



Joan Miró, *La Poetisa*, 1940. Nueva York, colección Colin.

**A PROPÓSITO DE UNA PEDAGOGÍA
DE LA LENGUA PARA LAS ESCUELAS
NORMALES SUPERIORES**

Rubén Darío Hurtado V
Billian Jiménez R. Gloria Inés
Yepes C.

RESUMEN RESUMEN
RÉSUMÉ RÉSUMÉ
ABSTRACT ABSTRACT
PALABRAS CLAVE PALABRAS CLAVE

REVISTA **EDUCACIÓN
Y PEDAGOGÍA**

RESUMEN

**A PROPÓSITO DE UNA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA
PARA LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES**

Este texto presenta una propuesta de plan de formación en el componente de lengua y literatura para el ciclo complementario de las escuelas normales superiores del Departamento de Antioquia en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El texto está inspirado fundamentalmente en los principios de la lingüística textual, la pragmática, la psicología cognitiva y la pedagogía activa.

RÉSUMÉ

À PROPOS D'UNE PEDAGOGIE DE LA LANGUE POUR LES ÉCOLES NORMALES SUPÉRIEURES

Ce texte présente une proposition de plan de formation pour les cours de spécialité en langue et littérature destiné au cycle complémentaire des Écoles Normales Supérieures du département d'Antioquia, en Colombie. Ce texte est fondé sur les principes de la linguistique textuelle, la pragmatique, la psychologie cognitive et la pédagogie active.

ABSTRACT

IN RESPECT TO A LANGUAGE PEDAGOGY FOR VOCATIONAL HIGH SCHOOLS IN TEACHING

This text submits a proposal for a training plan in Language and literature for the complementary cycle of Vocational high schools in teaching in Departamento de (Province of) Antioquia as part of an agreement with Universidad de Antioquia's Teacher's College. The paper is mainly inspired on the principles of textual linguistics, pragmatics, cognitive psychology and active pedagogy.

PALABRAS CLAVE

*Enseñanza de la lengua, Escuela Normal Superior
Language teaching, Vocational high school in teaching*

A PROPÓSITO DE UNA PEDAGOGÍA DE LA LENGUA PARA LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES

Rubén Darío Hurtado V*
Billian Jiménez R.* *
Gloria Inés Yepes C." **

El proceso de reestructuración de las escuelas normales del país constituye una estrategia de la política educativa de la Nación. Se busca fortalecer la formación de los docentes, otorgándole relevancia como factor decisivo en la calidad del servicio.

En este contexto, se instituyen los convenios entre las escuelas normales y las facultades de educación, así como los ciclos complementarios y los énfasis en las disciplinas del saber. Lo que subyace en estas iniciativas es la intención de proveer una fundamentación pertinente para el ejercicio docente de acuerdo con los requerimientos de la sociedad de hoy. Se propende por una formación inicial satisfactoria para la profesión docente.

Para responder a tales requerimientos, un número significativo de escuelas normales superiores en el departamento de Antioquia, ha optado por el énfasis en humanidades, lengua castellana y literatura, y ocho de las diez normales que establecieron convenio con la Universidad de Antioquia eligieron este énfasis de formación. El interés obedece a las dificultades detectadas en las competencias básicas de esta área, fundamental para el desempeño aca-

démico, a partir de las recientes evaluaciones del sistema practicadas por el Estado, como por ejemplo, las pruebas Saber y las del ICFES.

La consolidación de este énfasis en las escuelas normales superiores supone el replanteamiento del quehacer didáctico, hacia una reflexión de sentido que habilite al nuevo maestro en su propia competencia comunicativa y en los sustentos didácticos y pedagógicos para una competencia docente en el área; lo que, a su vez, exige contextualizar unos idearios teóricos y metodológicos que los viabilicen. Se hace necesario, entonces, intentar la construcción de una pedagogía de la lengua para y desde la escuela normal.

En el marco del proceso de reestructuración de las escuelas normales (Decreto 3012 de 1997, emanado por el Ministerio de Educación Nacional) es importante pensar el sentido de una pedagogía de la lengua para las mismas. Ello nos exige reconocer que el conocimiento de las ciencias del lenguaje, como es el caso de la gramática, la filosofía analítica, la pragmática, la semiótica, la lingüística del texto, la psicolingüística y la sociolingüística, entre otras, es insuficiente para dar respuesta a tal misión. Estas nos permiten conocer la estruc-

* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
Dirección electrónica: centropedag@epm.net.co

** Profesor de la Escuela Normal Superior de Envigado y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

*** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

tura y funcionamiento de la lengua, de tal forma que en las múltiples estrategias de intervención pedagógica promovidas para facilitar su aprendizaje, como son los proyectos de aula y las situaciones problema, no se pierda la especificidad de la lengua.

