

Hacia una didáctica constructivista de lengua en la formación de docentes

María Ester Donnini de Quintero*

“La ciencia y la técnica han experimentado en las últimas décadas una poderosa evolución que ha incidido en la transformación de las formas de vivir de los individuos de nuestra sociedad. Sin embargo, no todos los descubrimientos tienen un mismo ritmo de aplicación en una práctica inmediata. Generalmente, los relativos al campo de la técnica, suelen explotarse más rápidamente que los relativos al campo de las ciencias, dada la rentabilidad de la utilización de aquellos en las sociedades de consumo. Dentro de estos últimos, los que conciernen a las ciencias humanas se aplican aún con mayor lentitud. Si comparamos, por ejemplo, los medios de transportes utilizados hace 40 años con los actuales, veremos que las transformaciones que han sufrido no corresponden en absoluto a los cambios que se han operado, en el mismo período de tiempo, en los sistemas de enseñanza, que parecen haber vuelto la espalda a los descubrimientos científicos como si el dedo de la sociedad los hubiera castigado a perpetuidad de cara a la pared de un aula repleta de viejas fórmulas inamovibles...” (Moreno, 1987).

Si la aseveración de Monserrat Moreno es una realidad de los sistemas de enseñanza en general, es particularmente cierta dentro del sistema educativo de la República Argentina. Sin embargo, en los últimos años, un intento renovador ha comenzado a operar desde las líneas directrices de los currículos de nivel primario y secundario. Lo loable de estos intentos se ve desperdigado en la dicotomía que subyace entre un decir teórico sobre el aprendizaje y la práctica docente.

Reconocer, por ejemplo, la valía de los aportes de la Psicología Genética en cuanto a la adquisición del conocimiento y adherir a una propuesta constructivista del aprendizaje, no son elementos suficientes para que el cambio se realice realmente en las aulas. “Muchos pedagogos, una vez conocida la génesis propia de los conocimientos a construir –la secuencia con que se marcha hacia la posesión de una noción– acaban en una versión diferente de lo que es el constructivismo, ya que copian la secuencia, como un esquema, para que el chico la aprenda” (Marzola, 1988).

Esto hace evidente que una cosa es el proceso de construcción de conocimientos del que hablan las teorías psicológicas y otra, el proceso de enseñanza.

El panorama no es distinto en el nivel de estudios superiores. Desde hace 13 años tengo a mi cargo el área de Lengua en el Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente de San Carlos de Bariloche, Río Negro, instituto que forma docentes de nivel primario. En este tiempo, recorrí un camino que, desde una formación academicista y anclada en la posesión del saber en alguien o algo –profesor o libro– me fue llevando a una indagación cada vez más profunda sobre la ciencia que enseñó, las distintas posturas sobre el aprendizaje y la transferencia didáctica de los conocimientos.

* Profesora de Castellano y Literatura. Docente del Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente de San Carlos de Bariloche, Argentina.

Una primera modificación me colocó en una propuesta de cátedra que teorizaba acerca de un aprendizaje constructivista a partir de una dialéctica tradicional. Los futuros docentes recibían, “como producto terminado” una didáctica de construcción para ser aplicada con sus alumnos de la escuela primaria. La incoherencia de este planteo pronto se me hizo evidente. Nadie puede transferir realmente lo que no construye.

La segunda etapa comenzó hace cuatro años. Intentos sucesivos y cada vez más abarcadores me llevaron a elaborar una propuesta para el área de Lengua que trata de poner al alumno de profesorado como centro del aprendizaje, en interacción directa con el objeto de conocimiento –su lengua materna y el medio– realidad socio-cultural, económica y política a la que pertenece.

Este plan de trabajo se inserta así en dos planos:

1. Objeto de conocimiento a reconstruir: en este nivel se enfoca la Lingüística desde la Sociolingüística y desemboca en la Psicolingüística. Esto posibilita, abordar el conocimiento de la lengua en el aquí y el ahora que la genera, perfilar cada una de las variables que intervienen en toda situación comunicativa, diferenciar entre lo específicamente lingüístico y la valoración social que se hace de las manifestaciones verbales de cada comunidad y/o individuos. Lleva a desglosar la competencia y el desempeño lingüístico de cada individuo y a no confundir normas sociales con normas lingüísticas.

