

Hacia una nueva pedagogía en la enseñanza del lenguaje con énfasis en la formación de docentes

Irma Ramírez Ruedas
Sara Sánchez Sánchez*

Introducción

El presente informe es parte del proyecto **Sustentos teórico-metodológicos para la transformación de la práctica docente en la enseñanza de la lengua** (septiembre 1987); a partir de 1990 está integrado al **Programa de estudios sobre el lenguaje** –basado en la agrupación de proyectos de investigación sobre este campo de estudio– en la Universidad Pedagógica Nacional.

El antecedente inmediato del proyecto se encuentra en **Fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de la lengua como objeto de conocimiento**, cuyo informe fue publicado en 1988 por la propia Universidad.

El primer proyecto de investigación se inició con la identificación de problemas de lectura y redacción entre estudiantes de licenciatura. Para resolver esos problemas se instrumentaron estrategias basadas en la teoría lingüística, al mismo tiempo que se avanzaba en la investigación. Mediante diversas observaciones y la aplicación de algunos instrumentos, pudo constatarse cómo estas soluciones no resolvían totalmente los problemas ni eran generalizables para todos los sujetos, en todos los niveles de educación. Como consecuencia de estos primeros resultados surgió la necesidad de realizar un estudio epistemológico de la lingüística.

Esta visión epistemológica permitió ubicar los problemas de la lectura y la redacción, ya no aislados como problemas específicos de un determinado nivel, sino como partes de un **objeto** mayor: la **lengua**, en relación permanente con los **sujetos**. Desde esta perspectiva ya no fue suficiente la sola visión lingüística, pues la presencia del **sujeto que habla, lee y escribe** hizo visibles las fronteras de la lingüística con ciencias como la psicología, sociología, filosofía y semiótica por lo menos, y la necesidad de identificar la **relación teoría-práctica** para explicar las implicaciones del lenguaje en procesos educativos.

Es así como el primer informe de investigación da cuenta de los problemas identificados en el ámbito educativo, de algunas alternativas puestas en práctica, de las primeras búsquedas teóricas, hasta llegar a un enfoque interdisciplinario y totalizador que permitió la construcción de conceptos básicos como **lenguaje y lengua**, para proponer, finalmente una visión psicolingüística de la relación **sujeto-niño, objeto-lengua**.

* Investigadoras en el campo de Lenguaje y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

Este breve panorama da cuenta de los primeros tiempos de la investigación y de las construcciones teóricas que han servido como base para nuevos proyectos, como el que ahora nos ocupa.

Perspectiva interdisciplinaria del lenguaje para la formación de docentes

El proyecto actual **Sustentos teórico-metodológicos para la transformación de la práctica docente en la enseñanza de la lengua**, parte de la construcción de un marco teórico basado en la epistemología genética y en la psicología del desarrollo para explicar el objeto de estudio **lenguaje** como una totalidad con implicaciones interdisciplinarias, en relación dialéctica con el sujeto, identificado ahora como un sujeto activo en proceso permanente de desarrollo.

Con base en las teorías piagetianas también se identifica la educación como **proceso permanente de formación intelectual, moral y física del ser humano, que las sociedades conciben y ponen en práctica para la transmisión del conocimiento**. En este concepto de educación, el lenguaje participa de manera fundamental.

En este marco quedan incorporados el **sujeto-alumno-niño**, adolescente, adulto, el **sujeto-docente**, el **objeto-lenguaje-lengua** y los procesos de construcción del **conocimiento**.

De acuerdo con lo anterior, los principios¹ que orientan nuestra investigación son los siguientes:

1. El lenguaje es para el sujeto, desde los primeros años de vida, una actividad intelectual que le permite conocer el mundo que le rodea, expresarse y establecer la comunicación.

2. El lenguaje es una construcción individual, producto de la interacción dialéctica del sujeto con la realidad, y la vía natural de expresión y socialización es la lengua –en sus modalidades de lengua oral, lengua escrita y lectura–.

3. La lengua –un código entre otros que conoce y utiliza el sujeto– es un sistema de signos orales y gráficos inscritos en el concepto más amplio de lenguaje.

4. La lengua –especialmente en sus modalidades de expresión escrita y de lectura– es un objeto de conocimiento en contextos escolares.

5. El lenguaje –lengua– propicia y estimula la construcción del conocimiento sobre diversos objetos de la realidad, a lo largo de la vida de los sujetos.

¹ "Aportaciones de Jean Piaget al estudio del lenguaje en procesos educativos". Ponencia presentada en Pedagogía 90 "Encuentro de educadores por un mundo mejor" en La Habana, Cuba, febrero de 1990.

