

Las implicaciones del enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de la lengua en educación básica

Thaís Lorena Jiménez Flores

*Universidad "Rafael María Baralt" – Universidad del Zulia.
Maracaibo, Venezuela*

Resumen

El propósito de este trabajo es reflexionar acerca de las implicaciones que el enfoque comunicativo funcional tiene para la enseñanza de la lengua en Educación Básica (Primera y Segunda Etapa). Estas implicaciones están centradas en el aspecto didáctico y en el perfil que el docente de este nivel debería poseer para poder implementar un programa comunicativo funcional. Por otro lado, y en relación con los puntos anteriores, se hace una exposición de ideas acerca de la importancia del proceso de formación docente en el área de lengua y de las características generales que debería tener ese proceso. En ese sentido, se resalta la importancia que tiene el cambio de actitud del maestro con respecto a la lengua, como punto de partida para lograr la formación un docente preparado para la acertada orientación del alumno en el desarrollo de sus potenciales expresivas y comprensivas. Ese cambio de actitud, se propone sea a partir de la recuperación lúdica del lenguaje.

Palabras clave: Enfoque comunicativo funcional, perfil, formación docente, didáctica, lúdica.

Implications of the Functional Communicative Approach in Language Teaching in Basic Education

Abstract

The purpose of this research project was to reflect on the implications that the functional communicative approach has in language teaching in Basic Education (primary and

secondary). The implications refer to the didactic aspect in the professional profile of teachers at this level in order to implement a functional communicative approach. Furthermore, in relation to the previous points, an exposition is made as to the importance of professional formation processes in the area of languages and the general characteristics involved in the process. In this sense, the importance of attitudinal changes towards language is mentioned as a starting point in order to achieve adequate preparation and formation of teachers who will later adequately orient students in the development of their expressive and comprehensive capacities. This attitudinal change is key in the functional communicative approach towards language learning.

Key words: Functional communicative approach, profile, teacher formation, didactics, ludic.

1. El enfoque Comunicativo funcional en el currículo básico nacional

El área académica de Lengua y Literatura del Currículo Básico Nacional (1997), se encuentra inserta dentro del Eje Transversal Lenguaje, el cual comprende el Lenguaje oral (comprensivo y expresivo), el Lenguaje escrito (lectura y escritura) y el Lenguaje gestual.

El enfoque que sustenta este programa es el *funcional comunicativo*, el mismo que sustentaba al programa derogado de Castellano y Literatura de 1985. Podría pensarse entonces, en una especie de contradicción: si se cambia el programa, por qué entonces dejar intacto su enfoque. Es importante aclarar que la derogación del currículo anterior no implica en primera instancia, que todos sus planteamientos estaban desfasados. Además, es de resaltar que ese programa nunca fue puesto en práctica como tal, ya que los maestros no estuvieron preparados para implementarlo. Tal como se revela en el Plan de

Capacitación y Actualización de Docentes en Servicio del Centro Nacional Para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC):

Las investigaciones realizadas por el Ministerio de Educación, CENAMEC y otras instituciones, comprobaron que los docentes de la Educación Básica, no conocen los programas, en muchos casos no los posee ni las escuela y no han sido suficientemente capacitados en su enfoque y en las estrategias metodológicas que se detallan en los manuales del docente (1994:14).

De manera que, no puede atribuirse a dicho programa el evidente fracaso de la escuela en la formación del alumno tanto en el área de Lengua, como en las demás áreas de conocimiento. Es preciso diferenciar entre el enfoque teórico propuesto en los programas y la implementación que del mismo hacen los docentes.

Con respecto al enfoque Comunicativo Funcional, Jesús Tusón señala en el prólogo al libro *"Ciencias del Lenguaje, competencia comunicati-*

va y enseñanza de la lengua" (Lomas et al., 1997:8), que:

El enfoque comunicativo funcional parece ser hoy la única vía transitable, si de lo que se trata es de evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos, de potenciar su competencia comunicativa, de alcanzar cotas razonables de eficacia en la producción de actos verbales, de saber modular la lengua, en suma adaptándola constantemente a la gama variadísima de situaciones de uso.

