

PRIMARIA

Desde hace tiempo existe un acuerdo bastante generalizado sobre los fines de la enseñanza de la lengua en la Educación Primaria. Documentos especializados, el profesorado e, incluso, opiniones procedentes de ámbitos no especializados probablemente confluyan en la idea de que el sentido de la educación lingüística en estas edades ha de ser el de lograr que niñas y niños puedan comunicarse en distintas circunstancias de su actividad cotidiana. Sin embargo, la práctica en las escuelas nos muestra que, aun persiguiendo en apariencia fines similares, no siempre hay acuerdos más allá de esta general declaración de principios. La discusión acerca de la selección de contenidos en ámbitos determinados del aprendizaje lingüístico (contenidos gramaticales, por ejemplo), las decisiones en relación con la secuencia de los aprendizajes o la selección de materiales para el aula ponen de manifiesto divergencias importantes entre el profesorado no tan fáciles de casar en la práctica.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Notas para la reflexión

INÉS MIRET*



El problema reside en que realmente siguen conviviendo en los centros concepciones diferentes acerca de cómo se aprende la lengua y del papel que debe asumir la escuela en este proceso. A esto se añade el que, en ocasiones, estas diferentes concepciones no se discuten explícitamente en los equipos de ciclo o de etapa y el que las decisiones que se toman no siempre están suficientemente contrastadas y fundamentadas.

Debemos aceptar que las grandes declaraciones de principios en relación con cuál ha de ser el sentido del aprendizaje lingüístico resultan insuficientes para llegar a unas bases o ideas comunes que permitan dar coherencia a la intervención educativa en la etapa. Por otra parte, referencias vagas a términos como *enfoque comunicativo* de la enseñanza idiomática ofrecen, en estos momentos, pocas pistas para diseñar la programación (Vila, 1989; Breen, 1990).

Admitiendo que "aprender lengua" significa aprender a usarla en contextos sociales diferentes, parece necesario tratar de ahondar algo más en el sentido que afirmaciones semejantes pueden suponer en la escuela primaria, al menos desde tres puntos de vista:

- ¿Qué significa aprender a usar la lengua desde los llamados enfoques comunicativos?
- ¿Qué implicaciones tiene una opción de este tipo en los aprendizajes propios de la Educación Primaria?
- ¿Cómo podrían articularse estas ideas en la programación del profesor?

A lo largo del artículo trataremos de apuntar algunas ideas que puedan ser objeto de reflexión desde estos distintos puntos de vista. Constituyen un conjunto de notas sin otro ánimo que el de suscitar la revisión de ciertas prácticas e indicar referencias básicas sobre las que apoyar algunas opciones didácticas.

¿Qué significa aprender a usar la lengua?

Durante muchos años, ha predominado una forma de entender la enseñanza de la lengua basada en la convicción de que en la medida en que niños y niñas dominaran los mecanismos de funcionamiento interno de la lengua irían progresivamente siendo capaces de hablar mejor, de escribir más pertinentemente, etcétera. En el fondo lo que sostiene este planteamiento es que el conocimiento de la estructura y el funcionamiento del sistema de la lengua tiene una incidencia directa sobre la capacidad para usarla en contextos reales de comunicación. Desde esta perspectiva, aprender lengua significa, por tanto, *aprender y dominar las reglas propias de los diferentes componentes del sistema de la lengua*. Por otra

parte, se presupone que el modelo de lengua es único y homogéneo, prescindiendo intencionalmente de la diversidad de usos en función de los diferentes contextos sociales. Desde el punto de vista didáctico, la programación está basada en la preparación de ejercicios que permitan asimilar la normativa lingüística y en el empleo de los modelos de los clásicos, pues a través de ellos se expone a los alumnos al "mejor" modelo de lengua.

Este planteamiento ha resultado claramente ineficaz para el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita. El alumno memoriza reglas que aplica mecánicamente, sin ser capaz de poner en funcionamiento las distintas habilidades en relación con la comunicación en contextos reales de uso.