En esta perspectiva, compartimos con Amparo Tusón (1994) que los saberes propios de las ciencias del lenguaje que un maestro de lengua castellana requiere son los siguientes:

En primer lugar, tenemos que conocer el código objeto de enseñanza, tanto desde el punto de vista interno, que permita explicar sus estructura, como desde un punto de vista externo, que implica el conocimiento de las variedades lingüísticas—geográficas, sociales y de estilo—y de funciones, es decir, desús condiciones de uso, que son socioculturales. Para este primer bloque de saberes, contamos con disciplinas como las propiamente lingüísticas o gramaticales, que abordan el estudio de la lengua desde una perspectiva interna, y con otras disciplinas, como la dialectología y la sociolingüística, que se preocupan por describir las variedades y sus usos.

En segundo lugar, necesitamos conocer los factores cognitivos que condicionan la adquisición de la lengua y el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Para ello, tendremos que recurrir a disciplinas como la Psicolingüística y la Ciencia Cognitiva.

En tercer lugar, tenemos que conocer los factores sociales y culturales que condicionan los usos lingüísticos y el mismo proceso de enseñanza - aprendizaje. Es aquí, en este tercer bloque de saberes, donde de nuevo, y de forma especial, necesitamos recurrir a la Sociolingüística.

En cuarto y último lugar, necesitaremos conocer los métodos y técnicas más apropiadas para alcanzar los objetivos que nos proponemos. Para nuestra formación respecto a este bloque de saberes, tendremos que recurrir a disciplinas como la Pedagogía y la Didáctica específica del área /Tusón, 1994, 56 - 57).

El conocimiento de las ciencias del lenguaje nos permite comprender con mayor claridad cuáles serían las competencias básicas a desarrollar en los niños(as) y jóvenes; comprender, por ejemplo, que lo fundamental en esta área es desarrollar en nuestros estudiantes la competencia comunicativa, es decir, la capacidad para usar la lengua respetando los contextos, pues éstos condicionan nuestras formas de comunicar, orientándonos en el cuándo, cómo y para qué usar la palabra; en síntesis, cómo usar la lengua en la presencia de un hablante-oyente real.

No es posible construir una didáctica de la lengua sin un conocimiento de la misma. De otro modo, sería elaborar un cúmulo de abstracciones que en nada orientarían los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, consideramos que a pesar del desarrollo de las ciencias del lenguaje, éstas son insuficientes para construir una didáctica de la lengua. Por tanto, necesitamos de otras informaciones sobre el sujeto provenientes de otros campos del saber, como es el caso de las ciencias cognitivas y afectivas, que nos brinden el conocimiento necesario sobre los procesos cognitivos y afectivos, esto es, cómo aprende el sujeto, cuáles son sus mecanismos de representación y procesamiento de los objetos de conocimiento; y además, de sus diferentes procesos motivacionales, inherentes a los procesos de aprendizaje, capaces de promover el deseo, la aversión o la dificultad para aprender el saber.

Igualmente, nos interesa conocer entre otros componentes, las variables socioculturales en las que está inmerso el sujeto.

Asumimos la pedagogía como una disciplina que articula las diferentes informaciones, incluyendo las de las ciencias del lenguaje, en pro de la formación. Concebimos la pedagogía como una teoría general sobre las diferentes variables que explican el significado de la enseñanza y sobre todo de la formación, capaz de direccionar, en este sentido, los diver-

Los componentes de la escuela, como el método, los contenidos, la relación profesor - alumno y la evaluación, entre otros.

Formar significa enriquecer de sentidos la existencia de nuestros alumnos, de tal modo que se cualifique su comprensión del mundo. Una adecuada formación permitirá que nuestros estudiantes vean, oigan y sientan más allá de lo que sus fibras sensoriales permitan, pues la percepción y procesamiento de la realidad estará condicionada por su riqueza cultural, afectiva y cognitiva. La formación enriquece nuestro ser, nuestras formas de relación con el conocimiento, con nosotros mismos y con nuestra propia realidad social. La formación nos permite comprender mejor nuestra realidad interior y exterior.

La pedagogía sería la encargada de velar para que todas las acciones promovidas en una institución educativa, desde el trabajo al interior y al exterior del aula, vayan encaminadas a la formación. La formación no puede ser escindida, debe ser integral; por tanto, un ser humano bien formado ha accedido a un nivel superior, no sólo en lo específico de un saber, sino también en lo afectivo, en lo social y en lo espiritual.

Si nos detenemos por un momento a analizar la relación entre lenguaje y formación, podemos decir, sin profundizar, que es a partir del lenguaje que el sujeto se constituye como tal; que es, a partir de aquél, que se humaniza y socializa; que el lenguaje, además de permitir la comunicación, facilita el desarrollo de nuestro pensamiento. El lenguaje es el que nos permite, a los seres humanos, participar en la esfera de lo público. Como puede observarse, aprender la lengua no puede reducirse a la adquisición del código. La lengua sobre todo, posee el poder de llenar de significación la experiencia humana.

