

Importancia del lenguaje en el ámbito educativo

- María Gladis Agudelo Gil

Resumen

Partiendo de un evidente interés por la producción y comprensión del lenguaje por parte de los estudiantes colombianos de diferentes niveles de escolaridad, se da una revisión al término *lenguaje*: momentos e implicaciones; oponiendo esta acepción amplia a la restringida o reduccionista que suele usarse muchas veces. Así mismo, se incursiona en el lenguaje pensado en/y para la escuela, con el análisis de propuestas que pretenden intervenir las prácticas pedagógicas y didácticas, de acuerdo con problemáticas percibidas.

A continuación se toma partido por lo lingüístico como uno de los tres elementos y momentos señalados como constitutivos del lenguaje, para analizar cómo asumen las políticas colombianas la enseñanza de la lengua: sus elementos, sus reglas y la forma como se combinan, es decir, su gramática; esto, considerando la lengua como un elemento integrador en el lenguaje y considerando, además, las implicaciones de su enseñanza y el papel que cumple la gramática dentro de esta enseñanza.

Lo anterior permite tener una idea del papel del lenguaje en el ámbito educativo y de la función que cumplen la lengua y la gramática en esta dinámica.

Palabras clave

Lenguaje, lengua, expresión escrita, gramática.

Fecha de recepción: Marzo 30 de 2007.

Fecha de aprobación: Junio 8 de 2007.

- María Gladis Agudelo Gil es Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Área Pensamiento Educativo y Comunicación, Rudecolombia - Universidad Tecnológica de Pereira.

Abstract

Starting from an evident interest in the production and comprehension of language by Colombian students of diverse school levels, a revision to the term *language* is provided, highlighting the moments and implications; this wide connotation is opposed to the restricted or reductionist view, which is often repeatedly used. Likewise, the topic of language is tackled, as it is thought in and for the school, together with an analysis of some proposals which attempt to intervene in pedagogical and didactic practices, in accordance with perceived problems.

Afterwards, the linguistic is taken into account, as one of the three elements and moments signaled as constitutive elements of language, in order to analyze the way they assume Colombian policies with respect to language teaching: its elements, regulations, and the way they combine, that is, their grammar; this, considering language as an integrating element in language, and considering also their teaching implications and their role in the teaching of grammar. This permits to have a clear idea about the role of language in the educational field, and about the function performed by language and grammar in this dynamics.

Key words

Language, Written Expression, Grammar.

A manera de introducción

Este texto es un acercamiento al *lenguaje*, el cual está presente en todas las dimensiones del ser humano, tanto en actividades propias de su intelecto, como en las de interacción con los seres del entorno que le rodea; pudiéndose llamar, entonces, facultad humana por excelencia.

Se inicia con una revisión al término *lenguaje* en su sentido amplio, esto es, sus momentos y sus implicaciones tanto a nivel individual como social. Se requiere esta precisión, pues en muchos casos se cae en reduccionismos, hasta el punto de considerársele un sistema de significación o un sinónimo de lengua. Por supuesto, este sentido seguirá siendo el válido a lo largo de toda la disertación.

Se bosqueja un panorama del lenguaje pensado en y para la escuela, donde aparecen propuestas que en su conjunto esperan intervenir las prácticas pedagógicas y didácticas de la escuela actualmente: María Cristina Martínez, Edgar Morin con reflexiones para Latinoamérica; Antonio Ontoria, desde España, aportando sobre técnicas y estrategias para aprender a aprender; y los líderes de las pedagogías de hoy; todos ellos se dan cita aquí porque con sus propuestas dan un testimonio de lo importante que es el lenguaje para la escuela.

Por ser el lenguaje un término muy amplio y para hacer más concreto su análisis en el ámbito educativo, se toma partido por uno de los momentos señalados como sus constitutivos: el lingüístico. Por eso se hablará en adelante de lengua, de sus elementos, reglas y combinaciones posibles, es decir, de su gramática. Se revisan entonces las políticas colombianas en materia de enseñanza de la gramática en documentos de planeación educativa, como los lineamientos curriculares en lengua castellana, los estándares de lenguaje y el decreto 2343; también en algunos que apuntan a evaluar el lenguaje en los estudiantes desde el punto de vista oficial: Pruebas SABER e ICFES .

Se concluye con algunos interrogantes, pues lo que se pretende aquí es provocar el deseo y la necesidad de hacer un acercamiento más detallado, abarcante y preciso, sistemático además, que permita caracterizar cómo ha sido en Colombia la enseñanza de la lengua, y con ésta, de la gramática, como parte del manejo del lenguaje en la escuela. Este podría ser el punto de partida a la hora de hacer la discusión sobre el papel de la gramática en los procesos de comprensión y producción del lenguaje de los estudiantes, cuya base sea la expresión escrita.

El lenguaje: alcances del término

El lenguaje se constituye en actual preocupación, tanto de lingüistas y otros profesionales de disciplinas relacionadas, como de docentes y administradores del servicio educativo. Los primeros porque lo ven como un objeto de estudio con naturaleza tan compleja y multifacética que resiste miradas desde diferentes dimensiones, y los segundos porque lo consideran pieza clave para la estructuración intelectual del estudiante y para su proceso de interacción, y por lo tanto inclusión en los ámbitos académico y laboral por un lado, y familiar y social por el otro.

Por ser objeto de análisis y facultad con tantas implicaciones para el ser humano, se procurarán aquí definiciones amplias de lenguaje para ir sopesando lo que pudiera ser el lenguaje como conocimiento escolar. Según Víctor Niño R. el lenguaje, en sentido amplio, "es la capacidad global del hombre para simbolizar la realidad, desarrollar el pensamiento y comunicarse a través de cualquier medio"¹. Desde la antropología y a la vez la lingüística, "el análisis de la institución-lenguaje consistirá para Sapir en la descripción de un sistema que haga posible esa transformación de la experiencia individual y única en unidad de lenguaje común a los miembros del grupo"².