El rechazo a esta forma de entender la educación lingüística ha llevado a poner el acento en el manejo de las destrezas comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), es decir, en la *práctica de la comunicación*. En realidad, este planteamiento reivindica la idea de que a usar la lengua se aprende usándola. Aunque opciones de este tipo han destacado con razón la importancia del uso de la lengua como objeto fundamental del aprendizaje, en ocasiones y amparándose en esta idea, se han defendido concepciones un tanto espontaneístas del desarrollo comunicativo. Desde estas posiciones, se concede una importancia casi exclusiva al diseño de situaciones en las que el alumno quiera comunicar algo y en las que puedan ponerse en práctica las diferentes habilidades lingüísticas. Conjuntamente, se manifiesta un rechazo hacia cualquier reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua y hacia el empleo de modelos como instrumento didáctico para la producción de textos. Sin embargo, no queda claro mediante qué mecanismos es posible enriquecer el uso, qué contenidos específicos han de abordarse para lograr tal objetivo y cuál ha de ser la intervención del maestro o maestra en este proceso (Vila, 1992).

En las últimas décadas se está produciendo una amplia revisión de las concepciones sobre la naturaleza del lenguaje y de la comunicación y los problemas implicados en su enseñanza y aprendizaje. Desde estos ámbitos se pone el *énfasis en el uso de las lenguas, en la función comunicativa del lenguaje y en el papel de los factores sociales en su desarrollo*. Las aportaciones de la teoría y de la investigación en fenómenos reales del lenguaje y de la comunicación serán una referencia inexhaustible a la hora de delimitar qué contenidos han de ser objeto de aprendizaje en el área de Lengua y en qué modo pueden ser abordados en la práctica (Bronckart, 1985; Lomas, Osoro y Tusón, 1992).

Poco a poco, y más tímidamente de lo deseable, van asumiéndose en las programaciones y materiales de aula algunos de los principios derivados de los

enfoques comunicativos. Sin embargo, hay que reconocer la dificultad que encuentra el profesorado para superar la barrera de las meras formulaciones teóricas, sin disponer de una formación más sólida que le permita entender las implicaciones que tales opciones pueden y deben tener en su práctica pedagógica. Ciertamente, hay un interés por tratar de desenrañar qué puede suponer un enfoque comunicativo en la práctica, pero la escasez de ejemplos concretos y de formación impiden atender y cuestionarse de forma eficaz muchas de estas ideas.

¿Qué implica, entonces, optar por un enfoque comunicativo? ¿Qué significa aprender a usar la lengua desde esta perspectiva? De forma muy simplificada destacamos algunas ideas básicas sobre la concepción del lenguaje y de su aprendizaje que subyacen en estos enfoques.

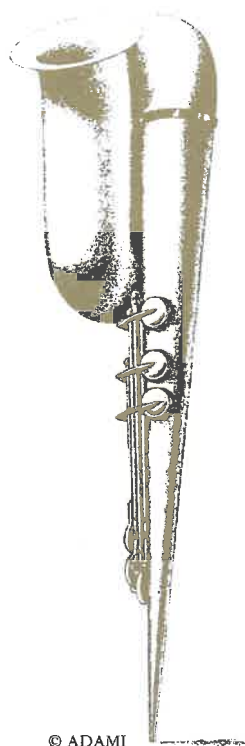
– El lenguaje es un instrumento para representar la realidad y para regular y controlar nuestros intercambios sociales (Vygotsky, 1934).

– Las niñas y los niños adquieren y desarrollan el lenguaje a través de la interacción social. No podemos considerar cómo son y cómo se desarrollan en cada individuo las habilidades en relación con el lenguaje y la comunicación de forma aislada, sino vinculadas a los contextos sociales y culturales en los que este aprendizaje tiene lugar (Vygotsky, 1934).

– Aprender a usar la lengua no puede reducirse al conocimiento de las reglas que rigen el sistema de la lengua, sino que debe significar aprender a usarlas en contextos reales de producción y recepción. Ello implica una redefinición del objeto de aprendizaje en esta área, en el que deben considerarse todos los aspectos implicados en el desarrollo de la *competencia comunicativa*, es decir, de la capacidad para participar en el discurso de acuerdo con diferentes intenciones comunicativas y en situaciones distintas de intercambio (1).