Este enfoque parte fundamentalmente de la vinculación que debe existir entre el aprendizaje escolar de la Lengua y el funcionamiento que ésta tiene dentro de la vida social. Usamos la lengua en diferentes contextos comunicativos para el logro de diferentes finalidades: dialogar, opinar, informar e informarse, narrar, dar instrucciones y recibirlas, exponer, argumentar, discutir. La lengua se aprende contextualizada en el uso que de ella se hace socialmente, por ello, la didáctica de la lengua debe auxiliarse con otras disciplinas que dan cuenta de la lengua inserta en un contexto comunicativo que traspasa lo lingüístico. La comunicación humana, desde este enfoque, rebasa lo verbal y se apoya en el conocimiento del contexto en que se produce, del lenguaje gestual, de las variedades de uso de una lengua. Por ello, la visión del lenguaje debe ser amplia y disciplinas como la Pragmática, la Sociolingüística, la Lingüística Textual, la Psicolingüística son apoyos

fundamentales para la comprensión de la lengua como fenómeno humano y para la sustentación de un enfoque adecuado de enseñanza.

Supone esto que debería dejarse atrás una enseñanza de la lengua centrada en aspectos gramaticales y formales desvinculados de la dimensión práctica y de la reflexión crítica acerca del funcionamiento del sistema. Quiere decir además, que una enseñanza basada en estos aspectos formales desconectados del uso, es infructuosa, habida cuenta de que el alumno no aprecia la vinculación existente entre lo abstracto y lo práctico.

En algunas ocasiones se ha "culpado" al enfoque comunicativo funcional de ser responsable del escaso manejo formal que los alumnos tienen con respecto a su lengua materna, dado que se asegura que no se "enseña" con este enfoque las nociones gramaticales básicas. Sin embargo, como propuesta, el enfoque no soslaya, como pudiera entenderse, el conocimiento y reflexión acerca del sistema de la lengua, sino que dicha reflexión se apoya en el uso, en el desempeño lingüístico y comunicativo del alumno. En este sentido se expone que la reflexión metalingüística tiene sentido sólo si contribuye al mejoramiento de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos y que dicho proceso no puede ponerse en marcha si se aísla y desvincula la *reflexión del uso*.

El Programa de Lengua y Literatura del CBN, en consonancia con este enfoque, tiene como propósito: "*lograr el desarrollo de la competencia*

comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito" (CBN:130).

Es pertinente aclarar que el concepto de *competencia comunicativa* (Gumperz y Hymes, 1964) rebasa la noción de *competencia lingüística* (Chomsky, 1965), en tanto que el desempeño de un eficiente hablante/oyente, escritor/lector implica conocimientos que rebasan lo meramente lingüístico. Asimismo, se reconoce que la competencia comunicativa está inserta en la competencia cultural, entendida como "el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos" (Lomas et al., 1997:15).

La implementación de un Programa comunicativo debe atender a la diversidad de situaciones en las cuales el ser humano *utiliza* el lenguaje con diferentes propósitos, siempre tomando en cuenta que cada una de las situaciones comunicativas exige un determinado comportamiento y adecuación lingüística.

Quiero esto decir, que la dimensión social y cultural del lenguaje debe estar alimentando la práctica del lenguaje en la escuela; es a partir del propio desempeño lingüístico del alumno en situaciones comunicativas específicas como puede ir desarrollando sus potencialidades expresivas y comprensivas. Lomas et al. (1993) proponen partir de las llama-

das tareas comunicativas. Para ello se basan en la definición de *tarea* que exponen tanto Breen (1987) como Nunan (1989). Para Breen la *tarea* "es cualquier actividad estructurada de aprendizaje de una lengua que tiene un objetivo particular, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo específico y una serie de soluciones posibles para aquellos que realizan la tarea" (en Lomas et. al. 1993:103), mientras para Nunan la *tarea* es "una parte del trabajo de aula que implica a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua objeto, mientras su atención se dirige principalmente al significado más que a la forma" (1993:103).