Como se trata de analizar las implicaciones individuales y sociales que trae consigo el lenguaje, estas definiciones comprenden varios momentos:

1. Víctor Miguel Niño Rojas, *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*, Colombia, Ecoe Ediciones, 1994, p. 68.
2. J. P. Bronckart, *Teorías del lenguaje*, Barcelona, Herder, 1980, p. 104.

Cognitivo: se incluyen aquí los procesos relacionados con el acto de aprender, y en una dirección contraria, los procesos que hagan posible la transformación de la experiencia individual y única en unidades de lenguaje; se requiere un ejercicio de introspección que incluye ir a lo aprendido, seleccionar y recuperar para actualizar en unidad de lenguaje.

Sígnico (lingüístico o no lingüístico, verbal o no verbal): cuando las dos definiciones se refieren en forma literal a *transformación de la experiencia individual y única en unidad de lenguaje y comunicarse a través de cualquier medio*. Aquí, se requiere conocer el sistema de signos que va a dar cuenta de lo que, por medio de ellos, se quiere representar. Según Chomsky, se dan las transformaciones de una estructura profunda³ a una estructura superficial⁴; en este caso –lingüística–, son los enunciados orales o escritos que portan implícita y explícitamente una información, unos propósitos.

Es pertinente recordar la concepción de lengua aportada por Ferdinand de Saussure:

La lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos.⁵

También se incluyen aquí concepciones que subyacen a expresiones como: El lenguaje de las flores, de las aves, de los colores, de las formas, de los tamaños, del cuerpo, tan comúnmente usadas en la cotidianidad y en estudios kinésicos y proxémicos; expresiones que más parecen referirse a sistemas de significación en el plano de lo no verbal, por lo cual corresponderían a un concepto reducido o no amplio de Lenguaje. Al respecto, Niño infiere que “la categoría lenguaje no depende de la naturaleza en sí, sino de la atribución y uso que le dé el ser humano”.

Cultural, interaccional y comunicacional: Este se evidencia cuando ambas definiciones, respectivamente, contemplan partes como: comunicarse a través de cualquier medio y ...unidad de lenguaje común a los miembros del grupo. Aquí se ubican como tal, las competencias comunicativas que superan la competencia lingüística (momento anterior) porque presuponen el conocimiento del contexto para saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, y cuándo callar. Además para los etnógrafos de la comunicación, la

3. Lo que se tiene como sabido, los significados que pretendemos representar, exteriorizar, compartir.
4. Las formas “tangibles” que encierran nuestros significados, esto es, los significantes que permitirán a otros conocer lo que subyace en nuestro pensamiento.
5. Ferdinand de Saussure, *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Losada S.A., 1985, p. 51

competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y por lo tanto está socioculturalmente condicionada⁶.

Finalizo esta parte incluyendo al lenguaje en la ciencia que lo asume como objeto de estudio, tal como lo concibe Rojas:

Se reconoce al final del S. XIX un desarrollo excepcional de las ciencias naturales, económicas e históricas y una nueva visión no filosófica del lenguaje. Este período es revolucionario, epistemológicamente hablando, ya que la lingüística alcanza su estatuto de cientificidad, para luego establecer el reino de las articulaciones interdisciplinarias. Se inicia a mediados del S. XX⁷

Al abordar el estudio del lenguaje, dado el propósito que se tenga, aparecen entonces, por ejemplo:

- La lingüística estructural, con su principal representante, Ferdinand de Saussure, cuya misión es describir la lengua en sus diferentes niveles, con un método sincrónico.
- La lingüística chomskyana o gramática generativa transformacional, cuya misión es explicar cómo es que el hablante–oyente (ideal) comprende y produce lenguaje: “explica cómo las estructuras profundas (mentales) de la competencia se transforman (por adición, elisión, sustitución o permutación) en las ejecuciones superficiales de la actuación”⁸.
- Las gramáticas, como la gramática normativa, estudia el conjunto de reglas para el correcto funcionamiento de las estructuras lingüísticas de una determinada lengua, qué palabras son compatibles entre sí y qué oraciones están bien formadas o son gramaticalmente correctas; la gramática histórica, estudia los cambios que ha habido en la formación de las palabras y de las oraciones a lo largo de la historia; las gramáticas comparadas, estudian las semejanzas y diferencias que existen entre las lenguas, sus relaciones de parentesco y la influencia que puede ejercer una sobre la otra; la gramática funcional, investiga el empleo de las palabras y de los distintos tipos de oraciones sobre el contexto social. La gramática descriptiva y la gramática generativa, de alguna manera ya se han mencionado⁹.

6. Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tuson, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 1993, p.39

7. Jaime Rojas Ortiz, *Tratado sobre el lenguaje*, Medellín-Colombia, Pragma Editores, 1999, p. 23

8. *Ibid*, p. 37.