– El modelo de lengua será diferente de acuerdo con los contextos en los que se produce la comunicación. La lengua deja de ser homogénea y única. El concepto clave no es el de corrección —respeto o no de las normas del modelo único de lengua—, sino el de adecuación a las

"En las últimas décadas se está produciendo una amplia revisión de las concepciones sobre la naturaleza del lenguaje y de la comunicación y los problemas implicados en su enseñanza y aprendizaje. Desde estos ámbitos se pone el énfasis en el uso de las lenguas, en la función comunicativa del lenguaje y en el papel de los factores sociales en su desarrollo"



© ADAMI

características específicas del contexto de la comunicación. No hablamos, por tanto, de corrección de acuerdo con la normativa, sino de adecuación-inadecuación, es decir, de eficacia comunicativa.

– La práctica de la comunicación, por sí misma, no mejora el uso de la lengua en diferentes contextos. Es preciso crear una conciencia reflexiva acerca de qué estrategias son pertinentes y cuáles no, es decir, favorecer la reflexión sobre los mecanismos que intervienen en la producción del propio discurso. La conciencia metalingüística, así planteada, posibilita el desarrollo de destrezas de elección y control sobre el propio discurso (Garton y Pratt, 1991; James y Garrett, 1992).

– Además de los aspectos comunicativos, el aprendizaje de la lengua tiene relación con el desarrollo de habilidades cognitivas como la planificación, el procesamiento y manejo de la información, etc.

Asumir cada uno de estos principios generales debe tener consecuencias en la organización de la actividad escolar. El reconocimiento del carácter social del aprendizaje, por ejemplo, debe fomentar una reflexión acerca de qué situaciones pueden favorecer en mejor medida el desarrollo comunicativo. En este sentido, el trabajo cooperativo o las actividades en las que se establecen relaciones de tipo tutorial entre diferentes compañeros han mostrado excelentes repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La confrontación de diferentes puntos de vista en la composición de textos, la discusión sobre las estrategias que parecen más pertinentes en las actividades de lectura, la puesta en común de las diferentes hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la lengua escrita... pueden ser formas de trabajo muy apropiadas para la clase de lengua.

No es posible detenerse en tales consideraciones para cada uno de los principios indicados. No obstante, queremos dejar constancia de la incidencia que las concepciones expuestas tienen sobre los contenidos propios de la educación lingüística en la Educación Primaria: ¿Qué usos orales han de trabajarse en esta etapa? ¿Cómo enseñar a leer y escribir? ¿Qué papel han de jugar los textos literarios? ¿Qué contenidos gramaticales deben abordarse?

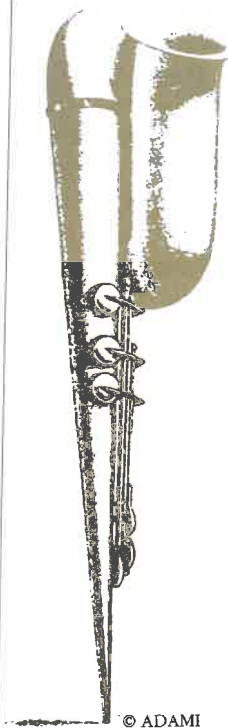
Enfoque comunicativo y contenidos en la Educación Primaria

Comunicación oral

La enseñanza de la lengua oral en la escuela ha sufrido una práctica olvidadiza y poco sistemática. La intuición ha sido más la guía de la intervención educativa en este campo, que la definición clara de los contenidos y los medios mediante los que puede lograrse una mejora de la expresión. La idea de que los niños y las niñas llegan a la escuela sabiendo hablar y de que es difícil disponer de un marco teórico que dé cuenta de los usos orales muchas veces ha servido como justificación de tales planteamientos. Desde las concepciones defendidas más arriba, algunas de estas ideas deberían ser revisadas.

Por una parte, existe la creencia de que a los seis años los niños y las niñas dominan el lenguaje hablado y de que su progreso posterior se relaciona casi exclusivamente con aspectos muy parciales del mismo (el vocabulario, por ejemplo). Sin embargo, la realidad parece ser bien diferente. Es cierto que un niño de 5-6 años utiliza superficialmente el lenguaje de manera bastante semejante a como lo hacen las personas adultas, pero los estudios muestran cómo sufre cambios importantes hasta completar su desarrollo a los 10-12 años (Karmiloff-Smith, 1977 y 1979). El niño en edad escolar reorganiza su lenguaje en el sentido de modificar la función de las categorías lingüísticas que usa al nivel del discurso. El papel de la escuela no puede reducirse, por tanto, a planificar actividades más o menos dispersas a lo largo de este período, sino que debe intervenir intencionalmente para lograr el mejor dominio del lenguaje en situaciones de discurso (Vila, 1989; Boada, 1986).