2. Apropiación pedagógica de ese objeto; en este nivel, enfoca el aprendizaje desde una postura constructivista.

Normalmente, los alumnos que acceden a estudios superiores, terciarios o universitarios, llegan con un acopio de información sobre distintos temas. Información que rara vez son capaces de utilizar si la situación a resolver es contextualmente diferente de la que generó su acopio. En el área de Lengua y Literatura, es casi insólito que relacionen lo que recibieron a lo largo de su escolaridad con lo que usan y necesitan en la vida diaria. Conceptualizaciones sobre clases de palabras, categorías sintácticas, semánticas o morfológicas; caracterizaciones de modos del discurso, funciones del lenguaje o niveles de lengua; apropiaciones del contenido de textos, son ejercicios mecánicos, repetitivos, ajenos a su realidad de hablantes y totalmente desprovistos de interrelaciones. Este alumno se instala en la carrera docente esperando recibir, por idéntica metodología, qué dar, cómo y cuándo, en los distintos niveles de enseñanza; momifica conocimientos y utiliza tal o cual estrategia didáctica sin saber por qué ni para qué. Romper este círculo que se autoalimentó durante 12 años de escolaridad, no es tarea fácil. A un conocimiento repetitivo-formal hay que sumarle una normativa social que resuelve sobre lo correcto o incorrecto y un sistema de evaluación de los conocimientos adquiridos que mide y califica las respuestas acertadas. Salir de este círculo implica bordear la posibilidad de caer en un aprendizaje puramente intuitivo donde el objeto de conocimiento se esfume.

Se suele aseverar que el constructivismo en el nivel de los estudios superiores es vaciamiento de conocimientos. Disiento con tal afirmación.

Apoyo el disenso en el hecho de que, un adulto –generalmente en poder de un pensamiento operatorio formal– si bien puede construir conocimientos o reconstruirlos utilizando el razonamiento científico, recurrir a la combinación exhaustiva de variables para hallar la solución a un problema, ejercitar sus propios recursos intelectuales, experimentar y reflexionar sobre los métodos que utiliza de manera de sistematizar las leyes que rigen su pensamiento; esto sólo lo hace en situaciones puntuales, íntimamente relacionadas con su especialización; difícilmente generaliza esos esquemas de pensamiento al resto de las situaciones de las que participa. Las conceptualizaciones sobre la física con que se maneja en su laboratorio un físico, pueden –y con frecuencia así ocurre– no ser generalizadas en la resolución de situaciones de la vida diaria. Si esto puede ser más o menos decisivo en muchas profesiones, se convierte en un problema de capital importancia en la profesión docente. Un docente se prepara para guiar a otros en la adquisición de conocimientos. Es muy difícil promover un aprendizaje que no se posee. Los profesores deben proponer, al futuro docente, una relación con los conocimientos similar a la que se estima apropiada para los alumnos que se han de formar. Digo similar, ya que no se puede negar que los alumnos de nivel superior llegan con conocimientos. La tarea específica será, entonces, promover la reconstrucción y sistematización de esos conocimientos a partir de un tipo de trabajo que los lleve a utilizar y poner en práctica su pensamiento formal.

¿Cómo lograr este tipo de trabajo?

Mi propuesta, de acuerdo con lo que normalmente se espera, está dividida en unidades. El trabajo se desarrolla en torno a temas fijos que dan sentido a la indagación, y contenidos tentativos, acordes con los conocimientos del grupo con que se aplique.

El estudio parte de la conceptualización sobre las nociones de lengua con que se maneja cada alumno. Se siguen los siguientes pasos, propios del método científico.

1er. paso

A partir de interrogantes, indagar y reflexionar, empíricamente, sobre contenidos lingüísticos presentes en la comunicación cotidiana, aplicando estrategias generales (convencionales, conocidas) o individuales (no convencionales, propias).

Elaboración de hipótesis tentativas sobre los temas indagados.

2do. paso

Con esa/s hipótesis encarar la investigación bibliográfica (lingüística). Reflexionar sobre lo leído. Someter a prueba las hipótesis iniciales, ratificarlas o rectificarlas.