9. Esta relación y definiciones de gramática, fueron extraídas de Microsoft Encarta 2004.

El lenguaje, pensado en y para la escuela

Si el discurso propio de las ciencias se quedara tal como los científicos lo conciben para representar sus hallazgos, a lo mejor fuera ininteligible para muchos de nosotros; dicho discurso sufre un proceso que lo hace viable, lo hace entendible y aprehensible para las diferentes instancias que lo demandan queriendo sustentar su propio saber y su propio quehacer. Este proceso lo permite la disciplina; así lo confirma Armando Zambrano en la alusión que hace de Morin:

La disciplina es una categoría organizadora del conocimiento científico; instituye en este la división y especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias; ella atiende a la autonomía, por medio de la delimitación de fronteras, por el lenguaje que se da, por las técnicas que tiene que elaborar, y eventualmente por las teorías propias.¹⁰

En este caso, la instancia que demanda el discurso científico para sustentar su propio saber y su propio quehacer es la escuela, la academia, la institución encargada de la formación de los miembros de la sociedad a la cual corresponde su momento histórico. Es así como Zambrano afirma que “la concepción occidental de disciplina impacta el discurso escolar puesto que aún tiene vigencia la tesis según la cual las disciplinas escolares son la reproducción de las disciplinas universitarias”¹¹.

Estando ya en el terreno de las disciplinas escolares, se puede decir que sus saberes no conservan la inmanencia de los saberes científicos; estos para ser escolares se revistieron de experiencias, sentires y percepciones particulares de los sujetos, percepciones que se reproducen y recrean¹² en el acto de intervención que hace el docente y las instituciones en la formación del sujeto.

Para dar un vistazo a lo que ha sido y es actualmente para Colombia el lenguaje en el ámbito educativo, hay que revisar algunas instancias. Las que se abordan a continuación tocan directamente con la asunción que hacen de lenguaje, docentes, psicólogos, sociólogos y otros profesionales, dentro de sus propuestas para impactar las prácticas pedagógicas y didácticas en la escuela, a nivel latinoamericano y /o a nivel nacional:

10. Edgar Morin citado por Armando Zambrano *Didáctica, Pedagogía y Saber*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005, p.185

11. *Ibid*, p. 185

12. Enumeración que hacen Susana Barco y Virginia Pérez en su artículo “La Intervención docente, la Transposición Didáctica y el Conocimiento Escolar”, en el marco del Programa de Capacitación a Docentes, Universidad Nacional de Mar del Plata, 1997.

Pensando en la educación en general:

Edgar Morin elabora para la UNESCO su reflexión acerca de la esencia de la educación del futuro en el tercer milenio; propone siete saberes necesarios para la educación del futuro: Conocer el conocimiento, conocer los principios para un conocimiento pertinente, reconocer la unidad y diversidad de lo humano, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión e ir en pos de una ética del género humano¹³. Si tomamos en conjunto estos saberes encontramos que para su consecución el lenguaje jugaría un papel decisivo, entronizando uno de sus momentos, según el caso.

Ahora bien, uno de estos saberes, enseñar la comprensión, toca directamente con el lenguaje. Al respecto Morin señala dos clases de comprensión: La humana o intersubjetiva y la intelectual u objetiva, para la cual señala como requisitos la inteligibilidad y la explicación. Las dos son importantes en la escuela, sin embargo, se hace más énfasis en la segunda. No es casual que se proponga como saber la comprensión, pues en Colombia los docentes, desde la educación básica hasta la superior, coinciden en informar que sus estudiantes tienen muchas dificultades en lectura, escritura y oralidad.

La enseñanza para la comprensión también se tiene en cuenta al lado de pedagogías actuales como el constructivismo, la pedagogía conceptual y la pedagogía crítica. Para su ejecución o realización, el lenguaje juega un papel preponderante, entronizando uno de sus momentos según sea el caso.

En la enseñanza para la comprensión se parte de una afirmación tan ajustada a lo que sucede actualmente que conlleva a aceptar la comprensión como algo necesario y urgente de ser trabajado en el aula: “la gran mayoría de estudiantes que se gradúan de la educación básica, lo hacen sin haber comprendido lo que aprendieron”¹⁴. Sus proponentes enfatizan también que “es necesario que los estudiantes entiendan el conocimiento como resultado de la actividad humana de enfrentar problemas vitales y de resolverlos, y no el acumulado informe de una actividad ociosa que ellos tienen que memorizar”¹⁵ y terminan su propuesta haciendo una breve explicación de los elementos de la comprensión: Tópicos generadores, metas de comprensión, desempeños de comprensión, y valoración continua y evaluación final; y de las dimensiones de la comprensión: redes conceptuales, métodos de producción de conocimiento válido, la praxis y la comunicación.

13. Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, MEN, Colombia, 2000, pp.1-85.

14. Rosario Jaramillo, Hernán Escobedo y Ángela Bermúdez, “Enseñanza para la comprensión”. En revista *Educación y Cultura*. No. 59 (enero 2002), FECODE, Colombia, p. 28.

15. *Ibid*, p. 30.

En la pedagogía conceptual también se encuentra un papel importante para el lenguaje, por cuanto se fundamenta en la teoría evolutiva de la mente humana, como una unidad dinámica con sistemas afectivo, cognitivo y expresivo, el cual tiene como función convertir pensamiento a lenguaje y afectos a lenguaje. Y se aclara en este mismo texto que gracias al lenguaje es posible la cultura humana y que gracias a sistemas expresivos se da el paso de aprendizajes de una generación a otra. Esta apreciación y el hecho de afirmar que el ideal de la pedagogía conceptual es "contribuir a educar seres humanos plenos afectivamente, brillantes cognitivamente y talentosos expresivamente"¹⁶, demuestran que se está pensando el lenguaje con una acepción amplia.

En la pedagogía crítica también se aprecia la importancia del lenguaje, reconociendo en él la posibilidad de representar posiciones que medien entre lo objetivo y lo subjetivo: "La pedagogía crítica lucha por la superación de los límites disciplinares, somete a crítica tanto el objetivismo positivista como el subjetivismo y establece una relación de poder en los ámbitos de la razón, el lenguaje y la emancipación"¹⁷

Finalizando estas instancias que piensan la educación en general, se tiene también la pedagogía de la pregunta, en la cual se reivindica la pregunta y la conversación como actitudes que podemos tener todos los profesores para derrotar el sistema rígido y tradicional que todavía permanece¹⁸.

