

LAS ACTIVIDADES METACOMUNICATIVAS DE MANIPULACIÓN LINGÜÍSTICA: SU CONTRIBUCIÓN AL MEJORAMIENTO DEL DISCURSO ORAL DE NUESTROS ALUMNOS

DANIEL J. FERNÁNDEZ
Universidad Nacional del Litoral
Santa Fe - Argentina

Este trabajo forma parte de las tareas propuestas para el Proyecto de Investigación C.A.I.+D denominado “*Estrategias intersubjetivas en la interacción verbal en el aula*”, que se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias, en la ciudad de Santa Fe, con subsidio asignado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Litoral, en el período 1995-96.

Las propuestas actuales en el campo de la didáctica de las lenguas evidencian una tendencia pragmática, funcional y cognitiva en el tratamiento de los fenómenos lingüísticos y sugieren un enfoque comunicativo para pautar el proceso de aprendizaje.

“Si de lo que se trata es de trabajar en el aula por la mejoría de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices, por la adquisición de normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción y recepción de textos orales, escritos e iconoverbales en situaciones diversas de comunicación, por la apropiación de los mecanismos que genera la competencia comunicativa de los alumnos y si constatamos el fracaso reiterado en el logro de estas intenciones, entonces habrá que interrogarse en torno a los cambios que habrá que introducir en la enseñanza de esta área de conocimiento para que se cumplan los objetivos que el sistema educativo y la sociedad encomiendan a la institución escolar.” (Lomas y Osoro, 1993: 8)

En nuestra constante protesta por la calidad del discurso oral de nuestros alumnos adolescentes, los docentes solemos utilizar el término “incoherente”, cuando en realidad, en la mayoría de los casos, lo que queremos decir es “inconexo” o falto de cohesión.

Generalmente nuestra crítica surge de la consideración de las producciones orales de los alumnos en clase-presentación y desarrollo de un tema, lección oral, exposición no guiada, etc.

Es necesario recordar que la coherencia no implica la cohesión; dicho de otro modo, un encadenamiento ilocutorio “lógico” no implica un encadenamiento proposicional “correcto”. Además, las instancias de discurso mencionadas más arriba, al ser originadas en estructuras elaboradas, conllevan una coherencia y adecuación inherentes. Lo que obstaculiza la comprensión de dichas producciones, entre otras razones, es la falta de manipulación de las formas lingüísticas empleadas por sus emisores.

A partir de la última reforma educativa que ha tenido lugar en la República Argentina, la escuela pide a los alumnos que usen el lenguaje para una nueva función: la producción de discursos elaborados a cuyas superestructuras esquemáticas aún no han tenido acceso o con las cuales han experimentado una aproximación asistemática e insuficiente.

Desde nuestro punto de vista, la didáctica para lenguas extranjeras tiene mucho que aportar a la didáctica de la lengua materna en este punto, puesto que una de las principales preocupaciones de la enseñanza de lenguas extranjeras es, justamente, la producción de discursos orales coherentes y cohesivos.

Cuando el objeto de aprendizaje es la lengua materna (L1), el alumno ya domina el léxico básico, el sistema fonológico y un vasto número de exponentes y funciones lingüísticas para su comunicación habitual (“*Conocimiento QUÉ*” -Rutherford, 1987) y su capacidad para adaptar y adecuar las formas ya conocidas para satisfacer las nuevas demandas comunicativas (“*Conocimiento CÓMO*”) es vasta también. Este proceso de transformación y transferencia lingüística es complejo ya que implica la ampliación temática y del vocabulario general, la reestructuración de algunas proposiciones y la formalización de la competencia textual.

El “conocimiento QUÉ” debe ser nuestro punto de partida para que el alumno acceda a nuevos usos lingüísticos. Rechazar ese conocimiento previo u oponerle las nuevas formas requeridas por la escuela no ayudará al logro de nuestros objetivos, ya que el “conocimiento COMÓ” sólo se construye a partir del “conocimiento QUÉ”.

Al dar por sentado que los alumnos ya conocen lo que se supone es objeto de estudio (L1), surge como necesidad la implementación de programas procesuales (Breen, 1983) que entienden la adquisición de una lengua como la apropiación de un conjunto de competencias (lingüística, sociolingüística, discursiva, pragmática) y se dejan de lado propuestas proposicionales que apuntan a un conocimiento esencialmente lingüístico.

