un recreo o durante la clase, por ejemplo), si no se conocen, si están enojados, etc.

e) En todos los casos es importante *comparar* con las propias costumbres y registrar cómo se pueden explicar las diferencias y qué le causan: incomodidad, sorpresa, gracia, agrado, etc.

2. Las siguientes preguntas tienen por objeto caracterizar la relación entre las culturas enseñadas en la escuela. Es imprescindible que los docentes reflexionen sobre lo que subyace a la situación de contacto de culturas y de lenguas en su aula y que lo contemplen en la planificación y preparación de material didáctico:

- ¿Hubo influencias directas entre ambas culturas? Una de las culturas ¿sintió esa influencia como dominación? ¿En qué campos se ejercieron esas influencias? ¿De qué manera están oficializadas esas influencias?
- ¿Hubo conflicto entre ambas culturas? ¿Qué generación estuvo implicada en el conflicto: la de los alumnos, la del docente, la de los padres de los docentes? ¿El conflicto es más antiguo? ¿En qué ámbitos hay incompatibilidad de valores nacionales?
- En el material didáctico empleado ¿alguna de las culturas está marginada, olvidada o tratada de manera despectiva?
- Cuando los docentes eran alumnos, ¿la descripción escolar de las culturas que se enseñan en su escuela tenía la misma lógica actual? En el caso de que la respuesta sea negativa, ¿cómo se explica ese cambio y en qué consiste básicamente?

