

**LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA Y LA INTEGRACIÓN DE DESTREZAS EN
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS:
BASES PARA UNA PEDAGOGÍA DEL TEXTO**

M.^a Pilar Núñez Delgado
Eduardo Constanzo Inzunza
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

En M. García *et alii* (eds.): *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia, Universidad de Valencia, pp. 175-182. 2010. ISBN: 978-84-370-7206-7.

Introducción: la interacción como destreza comunicativa

Los nuevos planteamientos en la enseñanza de idiomas que ha introducido el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* del Consejo de Europa (2001) han incorporado un énfasis especial a una destreza que se agrega a las otras cuatro tradicionalmente existentes en el ámbito hispano: la interacción. Y es que la integración de las destrezas inherente a los enfoques comunicativos y funcionales necesita de una herramienta fundamental que había estado ausente en nuestro marco teórico pedagógico-didáctico, y que se incorpora después de haber sido probada durante décadas en los países anglosajones, países que cuentan con una amplia trayectoria de explotación de la gestión oral aplicada a la educación, a las leyes y a la vida cotidiana.

En sentido estricto, es decir, si ponemos en relación las dos destrezas psicolingüísticas –comprensivas y expresivas– con los dos códigos usuales y más utilizados –oral y escrito–, no puede considerarse que la interacción sea una destreza distinta, pues forma parte de la comunicación oral. Sin embargo, al dedicarle un espacio

específico, la intención del MCERL es claramente la de poner de manifiesto la importancia de fomentar esta habilidad, dada la relevancia que sin duda tiene en el mundo actual donde la lengua hablada sigue siendo una asignatura pendiente tanto de los sistemas educativos como de la formación de los adultos. El dominio de una lengua, materna o extranjera, no es completo si no se posee esta capacidad en grado suficiente, es más, desde nuestro punto de vista, no es exagerado afirmar que la interacción es la manifestación más patente de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas del usuario y la que ofrece, por tanto, mayor rentabilidad en todas las facetas de la vida personal, académica o laboral de las personas.

El principio que estructura la interacción es el de cooperación, que consiste en la negociación de significados mediante el uso constante de estrategias de comprensión y expresión. A este principio general se unen otras estrategias de tipo cognitivo-discursivo ciertamente complejas “[...] que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.” (MCERL, 2002: 75)

Esta importancia que ahora se reconoce de modo explícito a las habilidades de interacción en la actividad comunicativa en general afecta directamente al campo de la didáctica de lenguas, que no puede quedar al margen de este hecho, tal y como señalan, apuntando además dos grandes líneas investigación en este sentido, Bigot y Cicurel (2005: 4):

Les interacciones verbales sont devenues un enjeu majeur de la réflexion didactique d’une part parce qu’elles apparaissent comme un des principaux vecteurs de l’action conjointe d’enseignement-apprentissage et d’autre part parce qu’elles constituent désormais un objet d’apprentissage à part entière.

Resulta obvio, en efecto, que casi todo lo que pasa en las aulas se produce prioritariamente a través de los usos verbales –orales sobre todo, pero también escritos y no verbales–, con lo que las características de las instituciones docentes hacen de la interacción un elemento decisivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos usos cumplen cuatro funciones básicas. En primer lugar una *función proposicional* de transmisión de información, pues el lenguaje hablado es el medio a través del que se

realiza gran parte de la enseñanza y a través del cual los alumnos muestran al profesor lo que han aprendido, convirtiéndose así en objeto de evaluación. En segundo lugar, el lenguaje cumple también una *función social* en tanto en cuanto la escuela es un ámbito privilegiado para la socialización de las nuevas generaciones. En tercer lugar, puesto que el lenguaje hablado es parte fundamental de la identidad de los usuarios que expresan a través de él su personalidad y sus actitudes, cumple una *función expresiva* (Cazden, 1991; Nussbaum y Tusón, 1996). Una cuarta función, que podríamos llamar *epistémica*, pone el acento en el hecho de que la lengua es un instrumento de construcción del conocimiento, esencial en el proceso de formación que constituye la educación.

