

La enseñanza-aprendizaje de *prácticas del lenguaje*: una propuesta

Adriana Mabel Cortés (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Salvio Martín Menéndez (Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad de Buenos Aires, CONICET)

ABSTRACT: In Buenos Aires Province, a new Curricular Design for secondary education is being gradually implemented since 2007. The curricular field, in a wide sense, assigned to Language Sciences and Literature is called Language Practices, where Literature is one of the three proposed branches of learning: the other two are Citizenry and Study. The basic document that the Provincial Ministry wrote says: ... “the different ways of social relationships brought about by, in interaction with and parting from language are called Language Practices. Thus what is going to be taught is the practical domain of language within the framework of real social situations” (DGCYE, 2006, 203). From the starting point and taking into account the basic document’s theoretical and methodological gap, we propose an example of a didactic sequence where, starting from systemic functional linguistics (specially from the Sidney School) that Language Practices might be achieved. For this purpose we follow the outlines proposed by Menéndez 2004 and 2005b and Cortés 2006 y Cortés & Cócora 2006a and b.

Within the framework designed for our research: Register, core concept for the teaching-learning process of language, 2007/09, located at National University of Mar del Plata, our example compels a discussion and induces to take a series of theoretical standpoints about two main concepts: register and genre.

KEYWORDS: secondary education, register, genre.

1. Introducción

En la Provincia de Buenos Aires, Argentina, desde 2006, se está instrumentando de manera gradual un nuevo diseño curricular para la escuela secundaria, organizada en seis años y dirigida a una población estudiantil de entre 13 y 18 años. A la fecha, se ha podido poner en práctica el diseño curricular para los dos primeros años y está en proceso de evaluación la experiencia piloto correspondiente al tercero. Cabe aclarar, además, que la Provincia de Buenos Aires es la unidad geográfica con mayor densidad poblacional y que, por ende, sus políticas han sido y suelen ser modélicas para el resto del país, a pesar de que la incumbencia sobre políticas educativas en ese nivel es de orden provincial.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y de la literatura se postula en una asignatura denominada *Prácticas del lenguaje*, siendo la Literatura uno de sus ámbitos; los otros dos son Formación ciudadana y Estudio. Aquí trabajaremos con el material oficial provisto para el primer año, en virtud de que todavía está en proceso de instrumentación el segundo y de evaluación el tercero.

2. Acerca de *Prácticas del lenguaje*

En el *Marco general*, se postula como presupuesto que *La forma en que los sujetos se expresan, conocen y construyen visiones de mundo es el lenguaje. El lenguaje expresa la propia cultura, la representación que se tiene del mundo (la propia cosmovisión). En ese sentido*

la manera de “ver” el mundo es la manera de pensarlo y expresarlo. (DGCyE, 2006, p. 16). Y, sigue comparando el modelo homogeneizador que dominó la enseñanza pública, laica y obligatoria hasta mediados del siglo pasado en Argentina frente a esta nueva alternativa donde se facilitaría la interacción entre los sujetos y el conocimiento y se darían las condiciones para una tensión armoniosa entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de los sujetos y el respeto a la heterogeneidad de dichos sujetos y sus respectivos grupos sociales.

El mapa curricular asigna las siguientes funciones a esta asignatura, según cada ámbito. Véase Figura 1.

Ámbito de la literatura	Leer literatura
Ámbito de la formación ciudadana	Interactuar críticamente con los medios masivos de comunicación. Interactuar críticamente con las instituciones.
Ámbito del estudio	Buscar información. Registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir conocimiento. Dar cuenta de los conocimientos adquiridos.

Fig. 1. Prácticas del lenguaje: ámbitos y funciones

Más adelante, en la sección destinada a *Prácticas del lenguaje* (DGCyE, 2006, pp.197-240), se define el objeto de la asignatura a partir de los siguientes ejes:

- a. la práctica del lenguaje pone en juego acciones comunicativas, *donde hacer... presupone una competencia comunicativa..., pero no a la inversa* (DGCYE, 2006, p. 199)
- b. el mismo objeto, prácticas del lenguaje, establece el modo de enseñarlo y abordarlo, sin fragmentarismos en unidades menores.