Además, la utilización de metodologías comunicativas hace que en aquellos casos donde los programas son de tipo proposicional, se dedique más tiempo a actividades comunicativas y metacomunicativas de reflexión que a tareas metacomunicativas de manipulación. Así, como vemos en la figura 1, se intenta describir el desarrollo “lógico” del aprendizaje lingüístico:

A. ADQUISICIÓN DE DESTREZAS

**A.1. Cognición: Percepción
Abstracción**

**A.2. Producción pseudocomunicativa: Articulación
Construcción**

B. UTILIZACIÓN DE LAS DESTREZAS

B.1. Interacción: Recepción

Expresión

COMUNICACIÓN

Fig. 1. (Adaptado de W. Rivers)

Aquí se ven favorecidos los estadios A1 y B pero se pasa por alto el momento A2, esencial para la adaptación y adecuación (conocimiento COMO) de las estructuras preexistentes y la adquisición de nuevas formas.

Por otra parte, la implementación de modelos holísticos u holodinámicos (Titone, 1980) en los que interactúan tres elementos psicolingüísticos fundamentales:

- *Ego (aspecto actitudinal)*
- *Estratégico (aspecto pragmático)*
- *Táctico (destreza en el manejo del código - articulación, y construcción o codificación y decodificación)*

donde el orden indica prioridad, ha enfatizado la importancia del nivel semántico de la lengua y la creatividad lingüística, poniendo en un segundo plano al entrenamiento táctico. Esta tendencia trabaja sobre la idea de que el uso del lenguaje es creativo cuando es coherente y apropiado con respecto a la situación comunicativa en la que se da tal uso (Hierro Pescador, 1986)

La creatividad en este sentido, no caracteriza particularmente el uso del lenguaje, más bien caracteriza a todo el comportamiento humano. Se ignora el hecho de que la creatividad lingüística entendida como expresión de significados personales e impersonales depende de la habilidad para producir formas noveles auto-originadas a partir del manejo fluido y la recombinación de formas lingüísticas menos complejas.

En nuestra profesión se ha dicho y escrito mucho sobre el deseo de enseñar a comunicarse en el aula. En términos generales, resulta relativamente simple diseñar un plan de trabajo que incluya un momento “comunicativo” (en la mayoría de los casos se parte del análisis de un texto escrito) y un momento de análisis metalingüístico (reflexión sobre el contenido y la forma). Esto es básicamente el procedimiento tradicional con leves modificaciones y ajustes según las corrientes lingüísticas de moda.

Las actividades metacomunicativas entendidas como 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 y no a la forma (Nunan, 1991) - definición elaborada a partir de una formulación conductista donde se modifica el centro de atención (Lado, 1970) establecen cuatro momentos o situaciones: la comprensión del sentido general, la detección de las ideas claves sobre las que se constituye orgánicamente el texto, la comprensión del valor semántico de las palabras y la captación del subtexto. Así se establece el circuito “contextualización-descontextualización-recontextualización” donde el nivel de manipulación A2 queda nuevamente relegado a un segundo plano.

Intentaremos a continuación esbozar una caracterización de las AMM (actividades metacomunicativas de manipulación) que entendemos pueden contribuir a mejorar la calidad del discurso oral de nuestros alumnos. Consideramos que la práctica de destrezas discretas no debe dejarse de lado.

Las AMM son los instrumentos que favorecen la corrección estructural o de forma de los mensajes. Se caracterizan por el control total o parcial que el docente tiene sobre el resultado de la actividad: CVD (conducta verbal deseada). Si bien las AMM deben ser parte integral de una metodología orientada a facilitar los procesos de producción, trabajan sobre el producto mismo y tienen un objetivo concreto en sí mismas.

Según las pautas provenientes del NLP (planeamiento neurolingüístico), cada actividad incluirá los siguientes pasos:

1. **Repetición:** almacenamiento y retorno desde MCP (memoria a corto plazo). Formación de la primera imagen donde se asocian el nivel semántico, léxico y sintáctico. esta imagen también incluye asociaciones con el medio físico y factores afectivos. Los motivaciones e intereses de los alumnos tienen un papel secundario.
2. **Retorno pautado:** repetición de “memorias” provenientes de la MLP (memoria a largo plazo). La intervención del factor tiempo es sumamente importante. Este proceso ocurre a aproximadamente cinco segundos de la formación de la imagen. La reproducción de la misma es la resultante de la integración de memoria pura e imagen visual y acústica (estrategias mnemónicas). Dado que las nuevas formas no han sido expuestas a un aglutinamiento (crowding) excesivo, pueden reproducirse formas complejas. Si la producción es correcta, se agregarán nuevas relaciones a la forma objeto y así el aprendizaje se verá reforzado.

