

Àngels Prat i Pla

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i les CCSS de la UAB

## **HABLAR, ESCUCHAR, LEER, ESCRIBIR: HABILIDADES BÁSICAS PARA APRENDER**

En el marco de las teorías socioculturales y constructivistas del aprendizaje, se considera que aprender es una construcción personal que se consigue a partir de la interacción (Cazden, Edward, Mercer, Young, Garton...). Interacción que se produce con el grupo de iguales y con el profesorado. Si tomamos esta idea como punto de partida nos lleva a considerar la comunicación y, en consecuencia, el uso que del lenguaje en todas sus facetas: hablar, escuchar, leer, escribir, como actividades básicas del aula.

Distintos autores, psicólogos y profesorado de áreas de conocimiento no lingüísticas, han trabajado en el uso de la lengua en el aula. Por sólo citar algunos, Veslin (1989) busca una modelización de los textos científicos que, según este autor, permitirá los alumnos apropiarse de los criterios que caracterizan el modelo de texto, mejorará las producciones y, en consecuencia, el aprendizaje de las ciencias; Duval (1992-1993), plantea la continuidad o ruptura cognitiva entre argumentar, demostrar, explicar. Lemke (1997) reflexiona sobre la comunicación de los conceptos científicos y técnicos. Este autor entiende que aprender ciencias implica observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, etc., la mayoría de ellas, actividades lingüísticas.

Planteamientos similares han sido el punto de partida de un grupo de profesoras y profesores de distintas áreas curriculares en el *Seminari de desplegament curricular de l'ICE de la UAB*. A partir de la discusión y de las aplicaciones prácticas en aulas de Primaria y Secundaria, estamos elaborado un material que se editará próximamente, fruto del estudio de las capacidades cognitivas y comunicativas y la mejora de los aprendizajes de los contenidos de la escolaridad obligatoria. La mayor parte de las ideas que se exponen en el artículo corresponden al trabajo del seminario.

Avanzo algunas conclusiones del grupo, que se irán retomando a lo largo del artículo:

a) Cualquier profesor o profesora debe serlo de lengua, en el sentido que debe tener conocimientos suficientes que le permitan utilizarla como instrumento para facilitar los procesos de aprendizaje en todas las áreas del currículum.

b) Entendemos que las demandas más frecuentes en lengua oral y escrita hacen referencia a habilidades de tipo psicolingüístico como describir,

narrar, explicar, justificar, argumentar. Habilidades que se desarrollan a partir de aplicarlas en distintas situaciones de aprendizaje.

c) Los términos para nombrar las habilidades psicolingüísticas no tienen un campo semántico delimitado. Explicar, por ejemplo, se puede referir a narrar una historia, describir un proceso, justificar una afirmación o comportamiento. Se constata, además, que las habilidades que más se exigen al alumnado son justificar y argumentar a pesar de que los textos didácticos se construyen frecuentemente con descripciones, narraciones, explicaciones.

d) El profesorado de un centro debe llegar a acuerdos en lo que se refiere a estas habilidades psicolingüísticas. Cuando se propone a los alumnos actividades que presupongan la utilización de cualquiera de ellas, deben compartir el significado, deben haber acordado de antemano qué entienden por describir, narrar, explicar, justificar, argumentar, cómo debe estructurarse el texto y criterios de valoración.

e) El profesorado debe tener conocimientos suficientes de lengua que le permitan:

- valorar la adecuación de un texto didáctico en función de su contenido y de la dificultad que ofrece a los alumnos
- facilitar la comprensión de los textos del área correspondiente, a partir del conocimiento del texto y del proceso lector
- orientar la producción de textos en función de la habilidad psicolingüística y el modelo textual correspondiente

La cuestión que para los componentes del seminario se considera esencial es que si introducimos el trabajo lingüístico en cada una de las áreas no es para mejorar las habilidades lingüísticas, sino porque sin habilidades como comprender textos, dominar el lenguaje propio del área, discutir, redactar informes, exponer resultados, describir fenómenos e ideas, y un largo etcétera, es difícil llegar al conocimiento.