El aula se concibe así como un espacio discursivo cuyos elementos, enumerados y caracterizados por Cicurel (1997), han de ser tenidos en cuenta tanto en la planificación como en la ejecución de las tareas de enseñanza-aprendizaje pues su consideración didáctica repercutirá sin duda en la mejora de las estrategias de construcción de conocimientos y en las relaciones de comunicación de alumnos y profesores:

- *Ámbito espacio-temporal* fijado por la institución.
- *Interactantes* con una posición preestablecida (experto/aprendices).
- *Finalidad* fijada previamente.
- *Estrategias discursivas* para manipular el sistema código, sea para enseñarlo o para aprenderlo.
- Un *desarrollo ritualizado* en función de la representación social.
- Un *canal* privilegiado -el oral y la forma dialogada, sin que excluya frecuentemente el recurso a lo escrito-.
- Un *contexto didáctico* que se establece en función de los fines institucionales. En este ámbito existen fenómenos enunciativos y discursivos particulares.

La interacción didáctica, inherente a la enseñanza como actividad discursiva, deviene, pues, más allá del concepto usual, un proceso comunicativo-formativo caracterizado por la reciprocidad de los agentes que participan en ella (Medina Rivilla, 1989), que se incorpora a la enseñanza de forma que, más que una comunicación o influencia mutua, es una fuerza cohesionadora que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto sirve a los estudiantes para adquirir una formación intelectual, comunicativa y actitudinal. La explotación didáctica de los procesos de

trabajo en las aulas de lenguas no sólo desarrolla y fomenta las destrezas y habilidades orales de los sujetos, también despierta o asienta actitudes y valores positivos con respecto a la comunicación en general y, por supuesto, introducen un elemento de reflexión metacognitiva en voz alta en la composición de textos escritos, sobre todo en la fase de planificación.

Propuesta didáctica para favorecer la interacción: la integración de destrezas

Adquirir un nuevo aprendizaje implica, necesariamente, ser capaz de relacionar lo nuevo con lo ya sabido y, a partir de él, realizar nuevos interrogantes. Por eso, la educación en cuanto comunicación debería enseñar a los estudiantes a preguntar, a dialogar, a planificar, a negociar,... de aquí la importancia de la interacción oral en sí misma y como herramienta epistémica en el proceso de dominio de la composición escrita de textos, ámbito éste en el que hoy contamos con numerosos estudios que han abordado la conexión entre competencia oral y escritura desde diversas perspectivas de análisis.

Dichas perspectivas destacan la importancia de modificar los modelos tradicionales de enseñanza de la lengua a partir de la generación de un ambiente participativo en el aula que impulse el diálogo y el intercambio de ideas (Weissberg, 2005, 2006), incorporando actividades o herramientas mediadoras (Wertsch, 1993, 1995) que estimulen el trabajo cooperativo (Onrubia y Coll, 1999), la interacción oral y la enseñanza recíproca (Cazden, 1991). Todo esto con el objetivo de desarrollar esquemas mentales en el aprendiz que le permitirán el trabajo individual e independiente a medio o largo plazo, especialmente en la compleja área de la expresión escrita.

La enseñanza de la escritura se inicia normalmente a partir de los 5 años de edad, cuando los niños comienzan la educación formal, aunque ciertas formas nacientes de verdadera escritura a menudo comienzan a aparecer antes de la escuela (Bissex, 1980). Pero incluso cuando la escritura puede o podría tomar forma a más temprana edad, el lenguaje oral ha alcanzado un desarrollo que dista mucho del desarrollo del lenguaje escrito. Esto significa que, aunque la escritura se desarrolla más tarde en la curva de aprendizaje del lenguaje (Vygotsky, 1996) —o requiere más tiempo para alcanzar un desarrollo completo que las otras destrezas lingüísticas— tiene el potencial

de ser afectada por el lenguaje oral. Entender cómo estas dos destrezas del lenguaje están correlacionadas entre sí nos puede revelar el grado de progreso que se puede alcanzar en la escritura y en qué modo y grado puede éste ser determinado por el lenguaje oral (Sanahan, 2006).