Y, concluye: *El sentido que tiene la enseñanza de las prácticas del lenguaje es precisamente tomar el uso como objeto de enseñanza y de aprendizaje* (DGCYE, 2006, p.200).

Es interesante destacar que, en el título *Por qué hablar de prácticas del lenguaje y no de lengua*, se introduzca la información con un epígrafe extraído de *El lenguaje como semiótica social* de M. A. K. Halliday, 1978, -referencia bibliográfica omitida en el apartado correspondiente-, que reza: *No experimentamos el lenguaje en aislamiento –si lo hiciéramos, no lo reconoceríamos como lenguaje-*. No obstante, la intención teórica que se define se centra en los estudios pragmáticos frente a los estructurales.

En una primera lectura, podríamos afirmar que este diseño curricular apuntaría a un desplazamiento de la forma hacia la función, siendo esta definida como un complejo de variables vinculadas con el lenguaje. Dice:

El lenguaje opera con el sistema de la lengua pero no se agota en él; está constituido por aspectos vinculados con las necesidades del pensamiento humano, y con las necesidades de la vida social por el otro (...) Todas estas cuestiones se manifiestan de una u otra manera en la estructura de la lengua (...) pero la explicación de esta riquísima abundancia de formas de expresión no estará en la lengua misma, sino en el lenguaje. Y, concluyen: Sin dudas, lo más rico de la lengua se encuentra en su vínculo con el lenguaje (DGCYE, 2006, p. 202).

3. Nuestra lectura de *Prácticas del lenguaje*

Si se relea la descripción ofrecida en el párrafo anterior, observamos, en líneas generales, que el diseño curricular se concentra en el uso del lenguaje pero no ofrece, más allá de la referencia acotada a los estudios pragmáticos, un marco teórico, a nuestro juicio, necesario para su instrumentación. O pone de manera taxativa, -quizás sin poder deshacerse de la tradición discreta del estructuralismo-, lengua y lenguaje. Pero, a pesar de ello, reconoce y manifiesta que es en el sistema donde se realiza el lenguaje.

Por otra parte, la postulación de ámbitos hacia el interior de la asignatura otorga, desde nuestro parecer, un carácter utilitario acotado y restringido por la amplitud y vaguedad que significa, por ejemplo, el ámbito de formación ciudadana.

En cuanto al método para enseñar-aprender esta asignatura, el material oficial formula algunas apreciaciones menores, por ejemplo, cuando habla de competencia comunicativa; aunque, -y esto es para resaltar-, se posiciona desde la complejidad del objeto prácticas del lenguaje para su abordaje.

4. Marcos teórico y metodológico para *Prácticas del lenguaje*

Consideramos que la metodología que puede orientar las pretensiones político-educativas del diseño curricular en cuestión es la conocida como enfoque comunicativo, en virtud de que, con él, se respetarían las propiedades del objeto que se persigue practicar; y, dentro de él, el conocido enfoque por tareas.

Sin ánimo de reduccionismo, consideramos que la siguiente afirmación de W. Littlewood inicia el debate sobre el enfoque comunicativo. Dice: “Uno de los rasgos más característicos de la enseñanza comunicativa de la lengua consiste en que presta una atención sistemática tanto a sus elementos estructurales como funcionales, combinando ambos en una óptica comunicativa más completa” (LITTLEWOOD, 1995, 1¹).

Como dijéramos en CORTÉS & CÓCORA, 2006, W. Littlewood está focalizando la atención al desplazamiento de la forma lingüística hacia el uso, es decir, hacia la actuación. En consecuencia, la ponderación y la reflexión de los factores contextuales son determinantes para interpretar los diferentes valores de una forma lingüística. La noción de lengua, y aun la

¹ “One of the most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systematic attention to functional as well as structural aspects of language, combining these into a more fully communicative view.”

de gramática, adquiere, entonces, una perspectiva diferente. La lengua se transforma en una necesidad para la actuación exitosa y adecuada.