Sin embargo, se hace evidente que esta última definición soslaya la parte formal. Según nuestra perspectiva, el aspecto formal de toda *tarea* y acto comunicativo es esencial, en tanto que la forma puede incluso diferenciar tipos de actuación lingüística. Por otra parte, esta atención a aspectos formales marca asimismo la adecuación a diversos contextos comunicativos. También se propone dos tipos de *tareas*: la comunicativa, que hace énfasis en los procedimientos y atiende los procesos reales de comunicación; debe poseer una finalidad, una estructura y una secuencia de trabajo. Por su lado, las *tareas* meta-comunicativas, atienden a los contenidos que posibilitan la realización de las comunicativas. En este sentido proponemos, partiendo de las ideas de estos autores, no separar radicalmente los dos tipos de *tareas*, ya que

tomando como base la ejecución de una, puede llegarse a la otra. Así, la reflexión colectiva que se produce en función de una determinada tarea puede permitir la toma de conciencia de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales necesarios para su adecuada ejecución, así como cuáles aspectos deberán ser replanteados y reconsiderados. Es decir que lo metacomunicativo estará desarrollado en función del determinado desempeño comunicativo de los alumnos.

Por la descripción realizada acerca del enfoque, debe quedar claro que el mismo tiene implicaciones muy precisas en cuanto a dos aspectos importantes: las implicaciones didácticas —el cómo enseñar—, y el perfil del docente que asume esta labor. Con respecto al primer aspecto, debe decirse que aquello que se continúa realizando en las escuelas, tiene muy poca relación con las propuestas del enfoque comunicativo, a pesar del cambio de programa. Por supuesto, esta situación está estrechamente ligada al perfil del maestro que tiene como labor poner en práctica ese programa.

2. El perfil del docente

El problema estriba entonces en el perfil que el docente de Educación Básica debe tener para desarrollar una tarea tan compleja. En principio, le corresponde la labor de orientar la formalización del aprendizaje de la lengua materna, de todos esos cono-

cimientos, que de manera espontánea, el niño ha ido adquiriendo en su proceso de socialización. Si se quiere, la primera etapa constituye el trauce más arduo, en tanto que las experiencias que el niño tenga en su relación con el lenguaje pueden determinar de manera definitiva el éxito o fracaso escolar. Para entender el proceso de desarrollo y adquisición de la lengua oral, y el progresivo acercamiento al lenguaje escrito por parte del niño, su particular manera de adquirirlo, el docente debe contar con una necesaria formación especializada. Es imprescindible, ya que de otra manera se cataloga de errores lo que es parte de un proceso de construcción de conocimiento, y en lugar de favorecerlo, se entorpece. Al mismo tiempo, ese proceso de adquisición, tiene implicaciones didácticas. Cuáles son las estrategias que se adecuan a ese proceso. Ya es aceptado por numerosas investigaciones que la fragmentación y descontextualización del aprendizaje de las primeras letras va en detrimento del proceso del niño, alejándolo de una actividad placentera y creativa, para sumergirlo en un universo repetitivo, mecánico y sin sentido.

Por otra parte, el docente de Educación Básica debe poseer un dominio teórico de estas disciplinas que dan cuenta del lenguaje y la lengua en sus múltiples perspectivas. En la presentación del área (CBN) se enumeran las teorías lingüísticas y psicológicas que fundamentan el enfoque funcional comunicativo, como ya se

mencionó: la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Pragmática, la Teoría del Texto. Significa esto, que el docente requiere:

- Competencias en tanto hablante / oyente – escritor / lector, (el uso).
- Competencias reflexivas en torno a la lengua como sistema (la abstracción).
- Visión amplia y multidisciplinaria para entender el complejo funcionamiento de la lengua en la sociedad y sus implicaciones didácticas. El manejo de teorías psicológicas y lingüísticas que dan cuenta tanto del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, como de la importancia de los aspectos extralingüísticos, esto es, el contexto sociocultural, la variabilidad en el uso de la lengua, los códigos no verbales etc.

Si no hay claridad en todos estos principios, la visión del lenguaje resultará parcelada y empobrecida, a la par que no se evidenciará la posibilidad real de la escuela de incidir en un aprendizaje creativo y significativo, que responda además, a las altas exigencias que en cuanto al manejo del lenguaje hace la sociedad.