3er. paso

En los pasos 1 ° y 2° se producen textos diversos (registros de situaciones, conclusiones, fichaje de bibliografía, etc.) que pasan a ser objeto de estudio en sí mismos al analizárseles como mensajes metalingüísticos que posibilitan develar la estructura de la lengua. En un primer momento, el grupo de alumnos indaga y reflexiona sobre esos textos a partir de propuestas de sistematización que se le van acercando y que ponen en juego su competencia lingüística. Reconstruyen los paradigmas de la lengua materna y operan con las posibles transformaciones sintagmáticas. En esta instancia enuncian conclusiones que en el segundo momento de este paso son confrontadas con las estructuras paradigmáticas y sintagmáticas que aparecen en la bibliografía específica, gramáticas. En un tercer momento, elaboran conclusiones definitivas.

4to. paso

A la luz de lo realizado, arman conclusiones generales sobre la unidad desarrollada. Las incógnitas por resolver son puntos de partida de la unidad siguiente.

5to. paso

Evaluación de lo realizado. En este paso hay dos instancias:

a) Evaluación de los conocimientos desarrollados

Acorde con la propuesta metodológica que se va desarrollando, la evaluación y acreditación de conocimientos responde a un trabajo de reconstrucción. Las instancias de evaluación puntual –durante todo el trabajo hay evaluación– se hacen sobre un interrogante real, se encara esa incógnita, se aborda, se resuelve y se presentan conclusiones posibles de cotejar con información normalizada. El alumno se enfrenta a sus errores, vuelve a investigar, aborda y resuelve. Las instancias de ida y vuelta de evaluaciones son fijadas de común acuerdo con el grupo y están pautadas en proporción directa con el número de alumnos de cada grupo y el tiempo disponible. Concluida la revisión se califica el trabajo en forma conjunta, profesor y alumno. Los que obtienen 7, 8, 9, 10 puntos promocionan sin examen final; los que logran 4, 5, 6 puntos rinden examen final y los que sólo logran 3, 2, y 1 puntos deben recursar la materia.

b) Evaluación del sistema de trabajo

Una propuesta de este tipo remodela la dialéctica profesor-alumnos; con lo que, sin duda, se producen situaciones que requieren modificaciones del sistema utilizado a fin de ajustar, cambiar o implementar nuevos procedimientos.

El trabajo es realmente conjunto y exige una redefinición de los roles tradicionales sin que se diluyan los atributos pertinentes de cada uno.

Un trabajo de este tipo insume tiempo de búsqueda, prueba, revisión, consulta, convalidación. Sin duda, no es posible abarcar la totalidad de los contenidos que normalmente incluye un plan tradicional. Esto no es traba, ya que lo que la propuesta pretende, es que el alumno sea capaz de construir estrategias para abordar conocimientos. Una vez logrado, podrá apropiarse de cualquier contenido cuando lo necesite. Sin embargo, a lo largo del desarrollo del programa se revisan los temas fundamentales y los contenidos básicos del área. Hasta aquí, la fundamentación lingüístico - pedagógica en la que se sustenta la propuesta. Explicitaré a continuación las razones que me llevaron a la selección y organización de los contenidos.

Organización del área

La división en dos programas: uno de Lengua, otro de Literatura infantil, obedece a una requisitoria formal ya que dentro del área de Ciencias del Lenguaje y de la Comunicación coexisten estas dos orientaciones. Ambos desarrollos se complementan y conforman un todo.

Ejes conceptuales

Lenguaje y Sociedad. Lenguaje y Educación. Fracaso Escolar y Lenguaje, son los tres ejes en torno a los cuales se organiza la planificación. Su desarrollo se encara a través de ideas Básicas.

En 1 ° año: La lengua, los hablantes y la sociedad. La literatura infantil, los niños y la sociedad.

En 2° año: La lengua en la escuela. La literatura infantil en la escuela.

La selección de estos ejes se basa en la necesidad de encarar el estudio sistemático de la Lengua y la Literatura desde un marco referencial que las conciba como instrumentos de la comunicación y resalte las variables que intervienen en su adquisición, frenando o acelerando su apropiación.

El último de los tres ejes, Fracaso Escolar y Lenguaje, es el que mejor explicita la realidad socio-cultural de una ancha franja de individuos y da como resultado, un alto porcentaje de analfabetismo que aún no podemos erradicar ni del país, ni de la provincia, ni de la región.