Por otra parte, la idea ampliamente extendida de que lo oral está reservado para las comunicaciones espontáneas e informales mientras que lo escrito tiene que ver con lo formal y elaborado también merece algunos comentarios. Las fronteras entre lo oral y lo escrito van haciéndose progresivamente menos nítidas. En realidad, una conferencia y un artículo de opinión de un periódico tienen más elementos comunes que una conferencia y una conversación informal. Oral y escrito son



© ADAMI

"Aprender a usar la lengua no puede reducirse al conocimiento de las reglas que rigen el sistema de la lengua, sino que debe significar aprender a usarlas en contextos reales de producción y recepción"

dos realizaciones de un mismo sistema, son interdependientes y se influyen mutuamente (Calsamiglia, 1991).

Estas cuestiones, entre otras, ponen de manifiesto la necesidad de disponer de un marco de referencia que nos permita analizar los hechos comunicativos mediante el que podamos entender qué hacemos al hablar y qué tipos de discurso oral empleamos. Es decir, necesitamos dotarnos de algún instrumento que nos ayude a definir las situaciones de comunicación oral que vamos a trabajar en clase, a seleccionar los discursos orales que pueden ser analizados y a establecer los contenidos y los criterios de evaluación que van a ser empleados en cada caso. Una reflexión sobre las propuestas procedentes de la *etnografía de la comunicación* podría constituir un punto de partida interesante para planificar el trabajo de lengua oral en el aula (Tusón, 1991; Nussbaum, 1991).

En efecto, la mejora de las destrezas de comunicación oral requiere un esfuerzo en la planificación. No parece suficiente diseñar situaciones en las que niñas y niños puedan expresarse. Es preciso, además, fijar objetivos y contenidos claros y graduados que abarquen todos los aspectos implicados en la mejora de la comunicación oral y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlos con las necesidades reales de comunicación de los alumnos.

Aprendizaje de la lectura y la escritura

Opciones como las expuestas más arriba sobre el aprendizaje de la lengua nos presentan un panorama bastante complejo en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las investigaciones acerca de la forma en que los niños construyen el sistema de la escritura y los modelos explicativos de los procesos implicados en la comprensión de textos y la composición escrita nos invitan a cuestionarnos concepciones demasiado simplistas de tal aprendizaje y atentas casi en exclusiva al dominio del código.

Se ha supuesto, con frecuencia, que los niños y las niñas cuando llegan a la escuela desconocen el lenguaje escrito. La investigación muestra, sin embargo, que el conocimiento acerca de lo escrito comienza antes de que la escuela lo enseñe

"Además de los aspectos comunicativos, el aprendizaje de la lengua tiene relación con el desarrollo de habilidades cognitivas como la planificación, el procesamiento y manejo de la información, etcétera"

(Ferreiro y Teberosky, 1979). El origen de este aprendizaje está, por lo tanto, fuera de la escuela. Por otra parte, desde estos estudios se pone de manifiesto que la construcción de este conocimiento evoluciona de acuerdo con unas fases generales. Este conjunto de investigaciones marca un punto de partida diferente para el profesorado que, por una parte, deberá tomar en cuenta los conocimientos que sobre las formas y funciones del lenguaje escrito tiene cada alumno al acceder al sistema escolar (Teberosky, 1989) y, por otra, dotarse de instrumentos para entender el proceso constructivo del alumno en relación con el sistema de la escritura.