Es evidente, entonces que el docente necesita para el diseño de estas diversas tareas comunicativas un amplio dominio del lenguaje y de su uso. Pero no sólo eso: Necesita tener claro los procedimientos y aspectos formales para retroalimentar a los alumnos en función de su desempeño. Es decir, estas tareas al presentar algún grado de dificultad para los alumnos, les darán la oportunidad de

poner a prueba cuánto saben o dominan acerca de la lengua y, cuánto necesitan avanzar o consolidar. La labor del maestro es precisamente orientar ese proceso de reflexión acerca de la propia actuación. No obstante, si el docente carece él mismo de los conocimientos necesarios para evidenciar las fallas –ya que no las identifica- la actividad carecerá de sentido, en tanto que no se producirá un avance en función de los "errores" o inadecuaciones en la realización de las tareas. De esta manera, puede observarse en nuestras escuelas a maestros que tratan de seguir algunos lineamientos del enfoque comunicativo funcional, implementando algunas estrategias didácticas contempladas en los materiales utilizados en los talleres de capacitación: escritura de cuentos, realización de debates, elaboración del periódico escolar... sin embargo, se evidencia que el maestro carece de la información y preparación necesaria para dar instrucciones o consignas precisas en torno a la actividad a realizar, para asesorar al alumno durante el proceso de ejecución y, finalmente, para evaluar de manera constructiva las *fallas* del producto final.

Estas situaciones han sido presenciadas en las escuelas visitadas durante la realización de los procesos de capacitación. Describamos algunas de ellas: En una escuela del Municipio "La Cañada de Urdaneta", en el marco del desarrollo del PPA "Conociendo mi Municipio", se planteó la escritura de una receta de cocina de un plato típico de su comuni-

dad, no recogida en ningún texto impreso. Se emprendió el proceso de textualización sin previamente atender a las características formales de organización textual de este tipo de discurso, así como tampoco se reflexionó acerca de los propósitos últimos de la actividad. Se llegó a la elaboración del producto final, el cual debería ser evaluado tanto por el maestro como por los compañeros en función de parámetros tanto formales como de contenido. La escritura de la receta de cocina, aparte de propiciar la integración de áreas académicas, se constituía en una buena excusa para familiarizar al alumno con determinado tipo de texto y con su escritura. Sin embargo, una vez finalizado el proceso de textualización, el docente se limitó a proponer la lectura oral de las diferentes recetas, sin propiciar una óptica crítica para mejorar esas producciones. De hecho, cada uno de los textos presentaba inadecuaciones tanto en el contenido como en el manejo del lenguaje escrito: ingredientes que se listaban y no se usaban o viceversa, confusión en la secuencia de las instrucciones, faltas de concordancia y una mala utilización del espacio para organizar el texto. El momento de discusión colectiva del trabajo realizado es el preciso para detectar y dar la información pertinente para corregir las fallas; pero si el maestro no tiene la información para detectarlas, las mismas quedarán *durmiendo* en los textos escritos por los alumnos para aflorar nuevamente en cualquier oportunidad. Igualmente, hemos pre-

senciado algunas actividades centradas en la lectura y comentario de textos, en las cuales se han producido tergiversaciones, avaladas por el docente, que no dan cuenta del verdadero sentido de las lecturas. Otra situación similar es la producida cuando se tiene la pretensión de hacer talleres de escritura de textos narrativos o poéticos, por ejemplo, sin que los alumnos hayan pasado por la experiencia de ser lectores de tales textos. Por otra parte, el mismo docente tiene serias dificultades para elaborar secuencias narrativas y temporales, obviando incluso el manejo de ciertos signos formales utilizados en estos textos, tales como los guiones largos y comillas los cuales son empleados para marcar los diálogos.

A este respecto es pertinente mencionar los planteamientos de Jolibert (1994) acerca de las competencias y conocimientos lingüísticos necesarios para la producción de un texto. Entre otros aspectos que resalta esta autora, destaca que el escritor debe: *"tener una representación previa del producto final que se desea producir"* (1994:28). Debe recordarse que la lectura reflexiva y crítica permite al lector *familiarizarse* con determinado tipo de texto, conocer sus características, sus marcas formales etc. todo lo cual puede llevar a asumir el reto que implica la escritura. En otras palabras, para escribir una carta necesitamos estar familiarizados con la tipología textual: Carta. Como lo expresa Torrent (1997:19): *"Si consiguiéramos distinguir una serie de regularidades dentro de un grupo de*

textos similares, podríamos hablar de una tipología textual”.