En una escuela normal, cuya misión fundamental reside en la formación de maestros, consideramos importante estudiar, por ejem-

plo, los aportes de la literatura a la formación, muy especialmente la novela pedagógica, donde se encuentra una imagen viva y compleja de lo que significa la formación; además, se brindan pistas al futuro maestro para posibilitar y enriquecer su relación diaria con los alumnos. Dentro de las múltiples temáticas que aborda la literatura, encontramos la relacionada con la pedagogía, donde gracias a la plasticidad de su lenguaje, se construyen diversos escenarios para abordar aspectos como la imagen del maestro, las relaciones maestro-alumno, la vida psicoafectiva de maestros y discípulos, los métodos de enseñanza y el significado de la vida académica, entre otros. Lo cual, como lo plantea el profesor Jorge Alberto Naranjo (1995), convierte a la literatura en una gran fuente de inspiración y comprensión del quehacer pedagógico.

¿QUÉ SIGNIFICA ENSEÑAR LENGUA EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES?

El interrogante en este espacio hace referencia a cómo, a partir del quehacer pedagógico del área, generar la vocacionalidad hacia el oficio docente. La primera respuesta sería, apoyándonos en los conceptos de Mockus y su grupo (1995), posibilitar, a partir del buen ejemplo, del buen desempeño docente, la construcción de una competencia pedagógica, la cual se manifiesta independientemente de los discursos explícitos sobre la pedagogía y la didáctica.

La pedagogía sería un saber que concierne sobre todo al docente, en cuanto pretende reconstruir explícitamente su saber-cómo, pero es concebible un buen docente con pocas nociones explícitas de pedagogía (como un hablante con pocas nociones explícitas de gramática). Esto explicaría también el hecho de que algunos de los mejores docentes no hayan tenido ninguna formación pedagógica explícita y que algunas instituciones educativas se hayan reproducido durante siglos

sin discursopedagógico elaborado e institucionalizado, reconocible como tal. Explicaría también el hecho frecuentemente señalado de la transmisión implícita de ciertas cualidades de la enseñanza (haber tenido buenos maestros contribuye a la calidad de un docente, probablemente más que muchos de los elementos de pedagogía y de didáctica que son objeto de una enseñanza explícita) (Mockus y otros, 1995,21).

Lo anterior no significa el abandono de la teoría pedagógica, sino reservarla para los grados superiores; es decir, de octavo grado en adelante, por ejemplo. Si bien es cierto que esta primera salida debe facilitar, a partir del testimonio, el surgimiento de una competencia pedagógica en los estudiantes, no puede considerarse como exclusiva para las escuelas normales, pues en cualquier institución hay que enseñar bien; sin embargo, en las normales hay que poner especial énfasis en este aspecto.

La segunda respuesta a la generación de vocacionalidad docente sería promoviendo, en las escuelas normales, espacios de reflexión y discusión permanente entre el núcleo de pedagogía y práctica, y el de lenguaje. Esto facilitaría una mayor comprensión de lo que significa una pedagogía o una didáctica de la lengua, lo cual repercutiría positivamente en la formación de los estudiantes de una escuela normal. Igualmente, desde este espacio se podrían pensar y diseñar diversas formas de práctica pedagógica.

Una tercera respuesta podría ser que el profesor del lenguaje facilite y promueva el diálogo con los normalistas en formación, sobre la relación entre las nuevas concepciones del lenguaje y el pensamiento de algunos pedagogos clásicos en relación a este tema, y a partir de ahí, analizar las semejanzas y diferencias; y sobre todo, su vigencia y pertinencia a los problemas de la enseñanza de la lengua en el mundo moderno. Estos análisis comparativos deben ser respetuosos con la época en la que se produjeron los conocimientos. No podemos pedirle a Freinet que entendiera lo que él

maba "dislexia escolar" con lo que hoy se sabe sobre el tema, ya que en su época no se conocían los aportes de la neuropsicología soviética y las investigaciones recientes sobre la psicogénesis de la lengua escrita; para comprender, a partir de ahí, que un error en lectura, por ejemplo, no es más que un momento del aprendizaje. A pesar de lo innovador y futurista de sus concepciones sobre la lectura y la escritura sería demasiado, para su tiempo, pedirle que lo predijera todo. Este diálogo entre el pasado y el presente es lo que permitiría conocer qué conceptos, teorías o reflexiones han resistido la prueba de los tiempos y valorar así el sentido de lo clásico, lo que nos permite entender que la vigencia de una idea no está dada por el año en que se produce, sino por su capacidad de respuesta a los problemas de la realidad y entender, sobre todo, lo que significa la historia de las ideas y contrarrestar así las falsas creencias de suponer que con cada intervención comunicativa e implementación educativa se está fundando el mundo.

HACIA UNA ENSEÑANZA DE LA LENGUA POR COMPETENCIAS

El concepto de competencia no es reciente en las discusiones lingüísticas. La primera definición, expuesta por Noam Chomsky, se refería a «la capacidad innata que posee todo hablante para apropiarse del conocimiento de su lengua y así producir y entender enunciados y significaciones siempre nuevas». En esta teoría se «asumía al hablante - oyente como un sujeto ideal, en una comunidad lingüística, homogénea que conoce su lengua perfectamente» (Ministerio de Educación Nacional 1998). El saber de competencia subyace al acto comunicativo, referido mediante la idea de actuación.