Los estudios que han abordado la conexión entre competencia oral y escritura han explorado el tema enfocándolo desde diversas perspectivas de análisis. Así, son ya clásicos los estudios centrados en las primeras fases de aprendizaje del lenguaje escrito que ponen en cuestión las hipótesis madurativistas tradicionales y sostienen que, puesto que el dominio de la lectoescritura requiere la aparición de un cierto nivel de consciencia metalingüística en el nivel fonológico, cuanto más cantidad y dominio de lenguaje oral posea el niño más temprana y fácil será la iniciación en la escritura y la lectura (Romero, Fernández de Haro y Núñez, 2008).

Las investigaciones que analizan la relación entre lenguaje oral y escritura en lengua materna han demostrado una clara y consistente conexión entre inteligencia verbal y escritura, y han proporcionado suficiente evidencia de que ambas formas de lenguaje utilizan un conjunto similar de habilidades, incluyendo la memoria de trabajo, la cohesión lingüística y el conocimiento morfológico. No obstante, si bien es verdad que existen suficientes trabajos científicos sobre la relación lenguaje oral-escritura que sugieren el valor potencial de esta conexión para entender y mejorar la alfabetización en primera lengua (L1 o LM), no ha habido programas ambiciosos que provean un retrato definitivo del rol del lenguaje oral cuando se escribe, o de cómo la instrucción del lenguaje oral puede mejorar la escritura de manera práctica en el contexto de un aula.

En cualquier caso, desde los presupuestos que estamos manejando, parece factible que el lenguaje oral, en la doble dimensión de su uso eficaz en la gestión del aula por parte del profesor y de discusión entre los estudiantes, sea un valioso cimiento para desarrollar la escritura: los escritores novatos pueden probablemente depender de su conocimiento oral sobre varios aspectos del lenguaje, tales como léxico, morfología, estructuras sintácticas, estructura del discurso y elementos pragmáticos, para desplegar paulatinamente su competencia escrita. La confianza en tales aspectos puede, desde el punto de vista teórico, hacer más eficiente el desarrollo de la escritura y permitir un progreso más rápido de parte de los estudiantes, concretamente de aquellos con un lenguaje oral mejor desarrollado (Sanahan, 2006).

En suma, mirando de cerca estas áreas donde la escritura y el discurso oral se intersectan, podemos obtener una visión acerca de las directrices que se pueden seguir en investigación: cómo formular las preguntas, cómo elegir los métodos, cómo interpretar la información y cómo conectar el trabajo en el aula con la teoría de la composición.

Bases para una pedagogía del texto

Comprender la importancia de la integración de destrezas en la enseñanza-aprendizaje de una o más lenguas y llevarla a la práctica supone ante todo diseñar una educación lingüística de cuño comunicativo, funcional, pragmático y discursivo basada en lo que ya en 1985 (p. 14) Bronckart denominó una “pedagogía del texto”, que nosotros entendemos como un modelo que actúa como plataforma o soporte aglutinante de enfoques y métodos. Se trata de una tarea que, pese al tiempo transcurrido, aún está por hacer y a la que urge aportar reflexiones e investigaciones en busca de conseguir avances sustantivos en el desarrollo de la competencia discursiva de los alumnos y de evitar las “hibridaciones” y mistificaciones que parecen constituir hoy el panorama de las aulas de idiomas en nuestro país.

Tal pedagogía del texto debe asentarse, según Bronckart (1985) en cuatro ejes fundamentales que nosotros vamos a agrupar en dos grandes categorías. Nos encontramos así, en primer lugar, con la necesidad de establecer una tipología textual válida didácticamente que se formula como la necesidad de determinar las características de los objetivos que se quiere alcanzar, es decir, de los tipos de texto que se quiere crear o recrear. En segundo lugar, habrá que ocuparse de los aspectos metodológicos implicados en la pedagogía del texto que el profesor ginebrino desglosa en otros tres núcleos de investigación: i) las características iniciales de las producciones textuales del alumno en sus diferentes niveles de escolaridad; ii) el examen de las prácticas pedagógicas actuales en materia de texto, incluyendo lo relativo a la evaluación; y iii) la forma en que se puede promover una nueva pedagogía de la expresión textual.