Manifiesta Torrent que los alumnos deben ser “iniciados tempranamente en toda clase de manifestaciones textuales, puestos en situaciones que les permitiesen descubrir, por ellos mismos, sus parámetros enunciativos” (1997:15). Cuando se refiere a las manifestaciones textuales, incluye asimismo una gama interesante de textos orales. Con respecto al lenguaje escrito, específicamente la escritura, es útil el planteamiento de Jolibert, quien establece dos momentos básicos para la escritura de un determinado texto: antes de la producción y durante la producción. En cada uno de esos momentos se precisa una serie de competencias y conocimientos mínimos que permitirán abordar la escritura del texto. Este inventario será una guía tanto para precisar los objetivos de aprendizaje de los niños, como para delimitar los criterios de evaluación de sus producciones. Hay otro aspecto importante, al manejar esa información previa no se correrá el riesgo de estar solicitando al niño una tarea para la cual no está preparado; pues esto puede ser un obstáculo para el fluir de la creatividad: así hemos visto en aulas de clase niños bloqueados completamente ante la consigna de “Escribe un cuento sobre...”.

Pasando al dominio del lenguaje oral, la situación del docente es también preocupante debido a que el común del maestro venezolano tiene un desempeño comunicativo limitado a una variedad funcional de su lengua:

la coloquial. Si entre los objetivos principales del área de Lengua se destaca potenciar el manejo de la lengua estándar, entendiendo ésta como la lengua utilizada en situaciones formales, el maestro debería ser un modelo lingüístico para el alumno, que pueda llevarlo a tomar progresivamente conciencia acerca de su desempeño comunicativo. Del mismo modo es alarmante, la poca atención que se presta en la escuela a la enseñanza de la lengua oral, quizás por la falsa idea que se tiene de que ésta ya no necesita ser potenciada, en tanto que el alumno ya la maneja. Sin embargo, se pasa por alto el hecho de que si bien un alumno es capaz de comunicarse eficientemente con sus compañeros, tendrá limitaciones cuando se enfrente a situaciones comunicativas que no le son habituales: una exposición, un debate, una interpelación pública, un foro, en los cuales debe argumentar, defender y organizar ideas, establecer secuencias, llegar a conclusiones. Asimismo, no se ha percibido la urgente necesidad de reflexionar acerca del uso que del lenguaje oral se hace, no sólo en la escuela sino en la sociedad: se habla para agredir, para insultar, para crear barreras, no se enseña a escuchar al otro respetando sus posiciones y creencias. A lo sumo, se llega a una memorización simplista de las normas del buen hablante y del buen oyente, sin darse cuenta de que el lenguaje oral constituye el vínculo para compartir experiencias, informaciones, opiniones, acuerdos y desacuerdos a lo largo de toda la vida.

Desde estas dos vertientes: el manejo de la lengua estándar y la necesidad de enmarcar el uso del lenguaje dentro del respeto y la convivencia, se evidencia las carencias del maestro, pues él mismo se constituye en ejemplo del uso inadecuado del lenguaje oral en situaciones formales y, del lenguaje usado para irrespetar, para agredir, para marcar distancias.

Como conclusión, es preciso enfatizar, que nos hemos propuesto indagar en las implicaciones del enfoque comunicativo funcional del programa de Lengua y Literatura, en relación con las competencias y conocimientos requeridos por el docente para su adecuada implementación. De esta reflexión, contrastamos las altas exigencias de una enseñanza de la lengua sustentada en bases científicas y rigurosas y, por otra parte, las deficiencias que en cuanto a su formación tiene el docente venezolano.