En un desarrollo de la dicotomía saussuriana de lengua y habla, Noam Chomsky aborda el problema lingüístico desde la conceptualización de competencia, que correspondería con "lengua", y de actuación, que se equiparaba a

"habla". Sólo que aquí la lengua se concibe como un sistema gramatical ideal, fundamento para una actuación también ideal. Aquí las condiciones contextuales y las realizaciones concretas quedan por fuera de la descripción, lo que se ha evaluado como un vacío.

Este vacío fue develado por Hymes (1996), cuando propuso la competencia ya no referida a un ideal lingüístico, sino a la actuación discursiva. Así, se postula una competencia comunicativa, entendida como la capacidad de comprender y producir sentido en las prácticas comunicativas. «El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, también sobre qué decir, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros» (Hymes, 1996, 22).

De esta concepción de la habilidad, la destreza y la estrategia comunicativa como objetos lingüísticos, se han derivado competencias cada vez más específicas: se habla de competencia gramatical, sintáctica, textual y semántica, entre otras. Los *Lineamientos curriculares* propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (1998), hablan, por ejemplo, de competencia gramatical, semántica, enciclopédica y textual. Se entiende que el área de lengua castellana y literatura en la escuela debe propender por el desarrollo de estas competencias. Más que preocuparse por la descripción de las estructuras, el reconocimiento de las funciones sintácticas y la definición de las categorías gramaticales, ha de centrar sus procesos en los usos lingüísticos, en la conciencia de las estrategias discursivas, en las implicaciones sociales y culturales de la decisión retórica.

La adquisición de una competencia, dice Hymes «está alimentada por la experiencia social, las necesidades, las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada

de motivaciones, necesidades y experiencias» (1996, 22). Un desarrollo que trasciende el ámbito de las formas y los significados, hacia el ejercicio de sentido.

Esta búsqueda de la significación, como objeto de los procesos didácticos, reclama experiencias de producción e interpretación de sentido desde el hacer cotidiano. Es por ello que los citados lineamientos privilegian la pedagogía del proyecto, donde se vinculan los contextos situacionales con las prácticas cotidianas y, desde estos pretextos, se integran las conceptualizaciones y se orientan las confrontaciones de la práctica metalingüística; al tiempo, asumen la actividad académica cotidiana y la realidad institucional como referentes del trabajo en el área.

A partir del concepto de competencia elaborado en la teoría lingüística, como saber hacer en situación, disciplinas cognitivas como la psicología social o la psicolingüística educativa, adoptaron también este concepto para explicar los dominios cognoscitivos, objetos del aprendizaje. La solvencia en un saber se traduce en un saber hacer discursivo, lo cual significa que la comprensión de los conceptos de las teorías y las ciencias, y la significación de los aprendizajes se hacen perceptibles básicamente en la acción discursiva. La competencia trasciende así el ámbito lingüístico, estableciéndose como el núcleo de los procesos de formación en su conjunto. Los problemas de la comprensión, la interpretación, la argumentación y la producción textuales, antes relegados en la institución escolar al área de lengua castellana, son ahora objeto de todas las áreas.

Los *Lineamientos curriculares de las ciencias naturales y de las matemáticas* postulan competencias en coherencia con el planteamiento anterior. El ICFES (1999), por su parte, presenta un instructivo para las pruebas del Estado, basado en las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, como objetos de la evaluación de desempeño en todas las asignaturas. Ambas direcciones de la educación

oficial reclaman orientar el trabajo de aula a partir de la producción textual y la acción comunicativa-discursiva.

Facultar la capacidad para interactuar con el discurso de la ciencia (relacionando las conceptualizaciones de las teorías entre sí y con los demás referentes culturales, hacia una comprensión de la realidad; proponiendo hipótesis a la luz de las interpretaciones para la solución de problemas y la explicación de los fenómenos; y argumentando tales proposiciones desde la comprensión lograda), requiere propiciar experiencias de sentido donde se integren los saberes, donde se lean las teorías, se discutan las interpretaciones y donde las fundamentaciones se utilicen para esclarecer problemáticas sociales y comunitarias. Las competencias específicas del área de lengua castellana se vivencian en todas las áreas, nutriéndose de sus referentes, con miras a enriquecer el discurso y la visión de mundo de los estudiantes.

Salta a la vista que el logro de esta aspiración depende de la competencia del docente. Para agenciar los procesos en esta dimensión comunicativa, éste ha de ostentar dominios discursivos, conocimientos lingüísticos y estrategias metodológicas para orientar los procesos de significación. Es muy probable que la formación del docente en estos aspectos deba ser complementada; para tal fin, las instituciones buscan alternativas, como el trabajo en equipo de los núcleos y asignaturas, con el núcleo de lengua castellana, el taller o la jornada pedagógica, orientados por este núcleo o por profesionales externos. En fin, el núcleo de lengua castellana adquiere responsabilidades curriculares e institucionales.