En este marco y desde nuestra perspectiva, sostenemos que la enseñanza de la lengua materna asume que la lengua es un instrumento de interacción humana y que, metodológicamente, exige la asunción de una perspectiva funcional, que no desconoce el carácter discrecional del par forma-función, propio de la escuela estructuralista, sino que resignifica especialmente el concepto de función en términos discursivo-textuales (MENÉNDEZ, 2004, 2005b y 2006). Afirmamos, asimismo, que la enseñanza de la lengua materna supone básicamente ampliar el número de opciones disponibles con el que el hablante ingresa en el sistema educativo o va avanzando dentro de él.

La lingüística sistémico-funcional (HALLIDAY, 1978) permite describir y explicar cómo el alumno debe ampliar el número de registros disponibles. La asunción de esta perspectiva no piensa en términos de forma lingüística exclusivamente. El problema es hasta qué punto se considera la forma de manera autónoma o bien la forma en relación con el significado. Postulamos que el lenguaje es un sistema de significados que está codificado o realizado formalmente. En síntesis, el estudio de la lengua es considerado como el estudio del significado o, dicho de otro modo, la asunción de esta perspectiva piensa en términos de recursos para significar. No se piensa formalmente sino funcionalmente: hay opciones potenciales, que se deben ampliar, y opciones disponibles, que se deben adecuar a las diferentes situaciones.

Desde esta perspectiva funcional, la escuela es el lugar donde no sólo aquella ampliación debe tener lugar sino donde se tiene que tomar consciencia de lo que implica socio-culturalmente usar el lenguaje en diferentes contextos. La escuela, así entendida, debe proveer lo que denominamos “consciencia de registro y de género”, es decir, criterios de adecuación en el uso del lenguaje.

Todo este posicionamiento teórico se complementa con lo que anunciábamos más arriba, a saber: que esta perspectiva funcional supone una orientación texto-discursiva en la que se privilegia el lenguaje como sistema de significados que se codifican formalmente y cuya propiedad caracterizadora es la gradualidad (MENÉNDEZ, 2004, 2005b y 2006)

Desde esta misma perspectiva funcional, el alumno abandona su rol pasivo y asume un protagonismo que le permite relacionar forma lingüística con funciones comunicativas, descubrir cómo una forma puede tener diferentes funciones en distintas situaciones, aprender que la misma función se puede llevar a cabo con distintas formas y, finalmente, desarrollar estrategias o valerse de recursos que potencian su apropiación de la lengua materna.

En este escenario, el docente es un facilitador de nuevas, desconocidas, altamente convencionalizadas o no situaciones comunicativas. Esta es su incumbencia disciplinar. El docente brinda opciones al alumno, acordes con aquella noción de lengua que presentáramos más arriba, acordes con las que el/la alumno/a trae. Este complejo de opciones no sólo compromete opciones léxicas, sino también morfosintácticas y aun texto-discursivas y, por ende, interaccionales.

A modo de síntesis, en nuestra perspectiva adoptada:

- c. Se busca que el alumno desarrolle habilidades y estrategias para el uso de su lengua materna en situaciones reales.

- d. El docente es facilitador y, además, fuente de transmisión de conocimiento.
- e. El docente y el alumno comparten la responsabilidad por el aprendizaje.
- f. Se trabaja desde las necesidades del alumno.
- g. El trabajo debe tener un resultado observable².

Por su parte, el enfoque por tareas (NUNAN, 1989; ESTAIRE, 2004) sostiene que una tarea es una unidad de trabajo en el aula, donde:

- a. Implica acciones de comprensión y producción por parte de todos los estudiantes;
- b. La atención de los estudiantes está en el significado sobre la forma lingüística;
- c. Tiene una estructura con un principio, un fin y un procedimiento claro aunque flexible; un objetivo concreto no especificado en términos gramaticales, un contenido concreto y un resultado concreto aunque diferente de acuerdo con el perfil de los estudiantes;
- d. Tiene elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida real.

5. Nuestra propuesta

Antes de exponer nuestra propuesta, es dable precisar algunas cuestiones, a saber:

- a. Entendemos como práctica del lenguaje una situación comunicativa, de base interaccional, fuertemente convencionalizada por una cultura determinada, que persigue un propósito, el cual, para su consecución, se vale de una variedad de géneros (MARTIN & ROSE, 2004, 2007)
- b. Asimilamos esa práctica del lenguaje con el concepto de una tarea mayor, cuya meta es alcanzada por tareas menores.