En esta problemática, el aprendizaje de la lectoescritura es de fundamental importancia, tanto con relación a los niños como a los adultos.

Unidades

Cinco unidades posibilitan la indagación desde:

1. El individuo que aprende

1.1. El lenguaje de cada uno y del grupo

Temas

Lenguaje, lengua y realidad personal. La sociedad y los usos lingüísticos. Variabilidad, corrección y adecuación. Formas expresivas según la realidad. Valoración social del lenguaje.

Tiempo estimado: dos meses.

Contenidos

Concepto de: lenguaje; lengua; situación comunicativa; texto y contexto: léxico, intencionalidad y estructura; gramática; normativa; leer, escribir, escuchar y hablar.

1.2. Mi expresividad y la del grupo

Temas

Comunicación expresiva verbal y no verbal. Posibilidades y limitaciones. Valoración social de la expresividad. Medios masivos de comunicación y expresividad.

Tiempo estimado: un mes y medio.

Contenidos

La comunicación: códigos alternativos. La palabra como esqueleto. Apoyos no verbales. Funciones expresivas de la palabra; recursos a mi alcance; usos sociales de la expresividad lingüística. Las palabras para persuadir, para disuadir, para decir o callar.

2. Pasar a la Comunidad

2.1. El lenguaje de la comunidad

Temas

Tipificación y diversificación lingüística. Estereotipos lingüísticos. Intencionalidad, ideología y discurso. Objetivación de la realidad y lengua. Valoración social del discurso cotidiano.

Tiempo estimado: dos meses y medio.

Contenidos

Caracterización y clasificación gramatical. - Discurso: Tipos de textos: funciones del lenguaje, niveles de lengua y modos del discurso. Intertextualidad. Los conectores. - Código: Clases de palabras: función, intención, variación. Clases de oraciones: función, intención, variación.

2.2. La literatura en mi realidad

Temas

La literatura como voz de la humanidad: - temas, función, - testimonios. La literatura infantil. Relación entre Sujeto y obra literaria.

Tiempo estimado: un mes y medio.

Contenidos

Concepto de: - Literatura; - Literatura infantil: obras que pueden conceptualizarse como tales; - Los temas constantes de la literatura, las variaciones según las épocas, los intereses o los lectores a los que se dirige; - Las obras literarias y las distintas formas de acercamiento.

3. Insertarse en la escuela como institución

3.1. El lenguaje de la escuela

Temas

Lengua normativa y dialectos formalizados y no formalizados. Escuela, lenguaje y rendimiento escolar. Competencia y deficiencia lingüística. Normativa de la lengua materna y valoración social.

Tiempo estimado: un mes y medio.

Contenidos

Concepto y caracterización de: - Normativa: noción de convención; convenciones sintácticas, semánticas, morfológicas y fono-gráficas; las reglas: acentuación, puntuación, entonación y ortográficas.

3.2. Roles de la literatura infantil

Temas

Literatura infantil: valoración social, histórica y pedagógica. Portadores de literatura infantil: juicios y prejuicios. El niño y la apropiación estética del mundo. Creación y recreación estético-literaria.

Tiempo estimado: tres meses.

Contenidos

Enfoques sobre la función de la literatura infantil en el desarrollo del niño. Los libros, las revistas, las historietas, los dibujos animados, las poesías, las canciones, los juegos. Valoración social sobre cada uno. Los gustos de los chicos y las propuestas de los adultos.

4. Adentrarse en el aula

4.1. El lenguaje del aula.

Temas

Distintas concepciones sobre el aprendizaje en la interacción del diálogo del aula. Mensajes de superficie y subyacentes. Desempeño lingüístico y su relación con la capacidad y los conocimientos. Éxito o fracaso escolar.

Tiempo estimado: un mes y medio

Contenidos

Concepto y caracterización de: -Enfoques científicos sobre la lengua: tradicional, generativo, psicolingüístico, pragmático, sociolingüístico. -Nociones básicas a la luz de los distintos enfoques.

4.2. Literatura infantil y escuela

Temas

Literatura infantil y escuela: sus relaciones. Literatura y etapas evolutivas. Obras nacionales y extranjeras: ventajas y desventajas.