En nuestro caso, el de las escuelas normales, esta dificultad tiene respuesta en la gestión del núcleo, especialmente cuando se ha adoptado el énfasis en lengua castellana. Aquí podríamos hablar de una competencia comunicativa docente, que involucra las competencias lingüística, gramatical, semántica, textual y

pragmática, integradas al servicio de la fundamentación de los procesos didácticos.

Esta competencia docente tiene validez tanto para los estudiantes en carrera de docencia como para sus formadores. En ambos casos, los procesos de formación en lenguaje, garantes de la orientación de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, tiene que ser preocupación de la escuela normal y los convenios dentro de los procesos de acreditación de calidad. Aquí, con mayor razón, este problema constituye para el núcleo de lengua castellana, independientemente de que la lengua sea o no el énfasis del plantel, una responsabilidad fundamental y una oportunidad para ejercer liderazgo e investigar caminos de participación en el proyecto de calidad que representa la acreditación de calidad.

La dinámica en la que desempeñan las escuelas normales, la constitución de los núcleos, sus jornadas de estudio en la especificidad de los núcleos, su vocación investigativa y la calidad de instituciones piloto de la región, les auguran un papel determinante en estas búsquedas de competencia para la institución y para la región.

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En términos de Jourdan (1984, 60), «No existe ningún comportamiento o acción (pedagógicamente relevante) que no sea transmitido por el medio omnicompreensivo de la comunicación», lo que nos lleva a varios interrogantes vitales para la escuela (y el maestro en particular), dependiendo del grado escolar: ¿cómo relacionarnos acertadamente con competencias comunicativas heterogéneas? ¿Cómo interactuar, desde mi competencia comunicativa más amplia y tal vez más académica (código elaborado), con la competencia comunicativa de mis alumnos formada desde códi-

gos coloquiales, cotidianos, familiares (código restringido)? ¿Cómo posibilitar el paso de la competencia comunicativa oral a la competencia comunicativa escrita?

Para los profesores de básica y ciclo complementario, los interrogantes pueden ser: ¿qué aspectos de la competencia comunicativa debo privilegiar para que mis alumnos usen la lengua (oral y escrita) con idoneidad comunicativa? ¿Qué o cuáles métodos debo emplear para lograr el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, de modo que mis alumnos comprendan la cultura (científica, política, económica, artística, religiosa) en la cual viven? ¿Cómo posibilitar el desarrollo de la competencia comunicativa para la interacción con discursos, principalmente escritos, narrativos, expositivos, argumentativos, poéticos y lúdicos?

Para dar respuesta a estos interrogantes, se hace necesario que el docente:

- Posea un conocimiento relativamente profundo sobre las teorías del lenguaje, de modo que pueda planear sus acciones pedagógicas con racionalidad y pertinencia y que conciba la competencia comunicativa como un concepto que integra teorías lingüísticas, teorías de la comunicación y teorías sobre la cultura.
 - Analice cómo y en qué forma, emplea su competencia comunicativa para dirigir sus actos pedagógicos (o comunicativos).
 - Acepte que sus alumnos tendrán diversidad en su competencia comunicativa de acuerdo con la edad, la personalidad, el contexto social y las situaciones específicas de uso comunicativo.
 - Posea competencia comunicativa en varios de sus componentes: argumentativos, expositivos, narrativos, poéticos o lúdicos, de modo que sea un buen modelo para ser emulado por sus alumnos.
- Reconozca que sus alumnos son seres activos que se relacionan con el mundo de la vida para analizarlo, pensarlo, deducirlo, integrarlo en ámbitos académicos, culturales, políticos, económicos, religiosos, etc.
 - Tenga en cuenta que debe planear acciones educativas tendientes a la estructuración de la competencia comunicativa y la realización comunicativa.

Para lograr lo anterior, consideramos que el método de proyectos (especialmente los de aula), es el mejor medio para el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que los niños forman sus teorías acerca del mundo en que viven mediante el aprendizaje por experimentación. Si bien es cierto que hay algunos aprendizajes logrados por la transmisión social (normas de conducta, conceptos, etc.), es a partir de la confrontación de sus hipótesis y de sus acciones cognitivas (comparación, observación, jerarquización, etc.), ejercidas sobre los eventos, los objetos de conocimiento, que los sujetos logran transformar, ampliar, enriquecer o aclarar sus teorías (red de relaciones entre conceptos, reglas). Como lo plantea Smith, «tan sólo una porción muy reducida de todo cuanto sabemos nos es enseñada» (1997,111); el aprendizaje real se realiza cuando logramos comprender, y esto es el resultado de darle respuesta a las preguntas que nos planteamos.

El proyecto de aula permite que los alumnos planifiquen acciones para lograr la resolución de un problema o de una pregunta. Así, ellos plantearán hipótesis y confrontarán lo que ya saben (su teoría del mundo) con la información que el medio les brinde. ¿Los caracoles tienen corazón? ¿Los peces orinan? ¿Qué le pasa a Colombia? ¿Cómo construir una maqueta sobre el interior de la tierra? ¿Cómo podemos mejorar la ortografía? Existen miles de preguntas y de problemas por resolver por parte de los alumnos. Sin embargo, mientras más preguntas haya por resolver, mayor comprensión habrá, comprensión que seguirá sien-

do relativa de acuerdo con la edad, el contexto sociocultural, los propósitos, la relación afectiva, la pertinencia, los recursos, etc.