Pensando en asuntos más específicos:

Desde la Cátedra UNESCO María Cristina Martínez invita a reflexionar acerca de la necesidad de una búsqueda de bases epistemológicas para la enseñanza del lenguaje, que permita en los estudiantes el desarrollo de competencias para la comprensión y el aprendizaje a partir del texto escrito. Propone abordar la naturaleza verbal de las inferencias y la importancia que el proceso multinivel del texto escrito tiene en la realización de las inferencias adecuadas para el logro de una buena comprensión del texto y de aprendizaje de los contenidos que en él se encuentran¹⁹. En esta propuesta, su autora se refiere a las diferencias entre el texto escrito y el oral, no sólo en su presentación final, también en su proceso de construcción. Este asunto es clave, pues esas diferencias hay que tenerlas en cuenta a la hora de orientar y evaluar en la

16. Miguel de Zubiría Samper, "¿Qué es pedagogía conceptual?", En revista *Educación y Cultura*. No. 59 (enero 2002), FECODE, Bogotá, Colombia, p. 38.

17. Jorge Gantiva Silva, "De la teoría crítica a la pedagogía radical". En revista *Educación y Cultura* No. 59 (enero 2002), FECODE, Bogotá, Colombia, p. 46.

18. Orlando Zuleta Araújo, "La pedagogía de la pregunta", En revista *Educación y Cultura* No. 59 (enero 2002), FECODE, Bogotá, Colombia, pp. 48-53.

19. María Cristina Martínez, "El procesamiento multinivel del texto escrito ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?" En revista *Lenguaje* No. 32 (Nov. 2004), Escuela de ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, p. 29.

escuela asuntos tan diferentes y complejos como la oralidad, la lectura y la escritura, estos últimos basados en la expresión escrita. Cuando se orienta gramática también hay que tener en cuenta si el interés es la oralidad o la escritura, aunque en la escuela, y resulta comprensible por sus propósitos de formación, la oralidad se orienta pensando en las condiciones y cualidades de la expresión escrita.

Otro asunto donde se vivencia el protagonismo del lenguaje en el ámbito educativo son los organizadores gráficos (cuadro sinóptico, mapa conceptual, mapa mental, mapa semántico, mapa de árbol, diagrama de flujo, la línea del tiempo y el diagrama de red), los cuales son motivo de análisis de Agustín Campos Arenas, quien hace una reseña de la aparición de muchos de ellos, de sus proponentes, de sus características, de sus beneficios para el estudiante y de las implicaciones para el profesor al trabajar o no con ellos²⁰. Entre lo que este autor refiere se nota una estrecha relación entre el momento cognitivo y el momento sígnico señalados para el lenguaje, pues en algunos hay conectores, en otros no, en todos debe haber claridad de inclusiones, en otros puede ir la imagen como representación icónica de lo que se quiere decir; otros pretenden funcionar como el cerebro, entre otras características que este autor cita.

Al mismo respecto, Antonio Ontoria Peña afirma que los mapas surgieron como estrategia para trabajar el aprendizaje significativo y neurológico, y que sus aplicaciones son tres: *el desarrollo de la capacidad mental*, donde se adquiere vocabulario, se clarifica conceptualmente el significado de las palabras y se crean nuevas estructuras de conocimiento; *las habilidades sociales*, donde se potencia la actitud de respeto ante la pluralidad de enfoques en la construcción de ideas; y *la opción metodológica de aula*, la cual conlleva a reflexiones en cuanto a contenido cultural, modelos de aprendizaje, estilo cooperativo y participación en el aula²¹; elementos que, en su conjunto trabajan los tres momentos señalados aquí dentro del lenguaje: cognitivo, sígnico y comunicativo.

Es Alberto J. Cañas quien en un texto sobre mapas conceptuales refiere el conocimiento como una creación humana y cita a Novak, quien propone que los elementos básicos del conocimiento son los conceptos y las relaciones entre conceptos son las proposiciones²², se llega aquí nuevamente al lenguaje, por lo tanto, a su importancia en el ámbito educativo.

20. Agustín Campos Arenas, "Organizadores gráficos: técnicas visuales para aprender y enseñar", En revista *Magisterio* No. 18 (Enero 2006), Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.

21. Antonio Ontoria Peña, "Los mapas, otra forma de aprender", En revista *Magisterio*, No. 18, (Enero 2006), Editorial *Magisterio*, Bogotá, p. 26

22. Alberto Cañas, "Los mapas conceptuales, una ventana a la mente del estudiante", En revista *Magisterio*, No. 18 (Enero 2006), Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia, p. 29

Continuando con el vistazo de lo que ha sido y es actualmente para Colombia el lenguaje en el ámbito educativo, a continuación se revisan otras instancias, las cuales tocan directamente con las Políticas de Estado en materia educativa. Estas políticas se dan de acuerdo con las reflexiones pedagógicas que haya liderado y la misión que deba tener el educar en una sociedad como la nuestra; van cambiando a medida que cambia también la sociedad, a medida que sus prácticas evolucionan y, por lo tanto, también sus percepciones acerca de esas prácticas.