Tiempo estimado: un mes y medio.

Contenidos

Literatura para... Literatura por. Clasificación de obras para chicos en clases y subclases: narrativas, poéticas.

Adecuación a la etapa evolutiva y a los intereses reales de los niños. Lectura y análisis de material nacional y extranjero.

5. Reflexionar acerca del qué, cómo, cuándo y por qué de los conocimientos a desarrollar en la escuela primaria

5.1. Enseñanza de la lengua en las aulas

Temas

Apropiación de los conocimientos lingüísticos por parte del niño y conceptualización adulta. Nombrar el mundo, caracterizarlo y ordenarlo: construcción de nociones a partir del discurso cotidiano. Planificación: selección y distribución de contenidos.

Tiempo estimado: cinco meses.

Contenidos

Planificación de lengua para la escuela primaria y/o jardín de infantes. Lecto-escritura inicial y a lo largo de toda la escolaridad. -Las nociones gramaticales en la escuela; -Las convenciones que rigen la lengua materna en la escuela y el jardín.

5.2. La literatura infantil en el aula.

Temas

Literatura y escuela: goce, participación y conocimiento. Técnicas de creación y recreación: títeres, narración, teatro, talleres de escritura, talleres literarios. La realidad como puente con lo literario y viceversa. Aprovechamiento de los medios de comunicación disponibles.

Tiempo estimado: cinco meses.

Contenidos

Cuentos, novelas, leyendas, ensayos, relatos, fábulas, poesías, rondas, canciones, adivinanzas, destrabalenguas, obras teatrales, etc. Situaciones cotidianas capaces de propiciar la creatividad. Películas y programas televisivos. Bibliografía específica sobre talleres de escritura y/o literarios.

Temas

La interrogación sobre situaciones reales de habla se canaliza a través de temas representativos de los ejes seleccionados y acordes con los niveles de indagación que determinan las unidades.

Estos temas, por delinear el perfil de la propuesta, son presentados a los alumnos como fijos, determinados; su modificación podrá realizarse una vez desarrollado el programa, originando una propuesta diferente.

Contenidos

La enunciación de contenidos que figuran en el plan, responde a las nociones básicas que un futuro docente debe poseer sobre la lengua, al margen del enfoque científico o pedagógico con que se las encare.

En función del objetivo pedagógico que genera esta propuesta, los contenidos de cada unidad son tentativos, ya que la realidad lingüística de los alumnos hará que se acrecienten, restrinjan o modifiquen dentro de la temática que se indaga.

Llevar a la práctica esta propuesta metodológica oficia a modo de desafío profesional. Muchos de los interrogantes que origina la indagación del plan tienen respuestas acabadas al día de hoy; otros, serán resueltos en el trabajo conjunto con los alumnos y habrá otros, que sólo aparecerán como tales al haber concluido con todo lo previsto. Esto último es el reaseguro de un aprendizaje que no termina, generando en su desarrollo una búsqueda constante.

La realización de este proyecto no es sencilla pero sí factible, requiere de profesionales docentes con ganas de seguir aprendiendo junto con sus alumnos.

Bibliografía

Se incluye por razones de espacio únicamente la bibliografía indispensable para el alumno.

- Bettelheim, B. y K. Zelan (1981) **Aprender a leer**. Madrid, Grijalbo.
- Braslavsky, B. (1983) **La lectura en la escuela**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Castorina, J.A. y otros (1984) **Psicología Genética**. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ferreiro, E. (1988) **Proceso de alfabetización. La altabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro Editor.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacios (1982) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Fischer, R. (1973) **El método global analítico**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Kaufman, A. M. (1988) **La lecto-escritura y la escuela**. Buenos Aires; Santillana
- Rodari, G. (1979) **La gramática de la fantasía**. Madrid, Planeta.
- Stubbs, M. (1984) **Lenguaje y escuela**. Madrid, Cincel Kapelusz.

Referencias bibliográficas

- Marzola, María Elena (1988) "Conferencia sobre "Posturas de aprendizaje y práctica docente." Río Negro, Marzo.
- Moreno, Monserrat (1987) "La teoría de Piaget y la enseñanza." En **Pedagogía Operatoria**, Barcelona, Editorial Laia.