Un adecuado tratamiento del lenguaje escrito en la escuela debe suponer, igualmente, una reflexión acerca de las finalidades que se conceden a su aprendizaje en nuestro contexto social y cultural. Defendemos con L. Tolchinski un punto de vista plurifuncional del lenguaje escrito —como medio para resolver cuestiones prácticas, como instrumento para acceder a la información y a formas superiores de pensamiento y como fuente de placer estético— y entendemos que “lo práctico, lo científico y lo literario” deben estar presentes en la enseñanza del lenguaje escrito desde sus inicios (Tolchinski, 1990). En consecuencia, aprender a leer y escribir no puede querer decir apropiarse de un código gráfico que se relaciona con un código acústico sino que debe suponer el desarrollo de la capacidad para utilizar el lenguaje escrito para las funciones que cumple socialmente.

Por último, los modelos psicológicos que tratan de explicar los procesos de lectura (Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; Colomer y Camps, 1991) y de compo-

sición escrita (Camps, 1990; Cassany, 1990) destacan la complejidad de los saberes puestos en juego en dichos procesos. Y aunque estos modelos no son modelos de enseñanza, permiten inferir algunas ideas que pueden servir como base para orientar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela.

Este conjunto de referencias debería ser objeto de reflexión entre el profesorado de Educación Primaria. Por una parte, para reconocer la complejidad de los saberes implicados en el aprendizaje de la lectura y escritura e incorporar a las programaciones contenidos en relación con el texto escrito y sus diferentes usos sociales, con los procesos implicados en la comprensión y en la producción de textos y con las actitudes hacia la cultura escrita en su conjunto. Por otra, para cuestionarse el papel de la intervención pedagógica, en algunos casos excesivamente relegada al mero control y evaluación final de las tareas, y asumir la importancia de la ayuda del maestro a lo largo del proceso.

La reflexión lingüística

Se sostienen amplias divergencias entre el profesorado sobre la conveniencia del trabajo explícito de los contenidos gramaticales en Educación Primaria. Sin embargo, desde la concepción del aprendizaje lingüístico aquí expuesta, la reflexión sobre la lengua ha de entenderse como parte esencial del desarrollo de las capacidades comunicativas. En efecto, la toma de conciencia sobre los procedimientos de producción y recepción del discurso es un medio necesario para avanzar y enriquecer el uso de la lengua. No parece posible que la competencia comunicativa pueda ser perfeccionada mediante la mera exposición a gran variedad de discursos, sin disponer de ningún conocimiento explícito sobre los mecanismos que intervienen en la comunicación.

No se trata de entrar en la polémica sobre “gramática sí o no”, sino de cuestionarse y acordar desde estos planteamientos:

— qué **contenidos** son los indicados, considerando que es el **discurso** y no los



componentes aislados del sistema de la lengua, el ámbito de actuación pedagógica, y

– cómo han de ser trabajados en el aula, es decir, qué

planteamientos didácticos pueden favorecer el que la reflexión lingüística tenga una incidencia en la mejora del uso.

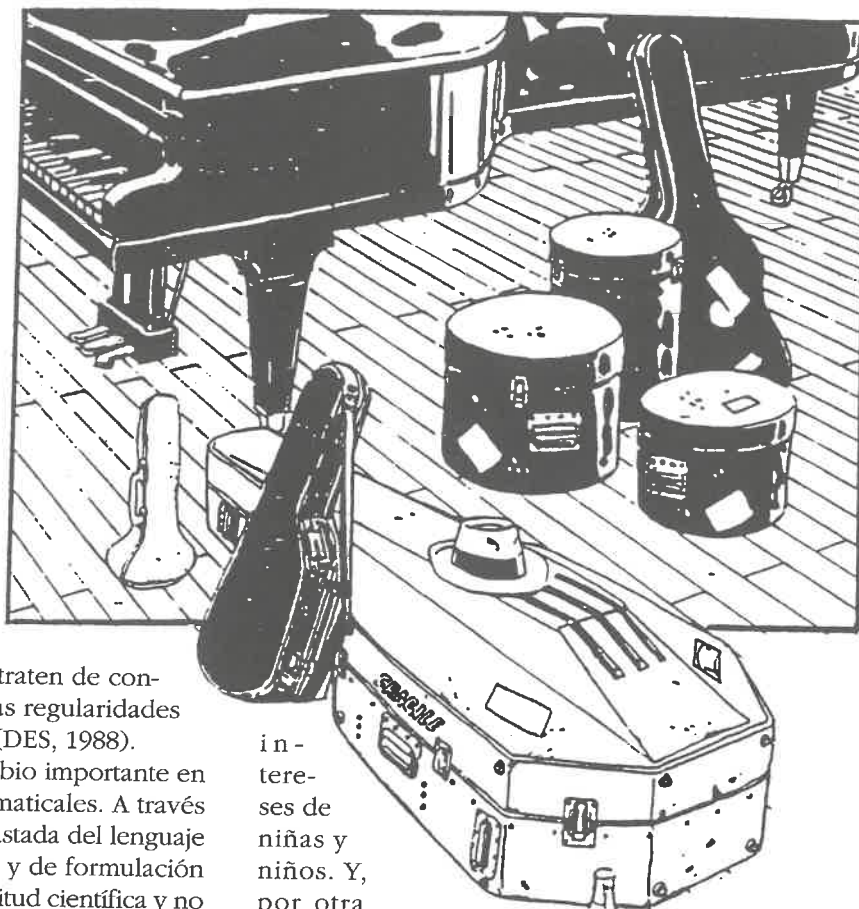
No ponemos en duda la necesidad de la reflexión lingüística sino el acierto de prácticas repetitivas y descontextualizadas que poco tienen que ver con el uso de la lengua en contextos reales de comunicación. Por el contrario, el sentido de las actividades que se propugnan será el de que los alumnos hagan explícitas sus hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua, que traten de contrastarlas y que reconozcan algunas regularidades en el funcionamiento de la misma (DES, 1988).