La Figura 2 puede ser más ilustrativa:

Práctica del lenguaje →	Situación comunicativa →	Compuesta por X géneros
Práctica del lenguaje →	Tarea →	Compuesta por X número de tareas

Fig. 2: Prácticas del lenguaje: relaciones terminológicas.

En síntesis y sólo con fines metodológicos, una tarea, que propicia una tarea mayor, es al menos un género. Pero una tarea, mayor o menor, es un único género.

Como se podrá apreciar, nuestra propuesta presupone el concepto de género estratificado postulado por la Escuela de Sydney (EGGINS & MARTÍN, 2004). No obstante, nos permitimos, en función de nuestra realidad, adecuar algunos aspectos.

Denominamos la práctica del lenguaje que presentamos como ejemplo: “Nuestra historia a través de los objetos que guardamos”. Su tarea final es realizar una muestra abierta a la comu-

² * Trabajos anteriores presentados sobre el mismo tema, véanse: CORTÉS, 2006; CORTÉS & CÓCORA, 2006a y b, CORTÉS & CÓCORA, 2007.

nidad educativa y barrial de aquellos elementos que los núcleos familiares guardan porque, por sí, atesoran un recuerdo entrañable y altamente significativo, por ejemplo: fotos, documentos escritos (cartas, partidas de nacimiento, etc.), ropa, utensilios varios, entre otros. Su propósito es recuperar y valorar la historia del núcleo familiar.

Para la consecución de esta práctica, listamos y describimos, a continuación, una serie de tareas necesarias, no excluyente de incluir otras nuevas. Junto a cada entrada-tarea, presentamos el o los géneros que habrán de desarrollarse y algunas aspectos del sistema y del uso que, por su recurrencia, perfilan dicho/s género/s.

Tarea 1: Visita a una casa-museo (salida de campo)	
Objetivos comunicativos	Comprender información en forma oral relacionada con una casa-museo. Preguntar en forma oral por información nueva vinculada con la historia de los objetos expuestos, pertenecientes a quien viviera en dicha casa-museo.
Objetivos lingüísticos	*Del sistema: preguntas del tipo: ¿por qué está expuesto X?, ¿cuándo se adquirió X?, ¿qué relación tiene X con la vida de quien viviera en esta casa-museo? *Del uso: formulación de preguntas con pronombres interrogativos, adecuación al registro, cortesía, tratamiento vos/usted.
Género predominante	Entrevista sin pautas previas

Tarea 2: Visita a una casa-museo (en el aula)	
Objetivos comunicativos	Reseñar en forma escrita la información nueva sobre la casa-museo. Cualificar las propiedades de un objeto expuesto en una casa-museo.
Objetivos lingüísticos	*Del sistema: sintagmas nominales adjetivales; construcciones de finalidad y causalidad; pretérito imperfecto en descripciones *Del uso: producción de descripciones en pasado de objetos, cohesión, adecuación al registro escrito
Géneros predominantes	Descripción Reseña

Tarea 3: En búsqueda de los “tesoros” de la familia (en hogar)	
Objetivo comunicativo	Comprender en forma oral narraciones breves. Producir en forma escrita narraciones breves a partir de la información dada.

Objetivos lingüísticos	*Del sistema: pretéritos perfecto simple y pluscuamperfecto del indicativo; adverbios y sintagmas adverbiales de tiempo.
	*Del uso: producción de narraciones y descripciones en pasado, cohesión, adecuación al registro escrito.
Género predominante	Reseña histórica

Esta tarea se cumple de manera individual y en el hogar de cada alumno/a. Básicamente, esta tarea se sostiene en los aspectos considerados en las dos tareas anteriores; cambia, sí, el ámbito, es decir: la situación comunicativa. Por ello, cambia el registro (de formal a informal). Es de esperar que este cambio produzca además relatos que ambienten y justifiquen la permanencia de X objeto en ese núcleo familiar; de allí, lo propuesto.