3. El proceso de formación docente en el área de lengua

A partir de las ideas ya expuestas se evidencia que la formación del docente en el área de lengua debe cumplir con ciertas características. En primer lugar se señalaría que no puede concebirse como un proceso con resultados a corto plazo. En principio, la base debe estar consolidada en el principio de ganar al propio docente como persona que valora la expresión oral, como hablante, lector y escritor de su propia lengua. Por supuesto, que ese proceso de re-en-

cuentro con la propia lengua, de re-aprendizaje, no es tarea de un taller concebido tradicionalmente. Por otra parte, debe incentivarse el conocimiento de la dimensión formal del lenguaje tanto oral como escrito: el funcionamiento de la lengua en la sociedad, la variabilidad de los usos lingüísticos, qué es leer, cómo leemos, estrategias de lectura, qué es escribir, para qué escribimos, cómo escribimos. Estas interrogantes abarcan parte de los conocimientos básicos de la lengua que un docente debe poseer. Al mismo tiempo estas competencias tampoco se adquieren en un lapso corto; es el uso, la práctica y reflexión como lectores, escritores y hablantes lo que permitirá desenvolverse cada vez de manera más eficiente y creativa en el uso de nuestra lengua materna.

Debe aclararse que la competencia comunicativa no se logrará sino se da de antemano un cambio de actitud de la persona (alumno, docente) hacia el lenguaje. La valoración positiva que del lenguaje haga el individuo es el eslabón fundamental que le permitirá cambiar de actitud frente a éste; a su vez, este mismo cambio, lo impulsará a conocerlo mejor, a estudiarlo, a reflexionar acerca de su uso y del rol que desempeña en la vida humana. La tarea se presenta difícil porque generalmente el docente no está consciente acerca del problema, se borra aparentemente lo que nos causa placer.

Es preciso establecer, partiendo del trabajo directo con las escuelas y

docentes, cuáles podrían ser las vías conducentes a la eclosión de un cambio, ante todo de actitud, por parte del docente; acerca de la fundamental relevancia del eje actitudinal, del compromiso con la profesión. Creemos firmemente que debe producirse una integración entre los dominios cognitivo y afectivo la cual permitirá el redimensionamiento no sólo de la profesión, sino de la propia vida. En el caso específico del área de Lengua, debe propiciarse la reconciliación entre hombre y lenguaje, su redescubrimiento. Definitivamente, ese objetivo no puede alcanzarse a través de un abordaje frío y aséptico del lenguaje, como si solo se tratase de una amarga medicina que hay que tomar. El maestro no sólo necesita de un sólido dominio del lenguaje para realizar su labor docente, lo precisa para su vida, para mejorar sus relaciones personales, para producir e intercambiar ideas, para reflexionar, para expresar sus sentimientos, para recrearse a través del goce estético... En la medida en que se continúe abordando el problema de la formación docente sólo desde la dimensión cognoscitiva, el problema seguirá girando sin posibilidad de solución.

Estos planteamientos podrían parecer contradictorios con los realizados en el aparte anterior, donde se explicitaba las competencias y conocimientos que el docente necesita para poder orientar de forma creativa y adecuada el desarrollo del lenguaje. Sólo hay que aclarar, que se quiere llegar a esa sólida preparación académica, pero para alcanzar esa

meta deben cumplirse unos pasos previos sin los cuales las fuerzas para llegar al objetivo final se diluyen, se esfuman. Las alternativas que deben construirse, según nuestra opinión giran en torno a ¿cómo comenzar a incidir en un proceso tan difícil? Creemos aquí que la expresión creativa, el trabajo desde el arte, la literatura, la música, el gesto, la expresión corporal es la clave para que el individuo recupere la dimensión lúdica del lenguaje, que recuerde cuando jugaba con las palabras, con su sonido, con su musicalidad (quizás en esa historia antes de la escuela); que ubique esa experiencia del lenguaje como castigo, como orden, como silencio impuesto, como un desencuentro en su historia personal. Tal como expresa Gianni Rodari (1993:165), el maestro:

Es un adulto que está con los niños para dar lo mejor de sí mismo, para desarrollar también en sí mismo el hábito de la creación, de la imaginación, del compromiso constructivo en una serie de actividades que finalmente son consideradas iguales: las de producción pictórica, plástica, dramática, musical, afectiva, moral (valores, normas de convivencia), cognoscitiva (científica, lingüística, sociológica), técnico-constructiva, lúdica, sin considerar a ninguna de ellas como entretenimiento o distracción en comparación con otras consideradas más dignas.

Para Rodari el maestro padece, tanto como el niño, la sujeción a un espacio muerto, lleno de repeticiones

sin sentido, a la rutina que mata la posibilidad de encontrar la palabra, el gesto, la imagen que pueda expresar nuestra vida. A este respecto Fátima Celis expone *"El reconocimiento de nuestra capacidad para crear, la valoración de la misma como un punto se partida para producir cambios en un sentido positivo hará que dediquemos nuestro tiempo a vivir verdaderamente en el espacio que somos (...)"* (2000:107).

La capacidad de crear y de recrear a partir de experiencias lúdicas les llevará la posibilidad de comenzar a ver los lenguajes expresivos desde una óptica diferente. Incluso desde la valoración de las historias que se contaban en la infancia, donde la referencia de la palabra era la encargada de extender el pequeño mundo de la infancia hasta fronteras lejanas. El lenguaje construye realidades. Desde este punto de vista, no se penetraría por la razón sino por los sentidos para llegar a la razón. Es la expresión de su palabra en relación con su experiencia vital, para poder llegar a sentir el lenguaje como propio. Es la palabra que se levanta con derecho a expresar una historia silenciada por mucho tiempo; son muchas las experiencias que pueden salir a flote. En consonancia con las ideas planteadas anteriormente, en relación a la urgencia de atender el proceso de formación del docente desde el eje actitudinal, se propone que en el caso específico de la lengua y la literatura, sea esa la pauta. Con respecto a la literatura habría que ayudar a descubrir su otra cara, no es tampoco ese

objeto ajeno que ha sido malenseñado por la escuela, esa disciplina ancilar de los actos "culturales".

Desde esta óptica, creemos que este tipo de trabajo debe ser emprendido no sólo en el área de Lengua y literatura, porque a fin de cuentas todas las disciplinas escolares han sido cercenadas en su verdadera dimensión. Qué de la Matemática, la historia, las Ciencias Naturales... Han sido reducidas, simplificadas hasta convertirse en "materias" que no ayudan a conocer el mundo en donde se vive, concebidas como asignaturas para aprobar un grado. Es un proceso de desvirtuación que marca la relación del alumno con el conocimiento. La escuela es aburrida y luego se busca aquello que no lo sea. Así preparamos a los alumnos para que busquen el entretenimiento fácil y superficial que se brinda a través de la televisión y de otros medios de información.

Paralelamente este tipo de actividades irán abriendo la pauta para una reflexión progresiva acerca del lenguaje, sus funciones, sus usos, para llegar a niveles ya más complejos de abstracción. Es decir, no se planteará una división radical entre esos dominios, sin embargo es evidente que se hará énfasis en el trabajo creativo para que sirva éste de base a la posterior reflexión lingüística y comunicativa.

De aquí se desprende entonces, una consecuencia acerca de los procesos de formación en esta área: ningún proceso que tenga estos lineamientos puede ser llevado a cabo en unas semanas, o en determinadas

horas de trabajo; deben ser procesos continuos y permanentes. Por otra parte, por sus mismas características, no es tampoco un proyecto que pueda ser llevado a la totalidad de las escuelas ni siquiera de un Municipio. Debe funcionar a partir de escuelas seleccionadas que permitan servir como modelo para un trabajo futuro a mayor escala.

No debe olvidarse que todo proceso de este tipo debe estar anclado en el contexto escolar, en relación directa con aquello que se realiza dentro del aula, dentro de la escuela. Tomemos a Claxton cuando afirma:

Una habilidad no puede establecerse completamente mediante el aprendizaje "fuera del trabajo". La instrucción y la práctica deben producirse, al menos en parte, en el contexto en el que la habilidad se va a poner en práctica, ya que en caso contrario, no se establecerán los sutiles desencadenantes y modulaciones. Es válido dedicar tiempo a practicar o experimentar con la enseñanza en pequeña escala. Pero, tarde o temprano, el proceso de aprendizaje tiene que proseguir frente a una clase o en un escenario de conciertos. No es posible completar el aprendizaje antes de la primera aparición en público" (Claxton, 1997:125).

En ese sentido, todo plan de estar plenamente concebido en función de la propia práctica escolar. Debe tenerse cuidado con los talleres aislados de ese contexto. Para evitar ese riesgo, debe ubicarse el proceso de formación como un proceso de intervención en el aula escolar, a partir del

cual se propiciará la vinculación práctica-teoría-práctica. Esencialmente, el proceso de aprendizaje de una lengua, su consolidación y desarrollo, una vez que el niño ha construido la hipótesis alfabética, es el mismo tanto para adultos como para infantes. El énfasis que se le otorgue a la reconciliación entre el niño y el lenguaje, así como las estrategias para una enseñanza creativa de la lengua, servirán de pauta al docente para su propio aprendizaje.