Estos principios que se apoyan en las teorías piagetianas orientan un estudio sistemático para explicar, en primer lugar, la relación lenguaje-lengua, vistos como manifestaciones de la función semiótica, además de las relaciones entre el **sujeto**-usuario de una lengua (hablante, oyente, redactor, lector) y el **objeto**-lenguaje.

En este punto de la investigación, la revisión de documentos diversos, aunada al avance teórico nos permitió hacer un replanteamiento del problema; así observamos que, al mismo tiempo que la tecnología avanza y medios cada vez más sofisticados y comunes como: teléfono, telex, computadoras, hacen más ágil y eficiente la comunicación, parecen acentuarse problemas particulares en la educación, como bajo nivel de escolaridad –especialmente en los países subdesarrollados– y un deterioro cada vez mayor del nivel de preparación con que egresan los estudiantes universitarios, paralelamente al fenómeno singular de que, a mayor población, menor número de lectores, entre otros problemas.

Ante este panorama, aquí demasiado abreviado, organismos internacionales como la ONU, OEA, UNESCO, IRA; organismos nacionales como secretarías de estado, departamentos de educación; organizaciones privadas, universidades, asociaciones de profesores y padres de familia, se ocupan desde hace varias décadas por identificar los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, detectar su origen y proponer alternativas de solución.

Y parece haber acuerdo general respecto del valor del lenguaje en los procesos educativos, tanto para la comunicación como para la construcción del conocimiento, y sobre todo, hay acuerdo acerca de las implicaciones que tiene en estos procesos la **lectura** y la **expresión escrita**.² Como resultado de estas inquietudes se han generado estudios, investigaciones, programas, propuestas, etc., que se concretan en métodos, desde los más elementales hasta la utilización de computadoras; campañas: de alfabetización más frecuentes, de castellanización, editoriales, de estímulo a la lectura...

Por otra parte, un breve análisis de los planes y programas de los diversos niveles educativos nos permite inferir que la enseñanza formal de la lengua materna se ha planteado con una visión lineal:

| SUJETO-niño | Educación Primaria | Educación Sec. | Preparatoria | Licenciatura |
|---|--|---|--|---|
| (a partir de los dos años) habla, se comunica, comprende. | Enza. formal de la lengua con apoyo en la teoría gramatical. | Enza. formal de la lengua y literatura, con apoyo en la teoría gramatical y en la teoría literaria. | Talleres de lectura y redacción. Actividades remediales. | Redacción e Investigación Documental (relaciones entre lectura, redacción e investigación). |

² Informe de la reunión organizada por la OREALC-UNESCO como parte de los trabajos de la Red P1CPEMCE. Ciudad de México, octubre 1989.

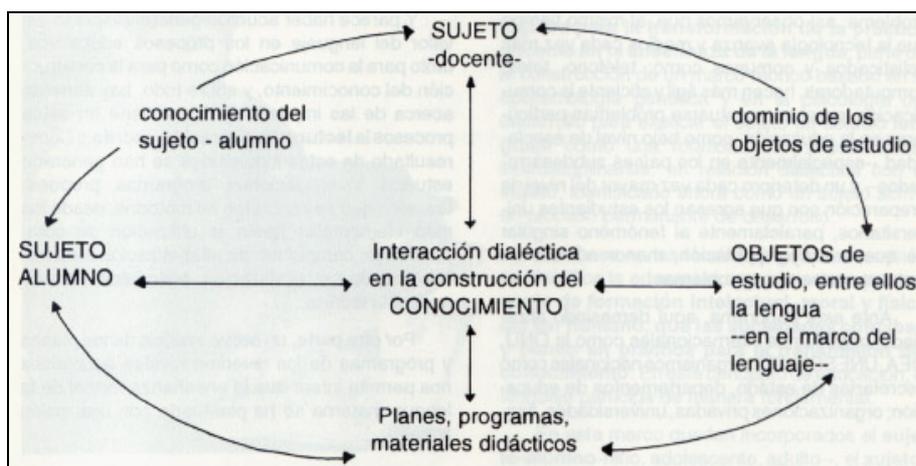
En esta visión puede apreciarse lo siguiente:

- La lengua se enseña como asignatura o materia sin relación con otras asignaturas³.
- Después de seis años de educación primaria y tres de educación secundaria durante los cuales se ha enseñado formalmente la lengua, se esperaría que el sujeto, en el nivel preparatorio hiciera uso eficiente de ella.
- En la realidad, se aprecia una pérdida gradual de la capacidad oratoria, dificultades para expresarse por escrito y para comprender lo que lee. Es decir, nos enfrentamos al problema de que los sujetos **no saben leer ni escribir** en el momento en que se requiere elaborar un informe recepcional o una tesis.