Esta propuesta supone un cambio importante en el trabajo sobre los contenidos gramaticales. A través de ella se favorece la práctica contrastada del lenguaje y el acceso a técnicas de búsqueda y de formulación de hipótesis que promuevan una actitud científica y no sólo normativa hacia la lengua (Camps, 1986). La reflexión se presenta así como el estudio de un problema que ha surgido en el aula y para el que el niño precisa de estrategias que le permitan resolverlo y entenderlo.

La educación literaria

Desde hace años se han superado ciertas formas de entender la literatura en la escuela en las que los textos de los clásicos adaptados para niños constituían el modelo exclusivo de referencia en la clase de lengua. El rechazo a estos planteamientos ha tenido consecuencias positivas para la educación lingüística, pero no siempre ha ido acompañado de una reflexión clara sobre cuál ha de ser el sentido de la formación literaria en la Educación Primaria.

El trabajo con diferentes modelos lingüísticos de la comunicación cotidiana (prensa, folletos, instrucciones, recetas, cartas, etc.) y la atención a otras fuentes literarias, preferentemente las procedentes de la llamada literatura infantil y juvenil, han sido logros muy interesantes. Sin embargo, no siempre ha habido una selección rigurosa de textos de literatura infantil, entre la amplia oferta del mercado, que atienda tanto a criterios de calidad como de adecuación a los



© JAZZ MAGAZINE

intereses de niñas y niños. Y, por otra parte, tampoco se han especificado de forma clara los objetivos que la escuela debe perseguir en la formación del lector de literatura en estas edades.

Una de las funciones prioritarias de la Educación Primaria es, sin duda, la de poner a los niños en contacto con la literatura. Es decir, permitir la relación libre y personal con el texto y ofrecerles oportunidades de auténtica lectura por placer no mediatizada por actividades que poco tienen que ver con este objetivo (fichas, resúmenes, etc.). La biblioteca del aula y del centro, el modelo del maestro o maestra como lectores de literatura y la disposición de momentos y espacios que permitan la lectura estrictamente individual y silenciosa son requisitos indispensables para este fin.

No obstante, la escuela debe perseguir también la creación de lectores progresivamente más competentes en la lectura literaria. Deberían proponerse para ello *actividades encaminadas a detectar y comprender los indicadores de este tipo de discurso* que permiten construir el sentido del texto. Se trataría de partir de los elementos más sencillos (diferencias prosa-poesía, reconocimiento de los elementos narrativos, etc.) y de adquirir una terminología simple para referirse a ellos.

Así pues, sería importante entender que ambos sentidos de la formación literaria requieren el diseño de actividades específicas y una actitud abierta en el profesorado hacia el conjunto de fuentes literarias que pueden resultar útiles para el aula (Colomer, 1991 y 1992).