La revisión se hará de manera general, con la posibilidad de efectuar algunas comparaciones entre los momentos que se habían señalado inicialmente para una definición amplia de lenguaje. Sin embargo, en aras de la delimitación se opta por uno de sus momentos: el *signico* (lingüístico), sin desconocer la importancia que revisten para la educación el *cognitivo* y el *comunicativo*. Esto significa que la revisión se hará en materia de enseñanza de la lengua, y dentro de dicha enseñanza, la de la gramática, a las fuentes mencionadas ya en la parte introductoria y que corresponden a la normatividad; en algunos casos se hará comparación con normas no vigentes para visualizar las transformaciones en la asunción del lenguaje con intereses escolares, en nuestro país.

Lineamientos curriculares - Lengua castellana

La propuesta de renovación curricular planteada por el MEN en los años 80 señalaba como línea base y soporte el enfoque semántico-comunicativo. En la actual propuesta que data de 1998 se acepta el enfoque anterior, pero se agregan actuales investigaciones de otros campos disciplinares del lenguaje: semiótica, lingüística del texto, pragmática, cognición, y una orientación hacia la "construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significaciones que se dan en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje"²³. Se infiere aquí una adopción de dos de los momentos que en párrafos anteriores se mencionaban para el lenguaje; específicamente los que corresponden a las implicaciones cognitivas, y a las culturales y comunicativas, pues en estos Lineamientos se entiende la significación como:

Aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes²⁴.

23. Lineamientos Curriculares – Lengua Castellana, MEN, 1998, p. 45.

24. Ibid, p. 47.

En estos lineamientos se ubica, en un segundo lugar, el conocimiento de la lengua, sin tener en cuenta que ésta, como un conjunto de elementos y de reglas que al encontrarse en forma escrita, ameritan ser enseñados y ser aprendidos, por ser la escritura un segundo sistema de significación²⁵. Esto lo explicitan los mismos lineamientos cuando en ellos se afirma que la interpretación pedagógica que se hizo de la competencia lingüística en la gramática generativa transformacional de Chomsky...

...derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo del lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas. No estamos queriendo decir con esto que estos aspectos carezcan de importancia para el trabajo escolar, lo que está en cuestión es si sobre ellos debe recaer el acento²⁶.

Y termino esta referencia a los lineamientos señalando que ellos se organizan en función de tres misiones fundamentales: La interestructuración de los sujetos, la construcción colectiva e interactiva de los saberes y el desarrollo de competencias. Curiosamente, la primera de las siete que se mencionan como parte de una gran competencia significativa es la competencia gramatical o sintáctica²⁷, referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de enunciados lingüísticos. A este respecto sólo planteo un interrogante: ¿Con la competencia gramatical ocurrirá lo mismo que hasta hace poco ocurría con las operaciones intelectuales²⁸, que los profesores las presuponían aprendidas en sus estudiantes y actuaban como tal para efectos de procesos y productos lectorales y escriturales?

Estándares básicos de calidad en lenguaje

En la publicación que hizo el MEN en el año 2003 acerca de los estándares básicos de calidad en matemática y lenguaje, se definen los estándares como “criterios claros y públicos para que los colombianos conozcamos qué hay que aprender. Son el punto de referencia de lo que un alumno puede estar en capacidad de saber y saber hacer, según el área y el nivel”²⁹.

25. Sobre la necesidad de esta enseñanza y de este aprendizaje volveré más adelante.

26. *Ibid.*, p. 46.

27. Esta disyunción no tiene razón de ser, pues se niega automáticamente en la enumeración que continúa.

28. Operaciones intelectuales o estrategias de pensamiento que permiten manipular información: definir, justificar, comparar, aplicar, analizar, resumir, sintetizar, extrapolar, entre otras.

29. MEN. *Estándares básicos de calidad en Matemáticas y Lenguaje*, Colombia, Mayo 2003.

Dando un vistazo rápido a las respuestas que allí se citan para el interrogante: ¿Cómo demuestro lo que puedo hacer?, respuestas organizadas por conjuntos de grados, encontramos lo siguiente, exceptuando las respuestas dadas para el estándar de Literatura:

Tabla 1

Grados	Contenidos: Actividades cognitivas, de procesamiento, de manipulación de información	Contenidos: Conocimiento de la lengua y de otros sistemas de significación	Contenidos: Actividad cognitiva e interacción con mensajes directos o diferidos de su entorno.
1° a 3°	12	3	14
4° a 5°	8	8	8
6° a 7°	10	2	8
8° a 9°	3	7	17
10° a 11°	3	4	10
TOTALES	36	24	57
PORCENTAJES	31%	20%	49%

Como se puede observar, casi la mitad de actividades que se espera realicen con los estudiantes para confirmar o demostrar lo que este puede hacer, centra su atención en la interacción comunicativa que incluye actividad cognitiva o estrategias de pensamiento (49%). Y en orden de importancia o mejor de preferencia, le sigue la cognitiva o estrategias de pensamiento (31%), y por último está el conocimiento de la lengua y/o de otros sistemas de signos (20%).

Decreto 2343 / 1996

Por medio de este decreto se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Están por grados, para Lengua Castellana, específicamente; exceptuando los de literatura, se presentan según la tabla 2.

En estos indicadores de logros de 1° a 11°, un poco menos de la tercera parte (el 28%) se orienta a ese segundo momento tan mencionado ya en una definición amplia de lenguaje: el conocimiento de la lengua o de otros sistemas de significación. El 72% restante se ocupa de logros que señalan directamente interacciones con el entorno, incluyendo la actividad cognitiva.