Ya en este pequeño esquema se observa cómo se parte de un **sujeto**-niño que se expresa generalmente con bastante naturalidad en los primeros años de vida y que se aleja paulatinamente de la "**lengua artificial**" que le ofrece la educación sistemática (casi como si se tratara de una lengua extranjera), la cual se va convirtiendo, rápidamente en **objeto** de estudio – gramática, ortografía, caligrafía, historia de la literatura, etc.– pero en general sin relación con el **sujeto** que la estudia y sobre todo que hace uso de ella dentro y fuera de la escuela.

En esta revisión del problema, intencionalmente hemos dejado pendiente al **docente, sujeto** fundamental en el proceso de formación del niño, el adolescente y el adulto.

Una perspectiva totalizadora en la que tratamos de explicar las interacciones entre los diversos elementos implicados en el proceso de enseñanza, es la siguiente:



En esta visión el sujeto principal es el alumno; los otros elementos de la totalidad actúan y se estructuran en torno a él e implican siempre el

³ A excepción del Libro Integrado para 1º y 2º año de educación primaria.

concepto de hombre que se desea lograr de cada sujeto en proceso de educación.

A diferencia de la visión lineal anterior, el **sujeto**-alumno se concibe como un sujeto activo en permanente interacción con los otros elementos del proceso.

En el presente informe queremos centrar nuestra atención en el **sujeto-docente**, cuya formación nos parece fundamental para que la educación logre sus objetivos.

Si bien parece elemental decir que el **docente** "debe tener" una concepción clara del sujeto –niño, adolescente o adulto–, un conocimiento más o menos profundo de los diversos objetos de estudio con los cuales se va a enfrentar el alumno, y un conocimiento y dominio "adecuado" del lenguaje, conviene precisar qué se entiende en cada caso.

Conocer al alumno significa considerarlo **sujeto activo** en el proceso de conocer, y reconocer que la **actividad** que el sujeto realiza sobre los distintos objetos de conocimiento le permiten formar, de acuerdo con su nivel de desarrollo, estructuras cada vez más complejas para construir el conocimiento.

Comprender el proceso de desarrollo que sigue un sujeto es fundamental para el docente, pues le permite encontrar la relación entre el alumno y el tipo y grado de profundidad con que va a presentarle un objeto.

El conocimiento de los objetos de estudio significa saber cómo han sido construidos los diversos objetos de conocimiento y cómo son conocidos por el sujeto. Representa, en fin, la posibilidad de conducir una verdadera interacción dialéctica entre el **sujeto**-alumno y los **objetos** en proceso de ser conocidos.

Ahora bien, no se trata de conocer sólo las estructuras básicas para un grado o nivel, sino estructuras más generales, es decir, los objetos de estudio como totalidades, de tal suerte que conocer las asignaturas o materias implique el manejo de la teoría que subyace en cada caso y de sus posibilidades de aplicación práctica. Esto requiere una visión epistemológica de los objetos de estudio, especialmente de la lingüística, por la trascendencia del lenguaje en la formación de los sujetos.

Una visión epistemológica permite entender los alcances y limitaciones de diversas teorías (diacrónica y sincrónicamente) que explican cada objeto de conocimiento.

Por otra parte, nos referimos al conocimiento sobre los objetos, no sólo como el grado de sistematización que ha alcanzado el conocimiento de un objeto, sino que el docente está pendiente del avance del conocimiento en una disciplina y piense en él en función de los niveles de desarrollo de los sujetos y todavía más, que ponga en práctica las estrategias didácticas que permitan la aproximación del sujeto a los objetos: alumno-asignaturas.

Todo lo anterior permite plantear la necesidad de un conocimiento **totalizador e interdisciplinario del lenguaje** en procesos educativos, a partir de una conceptualización de lenguaje y lengua.

Lenguaje es el **"conjunto de actividades intelectivas –en permanente creación, al mismo tiempo individual y social– que al sujeto realiza para hacer abstracción de la realidad, estructurarla internamente e interactuar con ella"**⁴; la lengua es "entre los diversos códigos que cada grupo social crea, con diversos propósitos, el más útil por su calidad como **sistema de signos orales y gráficos que funciona como medio de expresión y comunicación**"⁵. De acuerdo con lo anterior, la lengua es una creación social que se apoya en el lenguaje.

Como puede verse, el concepto de lengua sólo implica una explicación lingüística, la que por cierto ha dominado la construcción de la ciencia por largo tiempo, especialmente desde la perspectiva gramatical o **teoría del sistema de una lengua**. El concepto de lenguaje, en cambio, nos aproxima a las fronteras con otras disciplinas: lógica, psicología, sociología, semiótica... y abarca a las lenguas –no sólo la materna–, a otros códigos y a otras disciplinas, al tomar en cuenta al sujeto que habla, escribe, lee, siempre en interacción dialéctica con su realidad individual y social.