Últimas sugerencias para la programación

Tras este recorrido por los aprendizajes básicos de la Educación Primaria, es probable que sigan presentes muchas dudas sobre cómo articular estos principios en la práctica. Cuestiones como, por ejemplo, en qué modo pueden organizarse los contenidos para favorecer las necesarias relaciones entre uso y reflexión lingüística, o sobre cómo conectar la programación con las necesidades comunicativas de los alumnos, pueden ser inquietudes bastante generalizadas entre el profesorado. Apuntaremos muy brevemente dos últimas reflexiones al respecto.

Una primera sugerencia tiene que ver con la *organización de contenidos a partir de los diferentes tipos de textos*. En el trabajo sobre cada uno de ellos podrán abordarse todos aquellos aspectos en relación con normas y usos sociales, estructuras textuales, marcas lingüísticas, etc. Para ello es necesario dotarse de una tipología que dé cuenta de la diversidad de textos, que defina sus elementos constitutivos y que resulte clara para el diseño del proceso de aprendizaje. De entre las diversas propuestas de clasificación, deberían adoptarse las más simples, las que no definan excesivas categorías y las que incluyan indicadores claros de clasificación (Milian, 1990).

Disponemos de varias experiencias realizadas en el ámbito de la Educación Primaria que podrían constituir un punto de referencia interesante para el profesorado. Por ejemplo, entre otras, el trabajo desarrollado por Nuria Vilà (1989), basado en la propuesta de Adam, en el que se sugieren actividades en relación con cada uno de los diferentes tipos de textos (descriptivo, narrativo, argumentativo, instructivo, predictivo, dialógico y retórico); la propuesta coordinada por J.V. Sempere (1992) en la que se establece una clasificación de los textos de acuerdo con su funcionalidad (informativo,

"Aprender a leer y escribir no puede querer decir apropiarse de un código gráfico que se relaciona con un código acústico sino que debe suponer el desarrollo de la capacidad para utilizar el lenguaje escrito para las funciones que cumple socialmente"



© OTL AICHER

incitativo, lúdico y expresivo); la experiencia de un grupo de profesores australianos en la que se parte de los principios de un enfoque comunicativo y se organiza el currículo en relación con los diferentes géneros textuales (Derewianka, 1990); la investigación de J. Dolz (1992) acerca de las secuencias didácticas en la escritura del relato histórico formulada desde los supuestos de la pedagogía del texto; por último, el trabajo desarrollado por Maruny y Ministral (presentado en este mismo monográfico de Signos) sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de 3-8 años. Este conjunto de experiencias, entre otras, nos muestra que la reflexión acerca de cómo poner en práctica los principios que apuntamos al inicio de este artículo ha avanzado sobre ejemplos prácticos, que pueden constituir un excelente punto de partida en la escuela.

Nuestra última sugerencia tiene que ver con *cómo conectar la lengua con otras áreas de aprendizaje*. En realidad, los textos son el soporte de todas las áreas y de muchas de las actividades escolares y consecuentemente el diseño de unidades didácticas deberá partir necesariamente de esta idea. Los enfoques por tareas procedentes de la enseñanza de lenguas extranjeras (Estaire, Sh. y Zanón, J., 1990) y los proyectos de trabajo (ver en este sentido la experiencia de la escuela de Pompeu y Fabra, Hernández y Ventura, 1992) podrían ser referencias interesantes para ello.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos tratado de justificar y exponer el sentido hacia el que sería deseable un cambio en la enseñanza de la lengua en la Escuela Primaria. En tiempos de reformas educativas y en los que en documentos oficiales se apuesta por un enfoque de estas características (MEC, 1991), éste puede ser un buen momento para cuestionarse ciertas prácticas excesivamente asentadas en las aulas.

Hemos procurado mostrar que cualquier decisión sobre la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje nunca es neutral, sino que responde a concepciones, más o menos explícitas, sobre la naturaleza del lenguaje, sobre cómo se aprende y sobre el papel que han de tener

alumno y profesor en dicho proceso. Por otra parte, hemos llamado la atención sobre la existencia de amplias divergencias entre el profesorado al respecto. A mi juicio, sería necesario poner en común este conjunto de ideas, tratar de contrastarlas y aprender a dudar de ciertas "formas de hacer" más basadas en la intuición que en concepciones razonadas sobre el modo en que podemos ayudar a niñas y niños a perfeccionar el uso del lenguaje.