Al desarrollar un proyecto de aula, tanto los alumnos como los maestros se ven en la necesidad de utilizar las diferentes habilidades comunicativas: hablar sobre lo que saben y lo que han ido aprendiendo; escuchar a los otros para confrontar y ampliar su propio saber; escribir para organizar ideas, solicitar ayuda, organizar encuestas y entrevistas, etc. De igual modo, necesitan leer para obtener nueva información, para recrearse, para evitar el olvido, etc. En síntesis, aprenden a usar el lenguaje real en actos comunicativos reales, al trabajar como miembros de un equipo, para lograr la transformación de su mundo particular.

Para el caso de la lectura, formar a un normalista superior es posibilitar que, tanto él como sus alumnos:

- Se acerquen a la intención comunicativa (ironía, crítica, defensa, etc.).
- Analicen las estructuras de los textos (cómo está organizado el contenido).
- Empleen las guías para reconocer los elementos más relevantes del texto (títulos, subtítulos, negrillas, marcas ortográficas, claves contextuales, etc.).
- Activen conocimientos previos para dialogar con las ideas planteadas en el texto.
- Ubiquen el contexto y la relación con otros textos y áreas del saber.
- Produzcan un abanico de posibilidades interpretativas.
- Identifiquen y estudien de qué tipo de texto se trata (expositivo, narrativo, poético, etc.).
- Detecten el tipo de lenguaje empleado (metafórico, metalingüístico, técnico, científico, alegórico, etc.).
- Deduzcan información no planteada explícitamente.

- Planteen preguntas antes, durante y después de la lectura.
- Empleen estrategias cognitivas y meta-cognitivas para evaluar su comprensión.

Para la escritura, se hace indispensable potenciar el acto de composición con relación a la mayoría de los elementos planteados para la lectura; pero en especial, en coherencia, cohesión, adecuación y corrección gramatical. Por ser la escritura un acto lingüístico y cognitivo de alta complejidad, se tiene en cuenta que es un proceso de escribir y reescribir asumiendo diversos roles según la situación: autor, coautor, corrector, editor, lector, etc.; y que, además, se irá perfeccionando según la práctica y las necesidades, esto es, al ser leídos por otros. El énfasis estará puesto en estrategias comunicativas tales como: ¿dije lo que se necesitaba? ¿A quién le escribo? ¿Para qué lo escribo? ¿Cómo lo digo? ¿Qué tipo de texto voy a escribir?

Un pènsun centrado en el lenguaje debe, entonces, posibilitar que los docentes reflexionen sobre el lenguaje mismo y sobre los usos que la sociedad le da en los diferentes ámbitos: artísticos, científicos, comerciales, religiosos, familiares, etc.; pero además, sobre los procesos inherentes a las habilidades comunicativas y a las estrategias didácticas pertinentes para su desarrollo.

PROPUESTA DE PÈNSUN PARA EL CICLO COMPLEMENTARIO DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES CUYO ÉNFASIS SEA EL DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Es claro que la escuela normal superior, en el ejercicio de la autonomía y desde su vocación investigativa, debe establecer una disposición curricular pertinente a su propuesta institucional, lo cual no se opone a la tarea del convenio de estructurar unos prospectos para la

institucionalización del énfasis. Para la construcción de la carta de funcionamiento, desde la asesoría del convenio, se está trabajando en la concertación de unas orientaciones teóricas y metodológicas para una fundamentación satisfactoria del énfasis; los desarrollos recogen los aportes de las escuelas normales en convenio con la Universidad de Antioquia.

Se han convenido unos derroteros para la elaboración de un plan de estudios en consonancia con los planteamientos expuestos, en el cual se contemplan tres núcleos temáticos:

- Fundamentación lingüística.
- Fundamentación literaria.
- Competencia comunicativa y didáctica de la lengua.

En lugar de las asignaturas aisladas, se optó por el establecimiento de niveles, procurando la consolidación de procesos satisfactorios para la iluminación de los proyectos investigativos, pedagógicos y didácticos.

En esta propuesta se presenta la sugerencia de integrar los contenidos alrededor de la solución de problemas. Esto para lograr mayor significación e ir adecuando los diseños de los seminarios y las asignaturas, a los idearios de la reestructuración de las escuelas normales de buscar nexos entre las teorías y la realidad institucional. Las situaciones problemáticas anotadas tienen por objeto servir de punto de partida para las discusiones internúcleos de la escuela normal donde se concertarán líneas de acción pedagógica-investigativa.

En la metodología, además, en esta tentativa de incursión en la investigación formativa, se incluyen trabajos que buscan vincular los procesos académicos desarrollados en la escuela normal, a la práctica docente y a la experiencia didáctica, haciendo campo aplicado. Las microprácticas son estrategias encaminadas a tal fin.