Con respecto a la descripción del modelo, éste descansa en el presupuesto de que el comportamiento verbal es una actividad compleja que implica un conjunto de aptitudes y una de cuyas manifestaciones observables es el *corpus verbal*, el conjunto

de textos orales y escritos producidos en una lengua natural. Los textos se presentan como sucesiones de enunciados en los que se pueden aislar unidades lingüísticas por medio de análisis distribucionales.

Para que una tipología de textos así concebida sea eficaz didácticamente debe formular hipótesis precisas sobre los parámetros extraverbales que pueden producir efectos significativos en los textos, crear medios para analizar las unidades textuales que se distribuyen por ellos y formular hipótesis acerca del tratamiento de los parámetros extraverbales y de la inclusión del resultado de esta operación en la trama textual (Bronckart, 1995). A partir de ella Bronckart distingue tres tipologías: una primera, fundada en criterios relacionados con las unidades lingüísticas que se distribuyen en la superficie del texto y con los procesos cognoscitivos que se ponen en juego; otra, basada también en un enfoque cognoscitivo-funcional, distingue los tipos de textos según la intención comunicativa (textos de clarificación, de información y de activación); y la tercera se basa en la hipótesis de que el texto constituye el producto de la situación en la cual ha sido enunciado.

A nuestro juicio, para poder llevarla con éxito al aula, cualquier tipología habrá de responder a dos premisas básicas. En primer lugar, y dada la variedad de disciplinas que se ocupan del lenguaje en sus dimensiones pragmáticas y discursivas, cualquier intento de explotación didáctica de las mismas habrá de hacerse desde una perspectiva ecléctica e integradora de los diferentes enfoques. En segundo lugar, parece obvio que la primera tarea que debe abordarse en este ámbito es la de definir la finalidad (o utilidad) de la misma que, a nuestro juicio, se centra en la importancia de establecer un marco referencial para situar el uso lingüístico y para orientar una reflexión sobre los modelos de planificación que mejor permiten aumentar la competencia del aprendiz en el uso de la lengua; es decir, su sentido es el de ser una herramienta de análisis de los intercambios comunicativos teniendo en cuenta los ámbitos en que se producen y sus fines y funciones para plasmarlos en programas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

De esta finalidad derivarán las características del diseño que, en consecuencia, ha de ser:

- 1) Funcional en un doble plano: práctico, por lo que habrá que tener en cuenta que las personas identifican las clases de textos, no por sus características lingüísticas, sino por su funcionamiento; y, pedagógico en tanto en cuanto los tipos de textos deben servir para dar a conocer el funcionamiento de los textos en lo relacionado con las

marcas lingüísticas, su estructura, los contextos en que se usan y las normas sociales que implican.

2) Multidimensional. Debe permitir clasificar un mismo texto en distintas categorías –y, por lo tanto, ser abordado en el aula desde distintas perspectivas– según los parámetros que se consideren.

3) Sencillo, en el sentido de que no debe incluir un elevado número de tipos que confundan a los estudiantes, pero también exhaustivo, en el sentido de que debe incluir los tipos posibles con que han de enfrentarse en la vida individual, en la actividad académica y en la interacción social.

4) Claro. El objetivo de la utilidad didáctica reclama que los criterios elegidos sean fácilmente aplicables, para lo cual han de combinar aspectos lingüísticos y extralingüísticos y superar la posible tendencia a una excesiva abstracción teórica

5) Lógico en su estructuración, para lo cual debe responder a las competencias básicas que se pretende desarrollar en los alumnos. Los parámetros para la clasificación se pueden ordenar, en consonancia, en tres ámbitos de análisis:

- a) **Ámbito del contenido (estructura interna):** funciones comunicativas (informar, describir, narrar, etc.), tema o contenido referencial, rasgos verbales y no verbales utilizados, niveles de uso, dominio del código requerido, etc.
- b) **Ámbito formal (estructura externa):** tipo de interacción (monogestión, bipersonal, pluripersonal), canal utilizado (oral/escrito, directo/diferido), etc.
- c) **Ámbito pragmático:** situación de comunicación, tipo de destinatario (individual/colectivo, homogéneo/heterogéneo), categoría social de los participantes (sexo, edad, jerarquía), distribución institucional de los géneros (ámbitos de uso), etc.