Esta nueva imagen se almacena por separado, pero en el transcurso del tiempo ambas imágenes, (primera y segunda) se unifican como resultado del aglutinamiento. Este proceso se verá favorecido con la práctica distributiva ya que la práctica masiva sólo permite la percepción de la misma imagen con un corto intervalo temporal entre un exponente y otro, mientras que la primera contribuye a la percepción de imágenes integradas. Según lo expuesto, los pasos iniciales en la incorporación de nuevas formas deberán ser la “repetición” y la “sustitución mecánica” (Brown, 1968).

La ejecución lingüística será entonces “refleja” no “creativa” (Maslow, 1970 y Harris, 1967) y trabajará sólo sobre el nivel táctico.

A los dos momentos descriptos —generalmente ignorados en las clases de lengua materna— le seguirán los siguientes:

3. *Ejecución no guiada.*
4. *Producción de formas similares (ejecución paralela).*
5. *Recombinación de formas ejercitadas.*
6. *Elaboración de formas nuevas “aceptables”.*

En la elaboración de las AMM intentaremos favorecer los siguientes procesos:

Aspectos estáticos de la memoria verbal:

- Conversión de unidades de MCP a MLP.
- Memorización de grupos estructurados.
- Estructuración (chunking)
- Memorización de pares asociados.
- utilización de mediadores u operadores.

Aspectos dinámicos de la memoria verbal

- Procesamiento generativo.
- Espaciamiento (frecuencia y contigüidad) - práctica distributiva y práctica masiva.
- Ritmo.
- Aglutinamiento (crowding) - relación tiempo y cantidad.

- Profundidad cognitiva.
- Organización y estructuración por significado lógico, organización emocional (Bruner).
- Estructuración por prominencia.
- Cancelación y positivización.

Desde una perspectiva psicolingüística, las AMM se utilizarán a partir de la concepción del lenguaje como mediador y posibilitador del desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky: 1932) y contribuirán a su elaboración los siguientes principios teóricos:

1. Teoría de los formatos:

Bruner llamó “formatos” “*a los contextos comunicativos en los que el niño llega a dominar el lenguaje. Los formatos recogen las regularidades sociales y acompañan a los acontecimientos sociales regulares, como las comidas, el baño, ir de compras...*” (Garton: 1994. pág. 56) Es decir, si trasladamos esta teoría al contexto del adolescente, el profesor organiza los formatos como actividades metacomunicativas de manipulación.

2. Teoría de los requerimientos :

Como complemento a la teoría de los formatos, Bruner habla de los diferentes tipos de requerimientos que pueden ocurrir en un contexto de uso del lenguaje. Menciona tres tipos de requerimientos: *los de objeto*: cuando se pide un objeto concreto. Por ejemplo: “alcánzame el vaso que está sobre la mesa”. Otro tipo son los *requerimientos de invitación*, aquí de lo que se trata es de invitar a otro a compartir una determinada actividad. Y por último los llamados *requerimientos de ayuda*: aquellos en los que el niño pide a un adulto que lo ayude a lograr un determinado objetivo.

3. Hipótesis del LASS (sistema de soporte de adquisición del lenguaje):

Bruner elabora esta hipótesis como respuesta a la idea chomskyana de un dispositivo innato de adquisición del lenguaje (LAD o Language acquisition device). Para Bruner, el lenguaje no es sólo una facultad innata, sino que se adquiere por medio de la interacción.

4. Teoría de los andamiajes:

Según Alison Garton, Bruner y Cazden elaboran esta teoría para explicar no sólo la adquisición del lenguaje, sino también la forma de resolución infantil de ciertos problemas. Como constructo teórico, el andamio es un sumamente útil para comprender cómo funciona en la práctica el papel del adulto en los procesos de aprendizaje del niño-adolescente: facilita la consecución y construcción de saberes, permite al niño adquirir destreza para luego resolver esos mismos problemas en situaciones similares. Este concepto está profundamente ligado al concepto vigotskyano de ZDP (zona de desarrollo próximo) ya que el andamiaje opera en la zona como posibilitador del aprendizaje.

5. Hipótesis ZPD (Zona de Desarrollo Próximo):

Esta noción fue elaborada por el psicólogo ruso Lev Vigotsky de quien es deudor el cognitivismo norteamericano de Jerome Bruner. Vigotsky entiende la zona como aquella diferencia entre el conocimiento logrado y el conocimiento por lograr a través del aprendizaje.