Otro de los problemas planteados con relación a la capacitación realizada hasta ahora en el país, es el empeño puesto en la parte didáctica sin tomar en cuenta que esta didáctica especial desdibuja su perfil, se convierte en una receta muerta, sino se cuenta con el *qué enseñar*. Es evidente que la reflexión didáctica debe estar entrelazada con la misma esencia del conocimiento que se pretende enseñar; es el conocimiento, en este caso de la lengua y la literatura el que nos puede llevar a la reflexión de cómo se aprende y enseña una lengua. Pero al estar contextualizado este tipo de trabajo dentro del aula escolar, la dimensión didáctica comenzará a verse a través de otro trasluz, a partir del trabajo desarrollado con los niños.

Referencias Bibliográfica

- CASANOVA, Olga (1998). *Ética del silencio*. Madrid: Ediciones Alauda, Anaya.
- CARVAJAL, Leonardo (2000). *Para transformar la educación*. Caracas: Publicaciones UCAB.

- CELIS, Fátima (2000). *Revista de Literatura Hispanoamericana*, Número 40. Facultad de Humanidades y Educación, Instituto de Investigaciones Literarias.
- CLAXTON, Guy (1997). *Vivir y Aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- CUADERNOS PARA LA REFORMA EDUCATIVA VENEZOLANA (S/F). **Finalidades y objetivos de la educación básica**. Editorial Alauda Anaya (S/L).
- CUADERNOS PARA LA REFORMA EDUCATIVA VENEZOLANA (S/F). **El lenguaje como contenido transversal**. Editorial Alauda Anaya (S/L).
- CUADERNOS PARA LA REFORMA EDUCATIVA VENEZOLANA (S/F). **Los ejes transversales dentro del Currículo Básico Nacional**. Editorial Alauda Anaya (S/L).
- DE LA TORRE, Saturnino (1998). **Cómo innovar en los centros educativos**. Madrid: Editorial Escuela Española.
- ECHEVERRÍA, Rafael (1995). **Ontología del Lenguaje**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ, M. (1991). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura**. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1993). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- FLORES O, Rafael (1994). **Hacia una Pedagogía del Conocimiento**. Colombia: Mc. Graw Hill.
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. **La Educación encierra un tesoro**. (1996). Madrid: Santillana.
- JOLIBERT, Josette (1998). **Formar niños productores de textos**. Chile: Dolmen.
- LERNER, Delia (1990). **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela**. Caracas: Ministerio de Educación.
- LOMAS, C.; OSORO y TUSÓN, A. (1993). **Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua**. Barcelona: Paidós.
- MATURANA, Humberto (1997). **Formación y Capacitación Humana**. Chile: Dolmen-Unicef.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997). **Currículo Básico Nacional**. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa. Primer Grado.
- _____ (1998). **Currículo Básico Nacional**. Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda Etapa. Sexto Grado.
- ODREMÁN, Norma (1997). **La capacitación del docente en el marco de la reforma educativa venezolana**. Caracas: Ministerio de Educación. Mimeografiado.
- _____ (1997). **Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación**. Caracas: Revista Educación N° 179.
- PÁEZ, Iraset (1985). **La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral**. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas. CILLAB.
- PLAN DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO, **Directivos y Supervisores del Nivel de Educación Básica (1993-1997)**. CENAMEC, Caracas, 1994.
- RODARI, Gianni (1993). **Gramática de la Fantasía**. Argentina: Colihue/biblioser
- SANDREA, Evelina (2000). **El diálogo en el contexto del Currículo Básico Na-**

cional. Cabimas: Trabajo de Ascenso. Universidad Nacional Experimental *Rafael Ma. Baralt*.

TEBEROSKY, Ana (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

_____ (1993). **Leer para enseñar a escribir.** Cuadernos de Pedagogía. Nº 216.

TORRENT, Anna (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. España: Eumo Octaedro.