Tabla 2

Grados	Indicadores: Actividades cognitivas, De procesamiento, De manipulación de información	Indicadores: Conocimiento de la lengua y de otros sistemas de significación	Indicadores: Actividad cognitiva e interacción con mensajes directos o diferidos de su entorno.
1º, 2º y 3º	6	5	6
4º, 5º y 6º	6	3	6
7º, 8º y 9º	4	4	3
10º y 11º	5	3	2
TOTALES	21	15	17
PORCENTAJES	40%	28%	32%

Lo anterior ya se nota diferente a lo que antes se tenía como norma en materia de enseñanza de la lengua en Colombia. Es así como el hermano Venildo Matías, en 1957 cuando publicó el texto escolar "El castellano literario: analogía", 9ª edición para el primer año (6º EBS), explica que se basó en el programa oficial para los tres primeros años, implementando cursos, así: Analogía para el primer año, Sintaxis para el segundo año y preceptiva literaria para el tercer año; además, en el prólogo de su texto utilizó las mismas palabras que usara para la 1ª edición de su libro en 1941, palabras que hacen alusión al manejo que seguiría el libro, y que, enfatizó, correspondían al programa oficial:

- La lectura explicada debe ser siempre el punto de partida de la Enseñanza gramatical y literaria.
- La teoría material de las lecciones debe derivarse lo más posible de los trozos selectos mediante la observación previa de los fenómenos gramaticales, clases, funciones, construcciones y elegancias de las palabras.
- La práctica de la lectura debe incluir la pronunciación correcta, la entonación adecuada y la observación de los casos ortográficos.

En este prólogo también se hace la aclaración del propósito de este texto escolar: "...poner al alcance de los alumnos de los primeros años de bachillerato las enseñanzas de los grandes maestros: Bello, Caro, Cuervo y Suárez, como lo exige el Programa Oficial..."³⁰.

La política educativa integra dentro de sus reflexiones lo que esté actuando como red que supera el ámbito nacional y ayuda a soportar las decisiones

30. Venildo Matías. *El Castellano Literario: Analogía*. Bogotá, Colombia, Ed. Argra Limitada, 1957 - Notas a la Segunda edición adaptada.

sobre qué enseñar en la escuela. En este momento esa discusión se concentra en *las competencias*, las cuales no se definen, para estos efectos, como un saber o un conocer (como la Competencia en Chomsky) sino como un desempeño: saber hacer en contexto. En el análisis de las Pruebas para Ingreso a la educación superior, volveré sobre este asunto.

Esto nos sugiere entonces que los contenidos seleccionados para ser desarrollados en los programas y para que sean los que impacten la formación intelectual del estudiante, no vienen incólumes de la ciencia que los engendra, sino que se tornan “maleables” cuando son transpuestos de un lugar que los califica de científicos a otro que los señala como escolares. Por eso, María Victoria Alzate y otros autores recurren a lo afirmado por Armando Zambrano para fundamentar su análisis a mediaciones didácticas y cognitivas en textos escolares: “las disciplinas escolares tienen tanto de las ciencias que las engendran... como de las exigencias e imposiciones sociales arraigadas en la hegemonía cultural y la oficialidad política que las oriente...”³¹.

En las anteriores fuentes se disponen y se planean las políticas en materia de enseñanza de la lengua. En las siguientes se hace una somera revisión a las fuentes que evalúan el lenguaje en nuestro país.

Pruebas SABER

El lenguaje en las pruebas SABER es concebido y fundamentado en concordancia plena con los lineamientos curriculares en lengua castellana y con los indicadores de logro, emanados del MEN, siendo así “se supedita el análisis del sistema (de la lengua) al proceso de la significación, a la construcción y búsqueda del sentido a través del uso, a los elementos que intervienen en el proceso de interacción y que tienen que ver con la acción discursiva”³² y se afirma literalmente, según la misma fuente, que “las pruebas pretenden rastrear estados en la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de la lectura de textos”, según la cual, más que pretender verificar contenidos sobre literatura y sobre el funcionamiento gramatical del lenguaje, se pretende que exista una conciencia funcional del lenguaje.

Según los niveles de logro que evalúan estas pruebas, se tienen los siguientes resultados para el periodo 1997 – 1998:

31. María Victoria Alzate et al. *El Texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*, Pereira: Papiro, Universidad Tecnológica de Pereira, 2005, pp. 123-124.

32. [www / / icfesinteractiva.gov.co](http://icfesinteractiva.gov.co) , página visitada 13-08-07.

Prueba de Lenguaje: Niveles de logro
Departamento de Risaralda

Grado	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL D	NIVEL E	NIVEL F
NO OFICIAL					
3	98.66	84.63	55.68		
RURAL OFIC.					
3	96.72	76.57	38.66		
URBANO OFI.					
3	95.70	72.01	33.85		
TOTAL DEPTO.	96.77	76.63	40.75		

Los resultados arrojados en el período 2002 – 2003, por niveles de logro fueron los siguientes:

Prueba de Lenguaje
Resultados nacionales por niveles de logro en lenguaje

Grado	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL D	NIVEL E	NIVEL F
3	85.79	68.05	35.62		
5	91.91	84.51	52.54		
7		94.96	79.57	41.11	3.54
9		93.68	73.36	36.26	4.02

Porcentaje de estudiantes que alcanza o supera cada nivel de logro en Lenguaje, por grado.

Teniendo en cuenta lo que miden cada uno de los niveles³³, se nota, según ambos resultados, correspondientes a los períodos 1997-1998 y 2002-2003, que la lectura de los estudiantes sigue estando en niveles muy concretos, y cuando se requiere la abstracción por parte de ellos, el rendimiento disminuye

33. Nivel B: Comprensión superficial y fragmentada: Identifica eventos, objetos, sujetos explícitos. Nivel C: Comprensión del significado básico del texto: Supera el anterior y realiza un primer nivel de significado del mensaje. Juega un papel importante la síntesis de la información.