6. Hipótesis “adquisición/aprendizaje” (Krashen):

Esta hipótesis desarrolla las nociones de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Para Krashen, adquisición y aprendizaje se refieren a dos modos de desarrollar el len-

guaje. El primero es básicamente inconsciente, el segundo no y está orientado a un conocimiento “acerca de” el lenguaje. (Krashen: 1985)

Desde una perspectiva psicológica y en el marco del Análisis Transaccional (AT), una actividad (ejercicio o ‘drill’) puede ser definida como la utilización socialmente programada del tiempo donde todos acuerdan hacer lo mismo. La estructuración del tiempo puede tomar la forma de un ritual, una actividad, un pasatiempo o un juego, o una combinación de cualquiera de estas formas. Es necesario también definir el rol del docente en la implementación y conducción de las AMM dentro del marco de la misma teoría psicológica.

Una de las hipótesis fundamentales del AT, relacionada con las estructuras comportamentales, sostiene que en todo individuo operan tres “*estados ego*” diferentes: *Padre, Adulto y Niño*. Los tres estados son necesarios para desarrollar una personalidad saludable y es necesario lograr un balance en su participación sobre nuestro comportamiento. En el AT la unidad básica de interacción humana es el “stroke” (encuentro) —una acción que implica el reconocimiento de la existencia de otra persona. Un intercambio de ‘*strokes*’ es una “transacción”. Existen transacciones satisfactorias e insatisfactorias, cortas y extensas; pero todas son preferibles a la ausencia de las mismas. Según los estados ego en los que se encuentran los participantes de una transacción, éstas pueden ser Padre-Padre, Padre-Hijo, Adulto-Adulto, etc. y la relación entre las partes puede ser directa, cruzada o ulterior. Esta clasificación resulta interesante para entender lo que sucede en el aula. Lo que a nivel social puede aparecer como una transacción Adulto-Adulto, a nivel psicológico puede resultar diferente (Niño-Niño, Padre-Adulto, etc.)

Creemos que desde la perspectiva descripta, el docente debe actuar como activador de los mecanismos mentales mencionados y posibilitador de los procesos psicológicos y psicolingüísticos enumerados y desde un estado ego Padre o Adulto.

Como conclusión, sostenemos lo siguiente:

- La reflexión metacomunicativa por sí sola no corrige, a menos que vaya acompañada por una intensiva práctica del tipo AMM.
- La implementación de las AMM debe ser personalizada y depender de las necesidades lingüísticas de los alumnos. Esto implica conocer el grupo con el que se está trabajando, por medio de estrategias de diagnóstico previas a la implementación de las AMM.
- Las AMM deben ser diseñadas teniendo en cuenta los distintos mecanismos de la memoria verbal que se activan durante el proceso de aprendizaje o adquisición de una lengua.
- La ejercitación de las destrezas discretas es un momento necesario en la planificación de nuestra tarea dirigida a la sistematización del “*conocimiento COMO*”; anterior o posterior a las tareas comunicativas.
- Las AMM deben permitir al alumno usar el lenguaje en forma estructurada en lugar de hablar sobre la estructura de los fenómenos lingüísticos. Su función es profundamente operativa e instrumental.
- Los procesos de comprensión y producción se generan a partir de una fluida manipulación del código lingüístico.

Queda pendiente, como tema de un próximo trabajo, elaborar una tipología de las AM.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- BREEN, M. (1983). "Prepared Comments on 'Syllabus design: possible future trends'" by K. Johnson. In Johnson, K. and Porter, D. (eds.) *Perspectives in Communicative Language Teaching*. New York. Academic Press.
- BRUNER, J (1983). *El Habla del niño*. Barcelona. Paidós. 1990.
- CAZDEN, C. (1983). "Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction". En R.P. Parker y F. A. Davis (comps.), *Developing literacy: young children's use of language*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- HIERRO PESCADOR, J. (1986). *Principios de Filosofía del Lenguaje*. Madrid. Alianza Universidad.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hipótesis: issues and implications*. U.S.A. Logman.
- LADO, R (1971). *Language Teaching - A Scientific Approach*. McGraw-Hill, Inc. U.S.A.
- LOMAS, C. Y OSORO (1983). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires. Paidós.
- NUNAN, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. U.K. Phoenix.
- RUTHERFORD, W. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. U.K. Longman.
- TITONE, R. (1981). "The Holistic Approach to Second Language Teaching". En *The Second Language Classroom: Directions in the 1980's*. U.K. O.U.P.
- VIGOTSKY, L. (1932). *Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid, Visor, 1993.