### **Escribir y leer en situación de aprendizaje**

En la elaboración de textos didácticos, muchas veces damos por sentado que los estudiantes poseen de una manera espontánea instrumentos que deben permitirles estructurar un texto sin que previamente se hayan enseñado los contenidos necesarios para que ello sea posible. Para utilizar diferentes tipos de textos, contextualizados en una área de conocimiento, hay que apropiarse de ellos, que implica conocerlos, explorar sus posibilidades, adecuarlos a las variadas situaciones, transformarlos según la manera de ser y de pensar de cada persona.

Schneuwly (1973), para explicar la dificultad que tienen los chicos y chicas para pasar del lenguaje cotidiano y espontáneo a un lenguaje más adecuado para el estudio, distingue entre géneros primeros y géneros segundos. Según este autor, el género primero se produce en intercambios verbales espontáneos y directos. En esta situación hay poco control metalingüístico porque la misma situación de comunicación permite corregir, completar, o rectificar según el resultado.

El género segundo aparece en circunstancias de intercambio cultural y especialmente en lenguaje escrito. Es un lenguaje que no funciona en la inmediatez, sino que es construido, fruto del desarrollo. Se necesita control metalingüístico para asegurar la cohesión interna, el control de la progresión del tema, sin olvidar la construcción de las frases, el vocabulario, la ortografía, la letra (suponiendo que se haga a mano), la presentación... Schneuwly entiende que el lenguaje construido en situaciones de aprendizaje presupone la existencia y la construcción de un aparato psíquico de producción de lenguaje que no funciona en la inmediatez. El desarrollo de este lenguaje, su apropiación necesita un tipo de intervención en el proceso de desarrollo.

La lectura de los textos didácticos también tiene su especificidad. La tipología más frecuente es la expositiva, que tiene como objetivo informar. El texto expositivo tiene una estructura interna distinta del narrativo, que es el que con más frecuencia se encuentra desde los inicios de la escolaridad. Los expositivos se organizan en distintas formas básicas que pueden ser reconocidas por el lector y utilizadas en el proceso de comprensión: problema-solución, causalidad, comparación, antecedente -consecuente (Sánchez Miguel, 1993). Comprender textos didácticos implica tener capacidad de relacionar los contenidos del texto en cuestión con los conocimientos del lector (practicar inferencias), encontrar la idea principal, relacionar las ideas que se van exponiendo a lo largo del texto y conocer la estructura, que permite interrelacionar las ideas entre sí.

### **Habilidades cognitivolingüísticas: aspectos comunes y específicos en las distintas áreas curriculares.**

Para ilustrar la especificidad de la habilidad de describir en el área de ciencias, utilizaremos un texto producido en un aula de secundaria en el estudio de los volcanes

Según el trabajo del Seminario, las características de la habilidad psicolingüística de *describir*, que podemos considerar comunes en todas las áreas curriculares, son las siguientes:

Un alumno ha escrito el siguiente texto:

*Un volca te forma de cono amb un crater en mig. Dintra el crater hi ha lava que esta calenta. Hi han diferents volcans uns en forma de cons, altres amb formes diferents hi uns que estan a la superficie, plans. Hi han dos tipus de lava, la que forma rius de lava que la que estem acostumats a veure i la que avança a poc a poc.*

Un análisis del texto nos lleva a las siguientes consideraciones:

a) Si tomamos como base la definición de descripción, podemos considerar que el texto es correcto. puesto que produce proposiciones que enumeran características del objeto en cuestión, del volcán. Podemos, pues, afirmar, que ha realizado una descripción.

b) Si tomamos como referencia los resultados desde el área de naturales, la valoración será más matizada. Vayamos por partes:

- ¿La descripción es pertinente? Consideramos que es pertinente si las frases tienen coherencia y se refieren al objeto de la descripción. También debemos considerar si el alumno se ha expresado de manera que pueda deducirse fácilmente el tema y ha usado un registro de lenguaje adecuado al lenguaje científico.
- ¿La descripción es completa? Consideramos que es completa si hay un número suficiente de características. Valoraríamos también que el alumno fuera capaz de incorporar alguna ilustración para facilitar la comprensión de su texto.
- ¿La descripción es precisa? Lo será si las características pueden considerarse aceptables por la comunidad científica y responden a alguna idea de organización. También debemos considerar si la terminología es precisa y adecuada.
- ¿La descripción tiene suficiente volumen de conocimientos? Se debe establecer comparación entre el trabajo realizado en el aula y el resultado de la descripción.
- ¿Consideramos correcta la organización del texto? El texto descriptivo suele iniciarse con una presentación genérica del concepto para desarrollarlo a lo largo del texto.

A pesar de considerar que el texto es una descripción, desde el área de ciencias se entiende que el alumno no ha realizado un buen texto porque no está bien organizado, el léxico que se ha utilizado no corresponde al registro científico, no contiene suficientes conocimientos, no contiene suficiente número de características, etc. etc.

### **Enseñar habilidades lingüísticas es responsabilidad del conjunto de profesorado**

La mayoría de centros son sensibles a la cuestión lingüística, en el sentido que entienden que para aprender es indispensable comprender y producir textos, construir significados a partir del lenguaje. Fruto de esta concepción es el interés que han puesto en buscar solución a las dificultades individuales o colectivas de los alumnos. En unos casos se ha confiado exclusivamente al profesorado del área de lengua, en otros se han puesto en práctica otros tipos de intervenciones colectivas, como, por ejemplo, instaurar técnicas de estudio, sesiones que se dedican a trabajar la comprensión y producción de textos, creyendo que lo que se aprendía en estas sesiones sería fácilmente transferible a las distintas áreas.

Pero hay que proponer acciones que impliquen la actuación conjunta del profesorado de los centros con el objetivo de que los estudiantes adquirieran comportamientos similares en cada una de las áreas. Se entiende que las estrategias que se ponen en funcionamiento para, por ejemplo, comprender un texto, están supeditadas al contenido de la

materia. Si hay que comprender un texto sobre la luz, el objetivo principal no es practicar estrategias de comprensión, sino aprender, contrastar, completar conocimientos sobre el tema objeto de estudio. No se puede dividir el proceso de lectura en dos operaciones: a) lectura con el objetivo practicar estrategias de comprensión (en sesiones de técnicas de estudio), b) lectura con el objetivo de buscar información (el profesor espera que transferirá las estrategias que ha aprendido en otra situación y circunstancia). La transferencia no es, como sabemos bien, ni fácil ni automática. Sánchez Miguel (1993, pp 19) recuerda que "las estrategias son actividades intencionales que se ponen en juego para conseguir una meta".

Hasta aquí hemos intentado aportar algunos puntos de reflexión a algo tan complejo como el estudio del papel de las habilidades lingüísticas en los aprendizajes. Como resumen de lo expuesto, querríamos destacar como esencial: a) el profesorado debe tomar conciencia de su necesidad, b) la enseñanza de las habilidades lingüísticas no es patrimonio de un área de conocimientos, sino del conjunto, c) es imprescindible el trabajo en equipo para encontrar una base común de acción, útil en todas y cada una de las situaciones de aprendizaje.

Puede que compartir, estudiar, discutir, diseñar, observar, aplicar, analizar, evaluar... sea buena metodología de trabajo.

## **Bibliografía**

DUVAL, R. (1992-1993): "Argumenter, démontrer, expliquer: continuité ou rupture cognitive?", *petit x*, n. 31.

EDWARDS, D. et MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós/MEC,

GARTON, A.F. (1994): *Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona. Temas de educación Paidós.

GÓMEZ, I., JORBA, J. PRAT, À. (1997): "L'ús de la llengua en situació d'aprenentatge des de les àrees curriculars". *Articles n. 13*.

LEMKE, Jay L. (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona. Temas de educación Paidós.

MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993): *Los textos expositivos*. Madrid. Santillana.

VESLIN, J. (1988): "Quels textes scientifiques espere-t-on voir les élèves écrire?" *Aster* n.6.

YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Temas de educación Paidós.