La presentación de una bibliografía específica para las temáticas obedece a la intención de facilitar el acercamiento a las fuentes primarias autorizadas y actualizadas, condición necesaria si se quiere participar en la investigación didáctica del área, cual es el propósito del énfasis en estas instituciones.

Más que un plan de estudios, este esbozo constituye un aporte para la discusión a propósito de las implicaciones del énfasis de humanidades, lengua castellana y literatura, en las escuelas normales superiores, en el proceso de reestructuración y en el proyecto de calidad que le subyace. Su consistencia académica está en la base de sus posibilidades de eficiencia. El plan de formación está organizado en ocho espacios conceptuales: dos de cultura lingüística, dos de literatura y cuatro de competencias y habilidades comunicativas.

CULTURA LINGÜÍSTICA

El seminario de cultura lingüística de las escuelas normales debe integrar los componentes conceptuales en torno a situaciones y problemas didácticos. Deberá, por tanto, contar con espacios teóricos de las especificidades de la lengua, así como con ejercicios interdisciplinarios de experiencias, en las cuales surja la necesidad de conceptualizar, ya sea en las prácticas comunicativas o en los procesos didácticos y de aprendizaje. Estamos hablando de la fundamentación lingüística de las tareas lectoras y escriturales, propias del acontecer académico e investigativo, que constituyen la formación docente y también de la relativa a los proyectos pedagógicos, constitutivos de sus correlatos prácticos.

Para el núcleo, este espacio de conceptualización se ofrece como un sustento para las indagaciones abordadas en su dinámica y para las propuestas de formación docente emanadas de su proyección.

Los núcleos temáticos de este espacio de formación podrían ser los siguientes:

- Lingüística general (cultura lingüística I)
- Fundamentos
- Historia: escuelas De Saussure, el estructuralismo, el texto, la semiótica, la pragmática
- Análisis funcional del discurso (cultura lingüística II)
- Niveles de la lengua y teorías del lenguaje
- Fonología, morfosintaxis, semántica, pragmática
- El análisis textual y los sistemas de signos

El problema a resolver sería: ¿cómo articular las conceptualizaciones estudiadas en los seminarios, para la fundamentación de los proyectos pedagógicos, didácticos e investigativos realizados por estudiantes y docentes de la escuela normal?

LITERATURA

El componente literario del énfasis en humanidades, lengua castellana y literatura en las escuelas normales, se postula como un seminario a desarrollar en dos niveles. La tarea principal de esta área de formación es propiciar una experiencia, esto es, un ejercicio vital en el cual la producción crítica y sus sustentos teóricos emanan de las lecturas de las obras y de la tertulia cotidiana donde se comparten.

La competencia literaria en la profesión docente tiene gran importancia, pues de ahí se derivan la posibilidad de aprovechar significativamente la literatura en los procesos de formación y, al tiempo, la oportunidad de sembrar sus cimientos.

El primer nivel, teoría literaria, tendría como núcleos temáticos los siguientes:

- Fundamentos de la teoría literaria: la literariedad, el formalismo, el estructuralismo, la

semiótica, la sociocrítica y la teoría de la recepción.

- Literatura, ciencias humanas y formación.
- La literatura infantil, un problema de la crítica literaria y la pedagogía.
- El taller literario y la experiencia formativa.

El problema a resolver, a este nivel, sería: ¿desde una mirada teórica es posible considerar una literatura infantil y relacionarla con los procesos de formación?

El segundo seminario de literatura infantil, tiene como núcleos temáticos los siguientes:

- Géneros literarios: la poesía, la narrativa y el teatro
- Géneros literarios y procesos didácticos
- La literatura como objeto de aprendizaje

El problema a resolver sería: ¿cómo inducir en la investigación de la pedagogía infantil desde los marcos de la literatura y la teoría literaria?

COMPETENCIAS Y HABILIDADES COMUNICATIVAS

La lectura, la escritura, el habla y la escucha como procesos comunicativos facilitan en el sujeto la posibilidad de expresar lo que piensa, siente y desea, para así poder transformarse y transformar su contexto social y cultural de manera significativa. Por tanto, se hace necesario formar a los normalistas superiores sobre los elementos teóricos y prácticos más actualizados, provenientes de la investigación psicolingüística y constructivista de la lectura y la escritura, para orientar a los estudiantes de la educación preescolar y básica primaria, en la construcción y reconstrucción de estas habilidades comunicativas, para que de esta forma puedan acceder a niveles superiores de formación humana y académica.

Además de construir, con los futuros normalistas, una didáctica de las competencias y habilidades comunicativas para la educación infantil, se pretende formarlos como lectores y escritores autónomos, de tal forma que puedan aprender a aprender y, en consecuencia, desarrollar en sí mismos y en sus alumnos(as) la autonomía cognitiva.

Propósito general. Formar a los estudiantes del ciclo complementario de las escuelas normales superiores con énfasis en humanidades, lengua castellana y literatura, en los elementos teórico-prácticos propios a la didáctica de las habilidades y procesos comunicativos en la educación preescolar y básica primaria.