Notas

(1) Referencias básicas sobre la evolución del concepto de *competencia comunicativa* pueden encontrarse en M. P. Breen (1990) y en Lomas, Osoro y Tusón (1992).

(*) Inés Miret es profesora de EGB y asesora en el Servicio de Innovación del MEC (teléfono de contacto: 91 - 564 05 67).

Referencias bibliográficas

- ALONSO, J., y MATEOS, M. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación". *Infancia y Aprendizaje*, 3-4, 5-43.
- BOADA, H. (1986): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos, Barcelona.
- BREEN, M.P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de Programas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 7-32.
- BRONCKART, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco, París.
- CALSAMIGLIA, H. (1991): "El estudio del discurso oral". *Signos*, 2, 38-48.
- CAMPS MUNDO, A. (1986): *La gramàtica a l'escola bàsica. Algunes reflexions i propostes*. Barcanova, Barcelona.
- CAMPS, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- COLOMER, T., y CAMPS, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Rosa Sensat/Edicions 62, Barcelona.
- COLOMER, T. (1992): "La literatura infantil i juvenil a l'escola". *Guix*, 171, 4-9.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1988): *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language, under the Chairmanship of J. Kingman*. Her Majesty Stationary Office, London.
- DEREWIANKA, B. (1990). *Exploring how texts work*. Primary English Teaching Association. Australian Print Group, Mayborough Vic.
- DOLZ, J. (1992): "¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico?". *Aula*, 2, 23-28.



© OTL AICHER

"La reflexión sobre la lengua ha de entenderse como parte esencial del desarrollo de las capacidades comunicativas. No parece posible que la competencia comunicativa pueda ser perfeccionada mediante la mera exposición a gran variedad de discursos, sin disponer de ningún conocimiento explícito sobre los mecanismos que intervienen en la comunicación"

ESTAIRE, SH., y ZANON, J.: "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-89.

FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México.

GARTON, A., y PRATT, CH. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós/MEC, Barcelona.

HERNANDEZ, F., y VENTURA, M.: *La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Graó/ICE Universitat de Barcelona, Barcelona.

JAMES, C., y GARRETT, P. eds. (1992): *Language awareness in the classroom*. Logman, Essex.

KARMILOFF-SMITH, A. (1977): "Desarrollo cognitivo y plurifuncionalidad de los determinantes". En *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*. Simposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa. Pablo del Río Editor, Madrid.

KARMILOFF-SMITH, A. (1979): *A functional approach to child language. A study of determiners and references*. Cambridge University Press, Cambridge.

LOMAS, C.; OSORO, A., y TUSÓN, A. (1992): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua". *Signos*, 7, pp. 26-53.

MEC (1991): *Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*.

MILIAN, M. (1990): "Tipología de textos: reflexió per l'ensenyament". En CAMPS, A. et al.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcanova, Barcelona.

NUSSBAUM, L. (1991): "De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral". *Signos*, 2, 60-67.

SEMPERE, J.V. (1992): "Aprender a leer y escribir mediante la reflexión sobre el uso de los textos". *Aula*, 3, 17-21.

SOLÉ, I. (1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.

TEBEROSKY, A. (1989): "Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial". *Revista de Educación*, 288, 161-183.

TOLCHINSKI, L. (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.

TUSÓN VALLS, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". *Signos*, 2, 50-59.

VYGOTSKY, L.S. (1934/1981): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.

VILA, I. (1989): *La adquisició i desenvolupament del llenguatge*. Graó, Barcelona.

VILA, I. (1989): "La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 91-93.

VILA, I. (1992): "Psicología y enseñanza de la lengua". Ponencia presentada en el *Encuentro sobre Psicología y Didácticas*, organizado por IMIPAE y Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona (27-29 de Mayo de 1992). (Texto no publicado)

VILA, N. (1989): "La lengua escrita en el ciclo medio I". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 129-141.

- "La lengua escrita en el ciclo medio. Parte II". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 81-104.