Nivel D: Comprensión con inferencias: Da cuenta de las relaciones de implicación (causación, temporalización y especialización). Da cuenta de la información que aparece sugerida en el texto.

Nivel E: Relaciona la comprensión entre textos: Hay un diálogo con el texto, se ponen en escena saberes de múltiples procedencias para dar cuenta del contenido textual
Nivel F: Comprensión crítica: Se movilizan saberes para conjeturar y evaluar lo que aparece en el texto.

notoriamente. Hablando de la educación básica primaria, no hemos podido superar el 50% de rendimiento en el nivel D, es decir, en el nivel donde hay que hacer inferencia, donde el asunto no hace parte de la estructura superficial del texto, sino de su estructura profunda.

De los grupos de preguntas en esta prueba: Identificación, resumen, conocimiento previo, intenciones del texto y gramática, dos de ellos: identificación y gramática, tienen que ver directamente con el conocimiento de la lengua. Y para superar los demás grupos de preguntas, también se necesita tener un conocimiento amplio de la lengua: sus términos, sus funciones, su estructura misma, las combinaciones simples y compuestas, los núcleos, modificadores y complementos posibles, para identificar sujetos y predicados, para tener una conciencia lectora, para que sus niveles de comprensión superen lo literal, lo superficial, lo evidente.

Pruebas para ingreso a la Educación Superior (ICFES):

Es una continuación de lo evaluado por las pruebas SABER en términos de los diferentes niveles en cuanto a la comprensión de lectura; lo demuestran los grupos de preguntas: función de elementos semánticos locales, configuración del sentido global del texto y del sentido del texto hacia otros textos, en donde se infiere que estos también necesitarían un conocimiento de la lengua para poderlos superar.

Lo que difiere aquí es que se está evaluando por competencias: Comprensiva, interpretativa y propositiva, para la cual uno se pregunta, si no es respuesta abierta sino selección de respuesta entonces ¿dónde está la competencia propositiva del estudiante?, cuando la misma explicación del documento que soporta estas pruebas, tampoco lo aclara: “el estudiante hace uso de sus saberes previos para proponer soluciones ante un problema planteado a partir de optar por alguna de las alternativas de Interpretación que se derivan del contenido textual”³⁴.

Antes de pasar revista rápida por los resultados, he de señalar que la prueba de lenguaje aquí “evalúa la competencia comunicativa del estudiante, entendida como su capacidad para comprender, interpretar y analizar diferentes tipos de texto (narrativos, argumentativos, expositivos, gráficos, etc) que circulan en la escuela y fuera de ella”³⁵. Según esto, considero que en estas dos pruebas (SABER e ICFES) se está haciendo un reduccionismo para las competencias comunicativas como tal o se está teniendo la ilusión de evaluarlas. Lo que se está midiendo aquí es la comprensión de lectura en sus diferentes

34. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Grupo de divulgación de resultados. www.mineducacion.gov.co. Página visitada el día 26-09-07.

35. Ibid.

niveles, desde el literal hasta el valorativo, pasando por el inferencial; no se ha tenido en cuenta que la competencia comunicativa también va por la vía de la producción, una producción que tiene en cuenta la iniciativa, la argumentación propia, la fluidez, y no meramente la reproducción.

Haciendo una revisión a los porcentajes concentrados en los rangos establecidos para esta prueba, en el núcleo común se tiene lo siguiente:

AÑO	RANGO	MAYOR % CONCENTRADO	% POR ENCIMA DEL % CONCENTRADO	% POR DEBAJO DEL % CONCENTRADO
2002	Nivel medio	32.38	31.54	36.07
2003	Nivel medio	30.37	35.87	33.76
2004	Nivel medio	23.84	43.2	27.08

Los niveles de Comprensión de Lectura tal como aquí se evalúan han venido mejorando, pues los porcentajes donde se concentra el mayor número de estudiantes se han situado en el nivel medio (en los años analizados), y el porcentaje que está por encima de dicho nivel ha aumentado y el que está por debajo ha disminuido.

4. A manera de conclusión

El acercamiento ya realizado es una provocación a hacer análisis profundos y sistemáticos que procuren respuestas a interrogantes como:

¿Puede la Escuela ir “prescindiendo” progresivamente de la enseñanza de la lengua en aras de dar un sentido funcional al lenguaje?³⁶. Un ejercicio de sistematización y comparación diacrónica de estas asunciones podrían demostrar que se está sacrificando un eslabón clave para alcanzar un grado máximo de comprensión de lectura y una competencia escritural adecuada a las necesidades de quienes las ejecutan.

¿La lengua materna se enseña?

Comparto la idea de que la lengua materna no se enseña, pero al decir Lengua materna la referencia inicial es para la lengua natural, verbal o articulada como primer sistema de significación por excelencia, pero como ya no somos una cultura ágrafa, entonces la lógica es otra. Nuestra lengua ya

36. Una fuente que nos da también pautas para comprobarlo son los textos escolares, en los cuales progresivamente se han ido disminuyendo sus contenidos en los niveles gramaticales.

no se circunscribe a lo meramente oral, ahora hay otras implicaciones por el solo hecho de conocer otro sistema de significación, un sistema simbólico de nuestra lengua materna. Según Raffaele Simone, estos cambios son de índole técnica y mental. Técnica con relación a los “instrumentos” materiales nuevos vinculados con el conocimiento y mental formado por el paso de la oralidad a la escritura³⁷. Dice Simone:

se están modificando ciertas estructuras profundas de nuestro mundo y de nuestra mente...por efecto de la escritura, la visión alfabética amplió, así pues, la gama de las modalidades de percepción preexistentes, incrementando las vías de formación del conocimiento... Se desarrolló una oposición entre dos tipos de inteligencia: la simultánea y la secuencial. La escritura, y con ella la visión alfabética, procuró un enriquecimiento del orden de los sentidos a la inteligencia secuencial y por ende una organización social. Además la imprenta contribuyó a la transición de un público oyente a un público lector.³⁸

Todo esto da entonces unas pautas sintagmáticas y paradigmáticas diferentes a las que se venían manejando, pautas que en orden de corrección son la acomodación y la selección. Pautas que no se puede pretender que el estudiante las asimile por el solo hecho de reconocer la correspondencia entre los componentes fonético y grafémico.