Para llegar a conceptualizar así el lenguaje, proponemos formar a los docentes con una visión interdisciplinaria. Para que esta visión se dé, es necesario reconocer los avances teóricos de:

La **psicolingüística** para entender la relación del sujeto con el objeto lenguaje.

La **sociolingüística** para comprender el origen social del lenguaje a su vez que el papel que le corresponde en procesos de comunicación y en la construcción del conocimiento.

La **lingüística** propiamente dicha, que además de estar implicada ya en otras disciplinas, permite sistematizar y organizar la serie de conocimientos que se han construido hasta ahora sobre el lenguaje. Para efectos didácticos importa conocer los enfoques teóricos presentes en la enseñanza de la lengua, ahora en el marco de una concepción más amplia de lenguaje.

Este corte aparentemente arbitrario obedece a necesidades de formación de los docentes; porque no podemos esperar que un docente sea lingüista, pero sí que conozca la teoría gramatical indispensable que le permite el conocimiento y uso de la lengua para sí, y con propósitos didácticos.

Al hacer un análisis epistemológico de la lingüística hemos identificado diversas perspectivas teóricas: **tradicional, estructural y generativa**, las cuales han dominado el estudio y la enseñanza de la lengua, en diversos

⁴ "Fundamentos teórico-metodológicos para la construcción del conocimiento" (Informe de Investigación). Documentos de Investigación Educativa N° 3. México, UPN, 1988, p. 150.

⁵ Ibidem.

momentos de su historia, sin que se hayan estudiado los alcances y limitaciones de cada una en procesos educativos.

Porque en el proceso pedagógico de enseñanza de la lengua, existe siempre en una posición teórica que, a su vez, implica una relación epistemológica Sujeto-Objeto, de la cual el docente no siempre es conciente. Es decir, frecuentemente ignora que tras una posición teórica hay una forma de concebir el conocimiento, una forma de concebir el sujeto y una forma de concebir la relación del sujeto con los objetos, es decir, cómo se construye el conocimiento.

Al no haber un análisis de estos principios necesarios en la formación de docentes, la propuesta es que se les haga conocer cómo se ha enseñado la lengua y que ellos, con actitud investigativa analicen y estudien el objeto-lenguaje y elaboren, por sí mismos, las estrategias didácticas que les permitan guiar mejor el proceso educativo, es decir, que creen, en cada acto pedagógico, la concepción de la tríada de **conocimiento-sujeto-objeto**.

En todo el proceso ha sido una preocupación permanente, al mismo tiempo que avanzar en la construcción teórica, establecer relaciones con los problemas identificados en la práctica para encontrar alternativas de solución. Paralelamente a la realización de este proyecto, surgió la posibilidad de proponer una línea de investigación en la **Maestría en Educación**, 1987-1989, para docentes en servicio⁶. Esta línea, llamada **Lenguaje y educación**, se estructura con tres ejes, de Formación Básica, de Investigación y de Formación Específica. Este último está constituido por los siguientes seminarios:

Epistemología de la lingüística para reconstruir en el tiempo, con actitud crítica, los orígenes y el desarrollo de la lingüística, como una disciplina que ha abordado el estudio de la lengua desde diversas perspectivas teóricas.

Paradigmáticos de la lingüística y sus repercusiones pedagógicas para analizar con mayor profundidad el desarrollo de la lingüística en el siglo XX y la forma como diversos paradigmas han sido interpretados e incluidos en planes y programas de estudio, en relación con la enseñanza del lenguaje, en distintos niveles y modalidades de educación. Esto permite analizar la congruencia entre las teorías y las metodologías en libros de texto y otros materiales didácticos, y ver cómo se refleja todo lo anterior en la práctica docente.

Psicología y lenguaje para revisar los principales enfoques teóricos con que la psicología ha abordado el estudio del lenguaje y encontrar explicaciones acerca de su origen, la relación del lenguaje con el pensamiento y con otros procesos psicológicos. Identificar en los distintos enfoques sus alcances y limitaciones para la solución de problemas educativos; en síntesis, llegar a una explicación sobre el papel del lenguaje en las relaciones del sujeto con su mundo social, afectivo y, sobre todo, con sus procesos cognitivos.

⁶ Universidad Pedagógica Nacional. **Proyecto de Maestría en Educación**. México, 1987.

Pedagogía y psicolingüística para construir un campo interdisciplinario que permita precisar mejor el objeto de estudio de la línea: Lenguaje y Educación, identificar problemas derivados de la práctica de los alumnos, todos ellos docentes en servicio, y construir alternativas de solución desde nuevas perspectivas teóricas.