Este componente está constituido por tres niveles:

Nivel I: El estudiante como usuario de la lengua

Lo esencial en este nivel es mejorar, en los normalistas, sus competencias y habilidades comunicativas. En este espacio no se aborda ningún componente didáctico.

Los núcleos temáticos de este nivel son los siguientes:

- Habilidades comunicativas en el mundo moderno
- Habilidades comunicativas y formación
- El proceso lector
- Estrategias cognitivas y metacognitivas
- Composición escrita y tipología textual

Los problemas a resolver serían:

¿Qué relación existe entre habilidades comunicativas y formación?

¿Qué función cumplen las habilidades y procesos comunicativos en el mundo moderno? ¿Cómo mejorar las habilidades y procesos

comunicativos en los estudiantes del ciclo complementario?

Nivel II: Psicogénesis e intervención pedagógica

Los núcleos temáticos de este nivel son los siguientes:

- Habilidades comunicativas y formación integral de la infancia
- Psicogénesis de la escritura
- Estrategias de intervención pedagógica
- Evaluación de la lectura y la escritura en niños(as) no alfabetizados

Los problemas a resolver serían:

¿Qué relación existe entre habilidades comunicativas y formación integral?

¿Qué relación existe entre psicogénesis de la lengua escrita e intervención pedagógica?

¿Cómo desarrollar una actitud positiva frente a las habilidades comunicativas en los estudiantes de educación preescolar y básica primaria?

¿Cómo mejorar los procesos de lectura y escritura en niños(as) no alfabetizados?

¿Cómo evaluar la lectura y la escritura en niños(as) no alfabetizados?

Nivel III: Comprensión textual y estrategias de intervención pedagógica

Los núcleos temáticos de este nivel son los siguientes:

- Conceptualización sobre el proceso de comprensión textual
- Variables que determinan la comprensión textual: lector-texto-contexto

- Estrategias de intervención pedagógica para movilizar la comprensión lectora en la infancia
- Evaluación de la comprensión lectora en niños y niñas alfabetizados

Los problemas a resolver serían:

¿Cómo mejorar la comprensión lectora en niños y niñas alfabetizados?

¿Cómo evaluar los procesos de comprensión lectora en niños(as) alfabetizados?

Nivel IV: Producción textual y dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los núcleos temáticos de este nivel son los siguientes:

- Conceptualización sobre la producción textual en la infancia
- Características del proceso de producción textual
- Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual en la infancia
- Evaluación de la producción textual en la infancia
- Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Los problemas serían:

¿Cómo mejorar la producción textual en la infancia?

¿Cómo evaluar la producción textual en niños y niñas alfabetizados?

¿Cómo mejorar la lectura y la escritura en niños y niñas con dificultades en el aprendizaje?'

Esperamos que la presente propuesta sea ampliada y recreada por los posibles lectores. Esta representa una salida a la dispersión conceptual y metodológica existente en las escuelas normales en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia al terminar el año 2000. En ningún momento consideramos agotada la búsqueda y la reflexión en torno a este tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HYMES, D. H. (1996). 'Acerca de la competencia comunicativa'. En : *Forma y Función*. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá. No. 9. pp. 13-37.

ICFES (1999). *Servicio Nacional de Pruebas. Examen de Estado. Para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

JOURDAN, Mandred (1984). "La competencia comunicativa en el educador y en el educando". En : *Tübingen Educación*. No.30.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lineamientos curriculares en lengua castellana*. Bogotá.

NARANJO, Jaime Alberto (1995). "Literatura y pedagogía". En : *El Colombiano*. Medellín, febrero 9.

MOCKUS, Antanas y otros (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.

SMITH, Frank (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

TUSÓN V, Amparo (1994). "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua". En : LOMAS, C. y OSORO, Andrés. *Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA

CALSAMIGLIA B, H. y TUSÓN V, A. *Las cosas del decir: manual del análisis del discurso*. España/Ariel S. A, 1999.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI, 1979.

_____ "El proyecto principal de educación y alfabetización de niños: un análisis cualitativo". En : *Boletín informativo de Aique*. No. 17,1989.

_____ *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

GOODMAN, Kenneth. "El proceso lector". En: FERREIRO, Emilia y PALACIO, Margari-

ta. *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1982.

SMITH, Frank. *La comprensión de lectura: un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas, 1983.

SOLÉ, Isabel. "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". En: *infancia y Aprendizaje*. No. 39-40,1987.

_____ "La concepción constructivista y el asesoramiento en centros". En : *infancia y Aprendizaje*. No. 77,1997.

TORRADO E, María Cristina. *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. Aportes desde la psicología a la reconceptualización del Examen de Estado*. Santafé de Bogotá: ICFES, 1998.

REFERENCIA

HURTADO VERGARA, Rubén Darío; JIMÉNEZ R., Billian y YEPES C, Gloria Inés. "A propósito de una pedagogía de la lengua para las escuelas normales superiores". En : *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 31, (octubre-diciembre), 2001. pp. 73-87.

Original recibido: octubre de 2001

Aceptado: marzo de 2002

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

COGNICIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN