

## La didáctica de la lengua en la escuela secundaria y los modelos pedagógicos

Marta Marín \*

La queja de los docentes terciarios y universitarios acerca de las escasas habilidades lectoras y escriturarias de los egresados de la escuela secundaria es casi un lugar común en la Argentina. Como lo es, asimismo, la queja de los profesores de la escuela secundaria cuando expresan que los alumnos que egresan de la escolaridad primaria leen y escriben dificultosamente.

Aparecen, entonces, no sólo la sensación de impotencia individual, sino el escepticismo acerca de la escolarización, lo que podría sintetizarse como un fuerte malestar en el profesor de lengua, al que sus colegas de otras asignaturas le reprochan las "faltas" de los alumnos. El profesor de lengua tiene la difusa conciencia y el deseo de que hay que cambiar y muchos han empezado a hacerlo. Pero, ¿hacia dónde deberían orientarse los cambios?

Cambiar no es cambiar nomenclaturas. Cambiar no es "dar vuelta el programa". Cambiar no es tratar de ser un "profesor más aceptado por los alumnos". No es solamente introducir nuevos contenidos en las planificaciones, pero seguir utilizando esos nuevos contenidos y los textos más actuales de un modo tan conductista y directivo como antes. Para cambiar ese estado de la cuestión habría que plantearse de nuevo el "para qué" (finalidades), el "qué" (contenidos), el "cómo" (métodos) y el "para quién" (conocimiento del sujeto cognoscente por parte de los enseñantes) de los aprendizajes que se promueven.

Cambiar es ser consciente de los modelos pedagógicos en uso y de la presencia de nuevos modelos. Un modelo pedagógico está relacionado con una teoría del aprendizaje del cual la didáctica es un correlato metodológico. También se relaciona con una teoría de cada disciplina; en el caso de los aprendizajes lingüísticos, con una teoría lingüística, una concepción acerca de la lengua, porque esa concepción determinará, p. e., una gramática oracional o transaccional, descriptiva o explicativa.

El modelo pedagógico tradicional, fundado en una teoría del aprendizaje asociacionista, mostraba un proceso de enseñanza y aprendizaje verbalista coronado con el "esfuerzo". La "enseñanza del lenguaje" estaba basada en una teoría lingüística que concebía los aspectos gramaticales uncidos al carro de la lógica, con las actividades clasificatorias y analíticas que esto implica, mientras que los aspectos discursivos y textuales estuvieron siempre exclusivamente referidos a lo literario, a "los buenos ejemplos literarios" y al "comentario literario" y si la literatura venía con una buena dosis de moralina, tanto mejor.

---

\* La autora es especialista en Didáctica de la Lengua.

## El modelo tecnocrático

El advenimiento del estructuralismo a las aulas no significó un cambio radical, aunque muchos de sus más entusiastas seguidores lo supusimos así. Inscripto en el ámbito científicista, el estructuralismo como teoría lingüística representó la independencia de la lingüística de los dominios de la filosofía y de la lógica. Pero su concepción de la lengua como forma y como relación entre funciones, y su afán clasificatorio y analítico difería del modelo anterior sólo en lo que a rigurosidad científica se refiere. Dicho de otro modo: la riqueza taxonómica y analítica del estructuralismo lingüístico contribuyó a un nuevo y más rico conocimiento de la lengua. Pero, unida a la teoría del aprendizaje conductista, el estructuralismo llegó a las aulas de las escuelas –secundarias primero y luego primarias– y formó parte cómoda y exitosamente de un modelo pedagógico que *a posteriori* se dio en llamar tecnocrático. En la Argentina ese modelo produjo planificaciones de “conductas observables y evaluables”, atomizadas y difícilmente relevantes. La actividad discursiva y textual se mantuvo dentro de los parámetros de los textos literarios prestigiosos y apenas si tocó el discurso informativo con algunas incursiones hacia lo publicitario y lo periodístico, al tiempo que se mantuvo la cancelación de la producción textual cotidiana. Un claro ejemplo de esta situación es la reducción escolar de las funciones del lenguaje que había establecido Jakobson: en el listado oficial de contenidos mínimos y en numerosos libros de texto aparece una reducción o confusión de las funciones emotiva y poética del lenguaje, de modo que la primera de ellas, que se manifiesta ampliamente en el discurso cotidiano –y en la representación de él que hace el discurso dramático–, se ejemplifica a través de textos literarios, como si la expresión lingüística de la emoción sólo fuera aceptable cuando está vehiculizada en textos consagrados, y como si el bagaje lingüístico que el alumno trae de fuera de la escuela o de fuera de “las clases de lengua” no debiera ser tomado en cuenta en absoluto, como si perteneciera a otro dominio, del cual la escolarización no quiere hacerse cargo.

Podría caracterizarse esta situación pedagógica como una relación de distancia: distancia entre los sujetos y los objetos del aprendizaje, distancia entre la lengua de uso, y la lengua como objeto de conocimiento, distancia entre el enseñante, portador de saberes y el aprendiente, cuyos saberes previos son ignorados o desdeñados por no pertinentes. Es así como:

a) Las actividades de enseñanza están centradas en el supuesto desarrollo de las competencias lingüísticas –y sólo las lingüísticas– de los alumnos. Pero esas competencias lingüísticas sólo valen en cuanto empiezan y terminan en el ámbito escolar, perversa situación que tiene su expresión en el discurso didáctico: “Hoy vamos a empezar con análisis sintáctico, pero vamos a partir desde cero”.

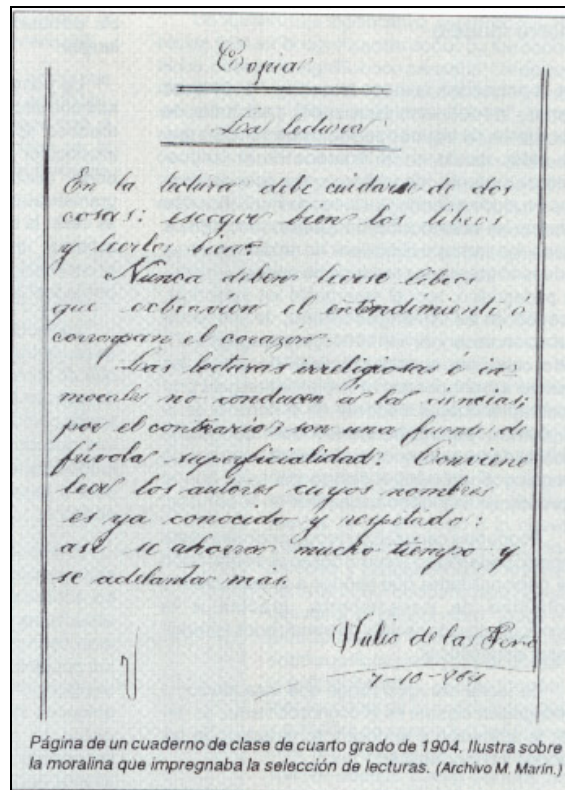
b) Se produce una distorsión de la noción de sistema de la lengua, por la cual puede llegar a pensarse que los elementos de ese sistema existen para ser analizados y clasificados. P.e., se pierde de vista la función de economía textual del pronombre porque las actividades escolares que se realizan con referencia a lo pronominal consisten, principalmente, en poder determinar la clase y función de cada uno de los pronombres de textos dados.

c) Se produce una distorsión del enfoque con que se accede a los saberes gramaticales; es así como se desconoce la sintaxis como combinatoria de funciones, reemplazada por el análisis sintáctico de enunciados ajenos y prestigiosos, con la consecuente cancelación de los enunciados del usuario y de toda reflexión gramatical que él pudiera hacer sobre las posibilidades combinatorias de que dispone para producir su propia textualidad.

d) Se confía en que el aprendizaje se produce por ejercitación mecánica.

e) Se confía en que esa ejercitación mecánica estímulo-respuesta que en el campo de la sintaxis se realiza sobre enunciados ajenos producirá, por transferencia, habilidades de construcción sintáctica cuando se trate de producir enunciados propios.

En el campo que dio en llamarse "análisis sistemático del discurso", el lugar central siguió ocupado durante muchos años por el discurso literario. Esta centralidad responde, por una parte, a la ideología remanente del modelo pedagógico tradicional, por el cual el alumno de enseñanza secundaria debía acceder a un cierto bagaje de conocimientos que conformarían una "cultura general". Esta idea se había manifestado en extensos y enciclopédicos programas de historia de la literatura que –devenidos prehistóricos– no fueron cambiados en la letra, pero sí en la realidad: los profesores del área nunca pudimos resistir la tentación de intentar que nuestros alumnos amaran aquello que más amábamos nosotros mismos. Esto que dio como resultado la implantación del análisis literario de corte estructuralista o estilístico y una alta dosis de frustración docente. Los docentes, que habíamos aprendido literatura en la escuela en forma de sucesivas biografías de autores, reemplazamos un tedio estudiantil por otro cuando no supimos descentramos de nuestros propios intereses. En este ámbito, además, se generalizaron dos clases de prácticas: una consistió en enseñar literatura para críticos literarios, así como se enseñaba gramática para gramáticos; la otra se manifestó en conductas clasificatorias, apoyadas en la idea de que así como todo era clasificable y analizable en gramática, podía serlo en literatura, por lo tanto todo hay que clasificarlo y organizarlo. Fue así como, del mismo modo que el aprendizaje gramatical pareció tener como objetivo encontrar el objeto directo, el conocimiento del discurso literario pareció dirigirse únicamente a encontrar el tema principal y los secundarios, la estructura externa e interna del texto (de "la obra") o en descubrir a qué subespecie dentro del género correspondía.



## Distintas alternativas

Después de años de conducir estos tipos de actividades, el malestar docente determinó la aparición de lo que hemos llamado "la crisis de la didáctica de la lengua", que se manifestó en variadas estrategias de aula más o menos anárquicas y en el comienzo de un rechazo de los docentes por la enseñanza de la gramática para suplantarla por el auge de "la lectura comprensiva" y algo de escritura (la que los profesores sobrecargados de tareas pudieran alcanzar a "corregir"). Aquellos docentes conocedores del modelo pedagógico llamado "Nueva escuela metodológica" introdujeron también en sus prácticas el juego, con su correlativa caída en el "jueguismo", donde los juegos con palabras y los incipientes talleres literarios también fracasaban en la producción de verdaderos aprendizajes por su falta de conceptualización y de sistematización.

## Nuevo modelo

En la actualidad aparece lo que se ha dado en llamar "modelo comunicacional", para tratar de dar cuenta, de alguna manera, de los cambios que se están dando en la didáctica de la lengua. Parece evidente, sin embargo, que esta denominación alude solamente a la teoría lingüística que informa las nuevas prácticas; pero, como dijimos antes, los cambios didácticos no se dan en forma independiente de la presencia de un nuevo modelo pedagógico; son el emergente en superficie, esto es, en las estrategias de aula, de una teoría del aprendizaje y de una ideología pedagógica. En este caso, las nuevas prácticas docentes, las nuevas estrategias que se implementen para producir aprendizajes efectivos en el dominio de lo lingüístico, responden a una teoría del aprendizaje distinta de las anteriores, a otra teoría acerca de la lengua y a

una noción distinta del lugar que el aprendizaje lingüístico debe tener en la escuela:

Podríamos caracterizar provisionalmente este modelo pedagógico como el deseo de preparación de personalidades que tiendan a la autonomía y criticidad de pensamiento, gracias a la significativización social y personal de los aprendizajes sistemáticos.

La teoría del aprendizaje que esta ideología pedagógica supone es el cognoscitivismo, es decir, la aplicación y el desarrollo didáctico de las teorías interaccionistas.

La teoría de la lengua que se propone es la que la concibe como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística. Lo que implica ir más allá de la estructura formal y abstracta y abarcar la teoría del discurso, la gramática del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones.

Noción del lugar de los aprendizajes lingüísticos en la escuela: mejoramiento de las competencias por parte de los usuarios, es decir, que el objetivo de esos aprendizajes debería ser siempre el desarrollo de la competencia comunicativa.

### **La competencia comunicativa**

La necesidad social de comunicarse tiene dos facetas: lograr una transmisión eficaz de los mensajes propios y aprehender eficazmente los mensajes de los otros. Este concepto, aplicado al aprendizaje de la lengua, tiene como correlato pedagógico la necesidad de mejorar la competencia comunicativa de todos los usuarios de una lengua.

La competencia comunicativa implica: evaluar una situación comunicativa y elegir cuál es el discurso apropiado para comunicarse con ese interlocutor en esa situación, es decir, la competencia discursiva. Seleccionar las operaciones gramaticales adecuadas a nuestras intenciones, es decir, la competencia lingüística. Saber cómo construir un texto para que responda a esas intenciones y a ese discurso, es decir, la competencia textual.

La escuela en general –no sólo la secundaria– se ha centrado hasta hace muy poco (y pensamos que en la mayoría de los casos se sigue centrando) sólo en los aspectos lingüísticos de la competencia comunicativa, y lo hizo y hace a través de una metodología conductista. Mientras tanto, las competencias discursiva y textual han quedado más o menos libradas a las habilidades de los alumnos.

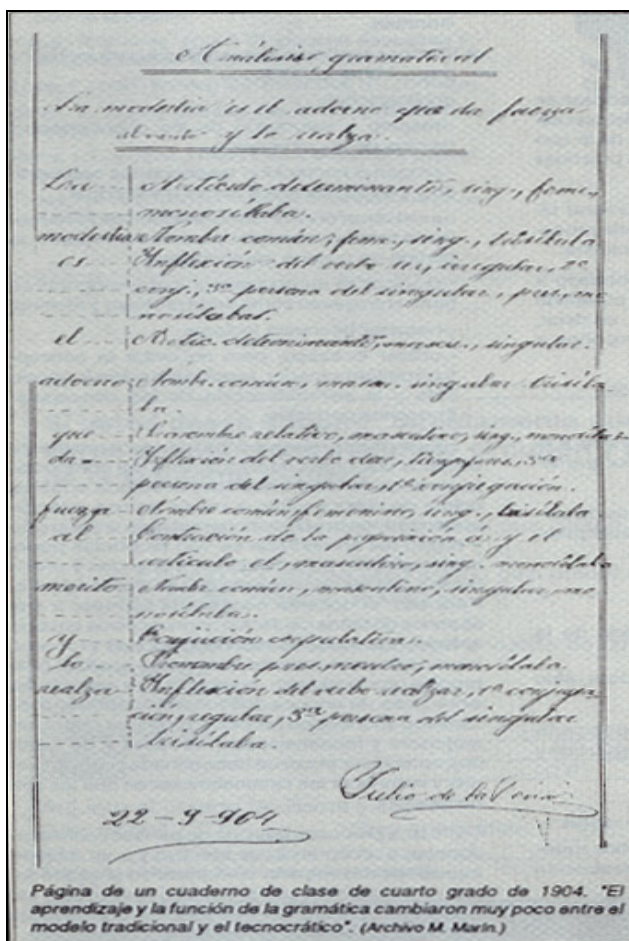
El bienintencionado objetivo de producir fluidez y precisión en la textualidad oral y escrita de los adolescentes naufragó por la falsedad de las situaciones de comunicación que en nombre de ese objetivo se propusieron. Consecuentemente, los contenidos y las actividades perdieron toda significación para los sujetos aprendientes. Sería entonces el momento de

pensar en un objetivo global del aprendizaje lingüístico en la escuela secundaria que sea social e individualmente pertinente, es decir, social e individualmente significativo: ayudar a los alumnos a comunicarse con mayor eficacia y economía enunciativas.

## Aprendizaje significativo

Se dice que un conocimiento tiene significación social cuando puede mejorar la vida del hombre, contribuir a su desarrollo personal y al de la sociedad. Habría que preguntarse entonces, cuáles son los aprendizajes socialmente significativos que los docentes de lengua promovemos en las aulas de la escuela secundaria. Deberíamos tal vez preguntarnos cosas como éstas:

- ¿Es socialmente significativo distinguir entre un subordinante y un relacionante? ¿Es o no socialmente significativo distinguir entre noticia y comentario dentro de un artículo periodístico?
- ¿Es socialmente significativo analizar y descomponer enunciados ajenos? ¿Es socialmente significativo jugar con la combinatoria de las palabras, es decir, con la sintaxis hasta encontrar la manera más eficaz de comunicar un mensaje?
- ¿Es socialmente significativo leer y componer sólo textos literarios? ¿Es socialmente significativo leer y componer textos que pertenezcan a todos los tipos de discurso que circulan en la sociedad y con los cuales el usuario de la lengua se encuentra en su vida diaria?



Página de un cuaderno de clase de cuarto grado de 1904. "El aprendizaje y la función de la gramática cambiaron muy poco entre el modelo tradicional y el tecnocrático". (Archivo M. Marín)

Un aprendizaje significativo, sin embargo, no reside sólo en la significación personal. Un aprendizaje tiene significación personal cuando puede ser asimilado y acomodado dentro de los esquemas de conocimientos que ya tiene el que aprende. Y esto se relaciona directamente con una teoría del aprendizaje y con una metodología de la enseñanza, de modo que la significación social e individual del conocimiento es en donde se encuentran la problemática del contenido y el método.

P.e., en nuestra vida social permanentemente circulan el relato cotidiano, el relato periodístico y el relato audiovisual; la frecuentación que de ellos tienen los alumnos serían buenos esquemas previos o puntos de partida, para aprender las características del relato literario. La estrategia consistiría en problematizar lo ya conocido y lo nuevo ¿qué operaciones lingüísticas, discursivas y textuales habría que hacer a un relato cotidiano para que se convierta en periodístico? ¿Qué operaciones hay que hacer en una crónica policial para que sea un relato policial literario? ¿Cómo transformar los datos de la realidad objetiva y subjetiva en poesía? ¿Qué operación lingüística y de pensamiento ejecuto cuando puedo resumir un texto poético en una sola palabra?

¿Cómo se hace para transformar un capítulo de una serie televisiva en un cuento? ¿Y al revés?

¿Cómo hacer para dar la mayor información posible en una oración? ¿Qué cambios se deberían hacer en un enunciado dado para que sea mejor comprendido por otros?

Todos estos ejemplos implican problematizar información, encontrar respuestas, asimilar nuevos conocimientos y acomodarlos a los esquemas previos y finalmente, construir un sentido del hacer escolar.

## **Conclusiones**

Si la didáctica de la lengua en la escuela secundaria necesita cambios, éstos no pueden darse solamente en el ámbito de la metodología sino que deberían ser el emergente de cambios en la ideología pedagógica y el resultado del conocimiento de una teoría lingüística distinta de la que han venido informando hasta ahora las prácticas docentes.

A ese respecto nos permitimos enumerar algunas recomendaciones inherentes a este proceso de cambio y sus respectivas implicaciones:

- ◆ Enseñar la lengua no como un “contenido a aprender”, sino como habilidades (en el sentido de competencias y no de destrezas), es decir, competencias a desarrollar y desempeños a mejorar.
- ◆ Proponer grandes unidades de sentido.  
Implicación:
  - poner en práctica la teoría del discurso y la gramática del texto, que proponen una gramática transaccional.

- ◆ Integrar el conocimiento de los distintos discursos que circulan en la sociedad con las operaciones gramaticales.

Implicaciones:

- conocer la tipología discursiva;
- funcionalizar la gramática al servicio de la comunicación;
- no enseñar gramática para gramáticos, sino para usuarios de la lengua.

- ◆ Priorizar la competencia y el desempeño comunicativos y no la competencia lingüística y la textualidad literaria.

Implicaciones:

- plantear situaciones comunicativas reales;
- crear conciencia ortográfica y sintáctica a partir de la necesidad de comunicarse realmente con otros;
- promover el aprendizaje de la construcción de distintos tipos de discurso;
- conocer los distintos registros y las variaciones lingüísticas para poder promover su uso adecuado para cada situación comunicativa;
- promover la construcción de textos encuadrados en esos tipos de discurso;
- entender la textualidad literaria como una forma discursiva particular sujeta a determinada finalidad y que utiliza determinados operadores, partir del discurso cotidiano y de los discursos de mayor circulación social para llegar a la literatura.

- ◆ Plantear conflictos cognoscitivos para motivar y promover al aprendizaje.

Implicaciones:

- respeto y valoración de los conocimientos previos de los alumnos;
- proponer contenidos y actividades con sentido y con significación social e individual;
- considerar el error como un elemento inherente a la tarea de aprender y usarlo como punto de partida de nuevos aprendizajes;
- propiciar el aprendizaje grupal y cooperativo, tanto entre pares como entre profesor y alumno;
- respetar intereses lectores;
- utilizar lo lúdico, pero no evitar la conceptualización posterior, la reflexión sobre lo aprendido y la sistematización de las conceptualizaciones parciales.

Es evidente que por debajo de esta propuesta subyace una teoría interaccionista del aprendizaje, en la que el sujeto asimila y acomoda el nuevo objeto de conocimiento a través de una relación trimembre, en la cual las operaciones entre sujeto y objeto del aprendizaje se ven facilitadas por la intermediación de actividades motivadas y orientadas hacia el conocimiento que se ofrece adquirir. Para ello, el docente necesitaría plantear a sus alumnos



distintos conflictos cognoscitivos en cuya solución los alumnos deberán emplear procesos básicos de pensamiento tales como analizar (sus propias producciones), comparar (las estructuras sintácticas de enunciados propios y ajenos, o de distintos enunciados propios), distinguir (entre semejanzas y desemejanzas, formales y de sentido), establecer el uso de determinadas convenciones y reconocer las circunstancias en que les son necesarias.

Estos procesos básicos de pensamiento conducirían a un aprendizaje efectivo y a un mejoramiento del desempeño comunicativo si se producen en situaciones comunicativas reales; sólo así podríamos acercarnos a un proceso creciente de significativización de la actividad escolar.

### **Referencias bibliográficas**

- Bateson, G. y otros (1984) **La nueva comunicación**. Barcelona, Kairós.
- Halliday, M.A.K. (1982) **El lenguaje como semiótica social**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Hill, W. (1978) **Teorías contemporáneas del aprendizaje**. Buenos Aires, Paidós.
- Hillert, F. (1990) **Enseñanza, aprendizaje y conocimiento**. Buenos Aires, INPAD, Ministerio de Educación de la Nación.
- Nassif, R. y otros. (1984) **El sistema educativo en América Latina**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Smith, F. (1982) **Writing and the writer**. N.J, Erlbaum.
- Smith, F. (1988) **Joining the Literacy Club**. N.H. Heinemann.
- Raths, L. E. y otros. (1992) **Cómo enseñar a pensar**. Buenos Aires, Paidós.
- Titone, Renzo (1976) **Psicolingüística aplicada**. Buenos Aires, Kapelusz.