Ideología y lenguaje para incorporar la visión filosófica, identificar la ideología que subyace en todo acto lingüístico y las connotaciones del lenguaje en los discursos pedagógicos.

Análisis del discurso para revisar las teorizaciones actuales, especialmente las que aportan la semántica y la semiótica, y precisar el papel del lenguaje como medio para significar la realidad.

El desarrollo paralelo de **Seminarios de Investigación** permitió incorporar las reflexiones teóricas de los seminarios del Eje de Formación Específica en el avance de proyectos individuales de investigación sobre problemas pedagógicos concretos tomados de la realidad. Algunos de esos proyectos se encuentran en proceso: El lenguaje y la política. La lectura, modalidad del lenguaje como medio para la adquisición de conocimientos; otros.

Al egresar los alumnos de la primera generación se lograron los siguientes objetivos:

- Identificar y explicar problemas específicos surgidos del ámbito educativo en relación con el lenguaje;
- Formar y actualizar docentes que profundicen en el análisis y explicación de esos problemas y propongan soluciones;
- Avanzar en la investigación interdisciplinaria en torno al lenguaje, especialmente en relación con procesos educativos.

Es necesario decir que esta experiencia en formación de docentes-investigadores fue posible, primero, porque nuestra propia investigación tenía un nivel avanzado de desarrollo y consistencia teórica, conocimiento de los problemas que el lenguaje plantea en la realidad y conocimiento, sobre todo, del nivel de formación de docentes en servicio y de sus limitaciones tanto en aspectos teóricos como en investigación.

Lectura y redacción de procesos de investigación

Otra estrategia en el proceso de investigación ha sido establecer la **relación teoría-práctica**. De acuerdo con esto y sobre todo con experiencias derivadas de la Maestría, formulamos un programa: **Lectura y redacción en procesos de investigación**⁷, que hemos puesto en práctica con diversos grupos de profesionales, adultos todos ellos.

El programa refleja la visión interdisciplinaria del lenguaje, la interacción con los sujetos, y las estrategias teórico-metodológicas que pudieran conducir a una transformación real y efectiva de los procesos

⁷ Programa, antología, instrumentos de evaluación, en archivo.

intelectivos implicados en actos orales, de lectura y de redacción; estas actividades lingüísticas, por otra parte, no consideradas en sí mismas, sino aplicadas en actividades interesantes para el tipo y nivel de desarrollo cognitivo de los sujetos; en este caso, se eligió como actividad la investigación, por considerar la trascendencia que puede tener su aplicación en el estudio de otros objetos de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, el programa tiene como objetivo: "Desarrollar estrategias individuales de lectura y redacción, con base en el conocimiento psicolingüístico del lenguaje, para aplicarlas en procesos de investigación". El contenido está dividido en cuatro apartados:

- I. Aspectos teóricos fundamentales.
- II. La lectura de textos –una propuesta metodológica–.
- III. Redacción de textos.
- IV. Síntesis del proceso de lectura y redacción.

Estos aspectos desglosan, con mayor o menor profundidad según las necesidades de los alumnos, necesidades que se precisan mediante un instrumento de evaluación inicial.

Para ser coherentes con la perspectiva teórica, la estrategia metodológica es el curso-taller; con base en la práctica permanente de la lectura, la redacción y la expresión oral, se trabajan los cuatro apartados del programa, en forma simultánea, según las necesidades del grupo y los problemas que van surgiendo en forma individual o grupal. Se logra así una estrecha vinculación entre teoría y práctica; la teoría, manejada por el conductor del curso, apoya permanentemente las prácticas individuales y colectivas y permite la solución de problemas particulares, la aclaración de dudas, la incorporación de materiales no previstos, la elección de momentos de evaluación, etc. La práctica permite a los alumnos la comprensión del objeto de estudio, la identificación de problemas propios y la búsqueda de soluciones, pero sobre todo, les queda claro su propio papel como sujetos activos en la estructuración y manejo del lenguaje, tanto para manifestar el pensamiento como para construir conocimientos sobre diversos objetos de la realidad.

En el momento en que los alumnos se percatan de las relaciones entre el objeto-lenguaje y ellos mismos como sujetos, aprecian la riqueza que les ofrece para estructurar el pensamiento y adquirir nuevos conocimientos; en síntesis, arriban a una "toma de conciencia" que les posibilita, vía el lenguaje, la transformación de su vida profesional.

Para sistematizar las observaciones sobre estas experiencias (el programa se ha puesto en práctica siete veces hasta la fecha), hemos aplicado instrumentos de evaluación inicial, durante el proceso y al final.

Los resultados revelan transformaciones notables respecto de experiencias de lengua oral, de lectura y de redacción⁸. Otro instrumento, de

⁸ Organizados y sistematizados mediante el análisis y la interpretación de los diversos instrumentos aplicados, en archivo.

autoevaluación, eminentemente cualitativo, aumenta nuestra confianza en las ventajas del programa. Respuestas como las que se citan a continuación permiten hacer el siguiente análisis:

“Pongo más atención en lo que estoy leyendo y trato de no perder la objetividad como lector”.

“Ahora organizo las ideas y leo con más cuidado”.

“La lectura, antes no me costaba trabajo pero lo hacía mal, ahora me tardo pero lo hago mejor”.

Aquí los alumnos asumen su papel activo en procesos de lectura y reconocen la interacción sujeto-objeto.

“Para redactar: primero, pienso lo que quiero decir, cómo lo voy a decir y a quién se lo voy a decir”.

“Para redactar expreso lo que pienso tratando de ser clara, precisa, coherente”.

“Para redactar escribo la idea que tengo y la modifico las veces que sean necesarias hasta que me parece que es lo que quiero decir”.

Aquí hay reconocimiento de las dificultades de la redacción y de la parte activa que corresponde al sujeto, se aprecia cómo construyen estrategias propias para redactar y se evidencian algunas implicaciones psicosociales del lenguaje.

“Antes pensaba que sabía escribir; ahora el saber escribir es un reto que debo vencer”.

“Solamente haciendo ejercicios comprendo la importancia del lenguaje”.

“Para redactar necesito practicar para superar mis errores”.

Estas respuestas evidencian el valor de la práctica en procesos de reflexión, unidos a procesos lógicos, para redactar.

“Ahora pienso antes de escribir o hablar, y lo que es más importante, detecto cuando tengo errores”.

“El curso me estimuló o despertó el interés de aprender y corregir algunos errores, teniendo conciencia de lo importante que es saber leer, escribir”.

“El curso me ha enseñado a pensar antes de escribir o hablar”.

“Me siento más capaz de escribir y de hablar ante las personas”.

“Me motiva a buscar nuevos conocimientos”.

“Hay un cambio favorable: de no saber leer, escribir y ni siquiera tener interés por la lectura, ahora me siento comprometida por mi persona a seguir leyendo y reflexionando y a ejercitar la redacción”.

“Ventajas del curso: saber qué digo cuando hablo; darme cuenta de la importancia que tiene el lenguaje; pero sobre todo el despertar de mi interés por no ser como los demás y motivar la superación personal”.

Estas respuestas revelan, finalmente, el desarrollo de la conciencia lingüística, y sobre todo, cómo un mayor conocimiento del lenguaje ofrece motivaciones para la superación personal y profesional.

El perfeccionamiento gradual y sistemático de este programa y los resultados obtenidos en cada experiencia, nos ofrecen elementos para considerar esta propuesta como una estrategia de solución para problemas de lectura y redacción que enfrentan adultos profesionales.

Por otra parte, para nuestro proyecto, los resultados ofrecen la convicción de que:

1. El conductor de un curso-taller de esta naturaleza debe dominar los conocimientos teóricos implicados en todo el proceso para crear, en cada acto de lectura y redacción, la metodología específica que requieren los sujetos, y revisar permanentemente las técnicas particulares que cada sujeto pone en práctica para superar las deficiencias o resolver dudas.

2. En las actividades de lectura y redacción subyacen procesos diferenciados, pero siempre complementarios como partes de un mismo objeto: la lengua.

3. Estas actividades ofrecen a su vez características diferenciadas en cada alumno, que un conductor atento puede aprovechar para promover el trabajo individual, grupal o el intercambio.

4. El trabajo en taller permite que los sujetos proporcionen las situaciones lingüísticas que requieren solución.

5. Los resultados de los cursos demuestran que los docentes requieren de esa formación integral que incluye: el conocimiento del sujeto-alumno, el dominio de los contenidos de aprendizaje, en este caso, el lenguaje como un objeto interdisciplinario y totalizador, y el conocimiento pedagógico necesario para poner en juego todos los elementos del proceso educativo; es decir, que asuma una posición epistemológica respecto de la construcción del conocimiento.

Elaboración de materiales para promover la lectura y la redacción en educación primaria

Paralelamente a la experiencia de los cursos, hemos considerado la necesidad de elaborar materiales para apoyar el proceso de adquisición y desarrollo de la lecto-escritura durante los primeros grados de educación primaria.⁹

Estos textos tienen como objetivo “desarrollar en los niños posibilidades de lectura y redacción entendidos como procesos en los que

⁹ Proyecto de Año Sabático, Sara Sánchez S., 1991 1992.

pueden aplicar el pensamiento reflexivo y desarrollar una conciencia crítica". En relación con lo anterior, los contenidos y ejercicios se han seleccionado de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo de los niños, y las metodologías propuestas ofrecen posibilidades para aplicarlas en otros textos y ejercicios ideados por el maestro o propuestos por los propios niños.

Los principios teórico-metodológicos que sustentan el proyecto para todo el nivel de educación primaria (se está probando ya el libro de primer grado y se encuentran en proceso de elaboración los de segundo y tercero) son:

- Ofrecer **textos completos**, con sentido, sobre temas de interés para los niños –cada texto es probado antes de incluirlo en los libros–.

- Incorporar los conceptos lingüísticos de manera implícita en los primeros grados.

- Establecer la estrecha relación entre la lectura y redacción, a partir de un concepto globalizador del lenguaje.

- Hacer énfasis en el valor sistemático y semiótico de la lectura y la redacción, y relativizar la importancia de los aspectos formales.

- Proponer ejercicios que estimulen la reflexión y los procesos lógicos sobre los contenidos, para que los niños establezcan relaciones de parte a todo, espacio-temporales, relaciones de causa-efecto, de seriación y clasificación que se manifiestan en la lengua, de acuerdo con el nivel cognitivo de los sujetos.

- Elegir cuidadosamente el lenguaje de los textos.

- Cuidar que los textos seleccionados ofrezcan un léxico y estructuras lingüísticas comprensibles para los niños, pero que además enriquezcan su caudal lingüístico.

- Estimular la iniciativa del docente para que promueva el desarrollo individual de los procesos de lectura y redacción, al mismo tiempo que los procesos de socialización que rebasan los límites del aula.

- Contribuir a que el docente aplique un nuevo enfoque didáctico para formar mejores lectores y redactores, desde el primer año de la escuela primaria.

Reflexiones finales

En general, hemos procurado mantener la congruencia del proceso de investigación y una actitud vigilante ante posibles desviaciones teóricas o metodológicas.

En el proceso hemos afirmado nuestra formación en investigación, precisamente sobre problemas de lenguaje, a la que se ha unido la posibilidad

de formar docentes-investigadores interesados en este campo de estudio; hemos identificado y vivido el papel del docente en la conducción de cursos y hemos confirmado las necesidades de formación de los docentes de educación básica, formación que debe incorporar la investigación profesional. Este último aspecto, nos parece fundamental para que cada docente sepa **qué enseña, a quién enseña, cómo enseña y para qué enseña**.

En el momento presente dos preocupaciones centrales ocupan nuestro trabajo de investigación. La primera se refiere a la interlocución con docentes e investigadores, necesaria para confrontar nuestras posiciones teóricas, discutir las, encontrar con ellos puntos de convergencia y de divergencia que nos posibiliten para revisar, críticamente los resultados obtenidos hasta ahora.

La segunda está relacionada con las aportaciones que nuestra investigación puede hacer en aspectos muy concretos de la realidad educativa. De aquí se desprenden por ahora las siguientes posibilidades:

1. Explicitar, en un texto u otro tipo de publicación, los **sustentos teórico-metodológicos para la transformación de la práctica docente en la enseñanza de la lengua**, que sirvan como apoyo tanto en la formación de estudiantes normalistas como en la actualización de profesores en servicio.

2. Ampliar la cobertura del Curso de lectura y redacción en Procesos de investigación, si es posible con la incorporación de docentes en servicio, para probar la relación entre las teorías que sustentan el curso y los resultados en la práctica, y hacer un seguimiento, en el caso de alumnos-docentes, sobre las transformaciones esperadas en la enseñanza de la lengua.

3. Terminar y probar la serie de textos de apoyo para la lecto-escritura en educación primaria, como una vía para colaborar con el docente en servicio para que la enseñanza del lenguaje vaya aproximándose a la visión interdisciplinaria que hemos planteado, en la que el niño perciba la relación entre la lengua de todos los días con aquella que le "enseña" la escuela, que el sujeto-niño conozca la lengua como esa totalidad oral y gráfica que implica la lectura, y sobre todo que la reconozca como recurso de comunicación y medio para la construcción de otros conocimientos, es decir, como **lenguaje**, y sobre todo que sea conciente de la responsabilidad que le corresponde como usuario de la lengua.

4. Una posibilidad siempre presente es: con base en las estrategias anteriores mediante la participación en foros y congresos, sensibilizar a quienes puedan tener alguna influencia o responsabilidad en la formación de docentes de educación básica, para que revisen planes y programas a la luz de una visión totalizadora y dialéctica de los procesos educativos, y que se reflexione profundamente sobre el valor del **lenguaje**.