Asimismo, en el aula, se leerá el relato de J. L. Borges, *El cautivo*, a fin de sensibilizar aún más a los/as alumnos/as en la relación objeto-identidad. Recuérdese que, en este cuento, ambientado sobre fines del siglo XIX, el protagonista sabe quién es cuando halla un cuchillo que había escondido en su infancia, antes de ser raptado por un malón.

Tarea 4: En preparación de la muestra (con área de diseño)

Objetivos comunicativos	Informar en afiches datos de la muestra. Invitar a través de esquelas, especialmente diseñadas, a referentes de la comunidad educativa (autoridades, profesores) y barrial (asociación de fomento, biblioteca, policía, comercio, prensa, si hubiere, etc.).
Objetivos lingüísticos	*Del sistema: pronombres personales en casos nominal, acusativo y dativo, presente del subjuntivo y condicional simple
	*Del uso: discriminación información relevante / información accesoria, cohesión, cortesía, adecuación al escrito formal
Géneros predominantes	Afiche publicitario Invitación formal en esquila

6. Conclusiones

Presentado el contexto institucional educativo de la Provincia de Buenos, Argentina, describimos aspectos relevantes del nuevo diseño curricular. Asimismo, describimos sus pretensiones teóricas y metodológicas, las cuales, a nuestro juicio, son vagas e imprecisas. Por ello, proponemos un marco teórico y otro metodológico que oriente y afiance aquellas definiciones de política educativa.

Por último, definidos algunos alcances terminológicos, ejemplificamos con una propuesta concreta que da sustento a nuestra perspectiva. Si repasamos las funciones de los ámbitos de Prácticas del lenguaje, podemos tildar cuáles de ellas hemos logrado desarrollar en nuestro ejemplo:

Ámbito de la literatura	Leer literatura. ✓
Ámbito de la formación ciudadana	Interactuar críticamente con los medios masivos de comunicación. Interactuar críticamente con las instituciones. ✓
Ámbito del estudio	Buscar información. ✓ Registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir conocimiento. ✓ Dar cuenta de los conocimientos adquiridos. ✓

7. Referencias

- BORGES, J. L. 1960. El cautivo. En: *El hacedor*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- CORTÉS, A., 2005, Módulo de diagnóstico para los 7º años de la E.S.B.T. – E.E.T. N° 5. En: *IV Congreso Nacional de Estudiantes de Letras*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Ponencia.
- CORTÉS, A & CÓCORA, A., 2006a, El enfoque comunicativo en 7º año: una experiencia. En: *Primer Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy*. Sala Abierta de Lectura infanto-juvenil, Biblioteca Popular Municipal, Municipalidad de Tandil y Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 28 de septiembre al 1º de octubre. Ponencia.
- CORTÉS, A. & CÓCORA, A. 2006b, El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna: análisis y evaluación de una experiencia. En: *1ª Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral*. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. En: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura>
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (DGCYE), 2006, *Diseño curricular para la Educación secundaria. ES1*. Buenos Aires: Artes Gráficas Papiros S.A.C.I.
- EGGINS, S. & MARTÍN, J. R. 2004. El contexto como género: una perspectiva funcional. En: *Revista Signos*, volumen 36, número 54, Valparaíso, 2003, pp. 185-205.
- ESTAIRE, S. La programación de unidades didácticas a través de tareas. En: *Revista redELE. N° 1*. Junio de 2004. En: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml>
- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: E. Arnold. Versión en español: *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: F.C.E., 1982.
- LITTLEWOOD, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: C.U.P. Versión en español: *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: C.U.P., 1996.
- MARTÍN, J. R. & ROSE, D. 2007. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- MENÉNDEZ, S. M. 2006. *¿Qué es una gramática textual?*. Buenos Aires: Littera.
- MENÉNDEZ, S. M., 2004, El modelo sistémico funcional: una opción para la enseñanza de la lengua materna. En: MARISCAL, B. & GONZÁLEZ, A. (eds.), *Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- MENÉNDEZ, S. M., 2005b, ¿Por qué la lingüístico sistémico funcional permite diseñar un modelo adecuado para la enseñanza de la lengua materna?. En: *Actas de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional*. Concepción – Chile: Universidad Católica de Concepción.
- NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P. Versión español: *El diseño por tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: C.U.P., 1996.