Conclusión

La interconexión de las características comunes del habla y de la escritura nos encamina hacia un concepto de aula interactiva que ayuda a gestionar de manera provechosa los procesos de escritura. Buscar maneras de integrar las habilidades lingüísticas en términos de una pedagogía productiva cuya base ha de ser, precisamente, esa pedagogía del texto que reivindicamos, aparece como una meta beneficiosa con

implicaciones directas para los profesores, los estudiantes y todos los elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que confluyen en las aulas.

Las investigaciones realizadas en lengua materna indican que el lenguaje hablado se constituye en una base indiscutible para la enseñanza de la escritura, puesto que tanto el lenguaje hablado como el lenguaje escrito utilizan habilidades similares, entre ellas podemos mencionar: la memoria de trabajo, la cohesión y la morfología.

La perspectiva sociocultural, con profundas raíces en Vigotsky, se ha constituido en una manera clara de enfrentar el aula de escritura, especialmente en lo que respecta a la incorporación del diálogo como herramienta didáctica que promueve las preguntas. El trabajo en parejas permite estimular la zona de desarrollo próximo apoyando aún más el concepto de un aula interactiva de escritura, a lo que se ha de añadir que el lenguaje interior como base de la escritura se constituye en una voz que alienta la escritura del aprendiz y que se constituye en elemento fundamental del proceso de planificación textual.

Estamos convencidos de que si esta manera de trabajar se pone en práctica, se añade a estos procesos un plus de rendimiento didáctico que sin duda se relaciona con la solución de déficits de competencia léxica, gramatical o cultural, pero también con el desarrollo cognitivo-lingüístico de los estudiantes en una línea de adquisición de competencias absolutamente en consonancia con lo que propugnan tanto el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* como las más recientes regulaciones tanto de la enseñanza universitaria como de la no universitaria.

Referencias bibliográficas

- BIGOT, V. ; CICUREL, F. (2005) : “Les interactions en classe : contextes, ressources, enjeux”, *Le français dans le monde*, numéro spécial : 4-6.
- BISEXX, G. (1980): *Gnys at wrk: a child learns to write and read*. Cambridge (Massachussets), Harvard University Press.
- BRONCKART, J.P. (1985) : *Teorías del lenguaje*. Barcelona, Herder.
- BRONCKART, J.P. (1995) : *Psychologie des discours et didactique des textes*. Neuchâtel, Association suisse de linguistique appliquée.
- BRONCKART, J.P. (1997): “Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et la didactique de la littérature”, en F.J. CANTERO; A. MENDOZA y C.

- ROMEA (eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, SEDLL-Universidad de Barcelona.
- CAZDEN, C. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, MEC-Paidós.
- CICUREL, F. (1997): “La classe de langue; un objet de recherche et de réflexion”, en F.J. CANTERO; A. MENDOZA y C. ROMEA (eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona.
- CROS, A.; VILA, M. (1999): “Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza”, en *Textos*, 22, 46-63.
- MEDINA RIVILLA, A. (1989): *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel.
- MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC/Anaya.
- NUSSBAUM, L.; TUSON, A. (1996): “El aula como espacio cultural y discursivo,” en *Signos*, 17, 14-21.
- ONRUBIA, J.; COLL, C. (1999): “Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor”, *Textos*, 20, 19-38.
- ROMERO, A.; FERNÁNDEZ DE HARO, E. Y NÚÑEZ, M.^a P. (2008): *Habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- SHAHANAN, T. (2006): “Relations among oral language, reading and writing development”, en Ch. MACARTHUR; S. GRAHAM; J. FITZGERALD (eds.). *Handbook of writing research*. Nueva York, The Guilford Press.
- WEISSBERG, R. (2000): “Developmental relationships in the acquisition of English syntax: writing and speech”. *Learning and instruction*, 10, 37-53.
- WEISSBERG, R (2005): “Talking about writing: cross-modality research and second language speaking/writing connections”. P. MATSUDA; T. SILVA (eds.). *Second language writing: perspectives on the process of knowledge construction*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- WEISSBERG, R (2006): *Connecting speaking and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.

VYGOTSKY, L. (1996[1934]): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.