Todo lo anterior puede derivar en una transformación de la enseñanza de la lengua, y puede contribuir también a evitar problemas educativos actuales, con la perspectiva de educar al hombre para que sea el sujeto crítico y creativo que ha sido el ideal de todas las sociedades, en todos los tiempos.

Conclusiones

1. La concepción epistemológica de **lenguaje** exige una visión interdisciplinaria para explicar la relación sujeto-objeto-conocimiento.
2. El lenguaje es para los sujetos, instrumento de comunicación y medio para la construcción de conocimientos.
3. La lectura y la redacción presentan problemas diferenciados en cada sujeto, pero siempre como parte de un objeto total: la **lengua**.
4. La aplicación de un enfoque totalizador y dialéctico en procesos de enseñanza de lenguaje-lengua, permite comprender la interacción sujeto-alumno, objeto-lenguaje.
5. El sujeto-docente adquiere un papel relevante en una perspectiva epistemológica de los procesos educativos.
6. La coherencia de los planes y programas para la formación de docentes –en relación con el lenguaje– con los planes y programas para los diversos niveles educativos, puede contribuir a abatir los problemas actuales relacionados con el lenguaje.
7. La formación de docentes, orientada por procesos de investigación, permite identificar problemas educativos reales y proponer alternativas de solución.
8. La formación integral de docentes –tanto en proceso de formación como de actualización– es una vía para transformar la práctica docente y **resolver problemas de lenguaje en el ámbito escolar**.

Referencias bibliográficas

- Apostel, L. (1984) "Epistemología de la Lingüística." En J. Piaget (dir.) **Tratado de lógica y conocimiento científico. Vol. VI. Epistemología de las ciencias del hombre**. Buenos Aires, Paidós.
- Benveniste, E. (1984) **Problemas de lingüística general**. México, Siglo XXI.
- Bronckart, J. P. (1985) **Teorías del lenguaje**. Barcelona, Herder, 2da. ed.
- Coombs, Philip H. (1982) **Futuros problemas mundiales en la educación**. México, SEP-ANUIES.
- Chomsky, N. (1979) **Reflexiones sobre el lenguaje**. Barcelona, Ariel.
- Ferrater Mora, J. (1980) **Indagaciones sobre el lenguaje**. Madrid, Alianza, 2ª. ed.
- Hudson, R.A. (1981) **La sociolingüística**. Barcelona, Anagrama.
- Leroy, Maurice (1969) **Las grandes corrientes de la lingüística**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lyons, J. (1984) **Introducción al lenguaje y a la lingüística**. Barcelona, Teide.
- Martinet, A. (1972) **Elementos de lingüística general**. Madrid, Gredos, 2ª. ed.
- Piaget, J. (1973) **Estudios de psicología genética**. Buenos Aires, EMECE.
- Piaget, J. (1976) **Psicología y pedagogía**. Barcelona, Ariel (Ariel Quincenal N° 26).
- Piaget, J. (1978) **Introducción a la epistemología genética**. Tomos I y III. Buenos Aires, Paidós, 2ª. ed.
- Piaget, J. (1981) **Psicología y epistemología**. Barcelona, Ariel (Ariel Quincenal).

- Piaget, J. (1970) **Naturaleza y métodos de la epistemología**. Buenos Aires, Proteo (Biblioteca Universitaria Proteo. Lógica y Conocimiento Científico N° 1)
- Piaget, J. (1983) **Estudios sociológicos**. Barcelona, Ariel.
- Piaget, J. *et al.* (1969) **Introducción a la psicolingüística**. Buenos Aires, Proteo (Biblioteca Persona y Sociedad N° 9).
- Piaget, J. y R. García (1989) **Hacia una lógica de significaciones**. México, Gedisa.
- Piaget, J. y B. Inhelder (1984) **Psicología del niño**. Madrid, Morata, 12^a ed.
- Robins, R. H. (1974) **Breve historia de la lingüística**. Madrid, Paraninfo.
- Saussure, F. de (1955) **Curso de lingüística general**. Buenos Aires, Losada.
- Schaff, A. (1966) **Lenguaje y conocimiento**. México, Fondo de Cultura Económica (Breviarios).
- Sinclair de Zwart, H. (1978) **Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente**. Barcelona, Oikos-tau.
- Sinclair de Swart, H. (1983) "Psicolingüística evolutiva." En J. Delval (comp.) **Lecturas de psicología del niño. Tomo 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente**. Madrid, Alianza (Universidad, textos), 3^a ed.
- Tuson, J. (1982) **Aproximación a la historia de la lingüística**. Barcelona, Teide.
- Vygotsky, L. S. (s/f) **Pensamiento y lenguaje**. México, Alfa y Omega.