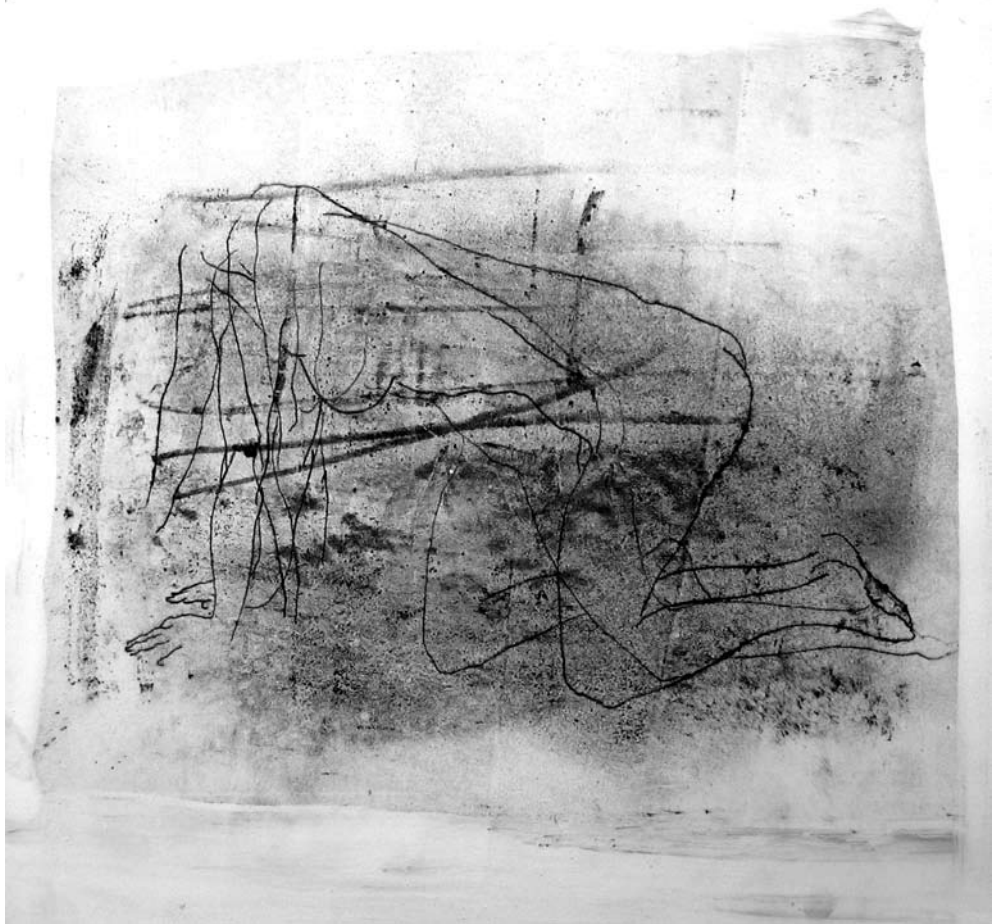
Queda entonces por respondernos, a la luz del esbozo aquí realizado, si es necesario o no es necesario para cumplir un satisfactorio proceso comunicativo, comprender el sistema formal de la lengua, su configuración, sus formas de cohesionarse, sus condiciones para ser coherente...

37. Raffaele Simona, *La tercera Fase: formas de saber que estamos perdiendo*, Trad. Susana Gómez L., España, Taurus, 2001, p. 14

38. *Ibid*, pp. 35-36

Bibliografía

- Alzate P., María Victoria et al. *El Texto Escolar y las Mediaciones Didácticas y Cognitivas*, Pereira, Papiro, Universidad Tecnológica de Pereira, 2005.
- Bronckart, J. P., *Teorías del lenguaje*, Barcelona, Herder, 1980.
- Campos Arenas, Agustín, "Organizadores gráficos: técnicas visuales para aprender y enseñar", En revista *Magisterio*, No. 18 (enero 2006), Editorial *Magisterio*, Bogotá, Colombia
- Cañas, Alberto, "Los mapas conceptuales, una ventana a la mente del estudiante", En revista *Magisterio*, No. 18 (Enero 2006), Editorial *Magisterio*, Bogotá, Colombia.
- De Zubiría Samper, Miguel. "¿Qué es pedagogía conceptual?" En revista *Educación y Cultura*, No. 59 (enero 2002), FECODE, Bogotá, Colombia.
- Gantiva Silva, Jorge, "De la teoría crítica a la pedagogía radical", En revista *Educación y Cultura*, No. 59 (enero 2002), FECODE, Bogotá, Colombia.
- ICFES, Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, Grupo de divulgación de resultados, www.mineduccion.gov.co.
- Jaramillo, Rosario; Escobedo, Hernán y Bermúdez, Ángela, "Enseñanza para la comprensión", En revista *Educación y Cultura* No. 59 (enero 2002), FECODE, Bogotá, Colombia.
- MEN, *Lineamientos Curriculares – Lengua Castellana*, 1998.
- Lomas, Carlos; Osoro, Andrés y Tuson, Amparo. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Martínez S. María Cristina, "El procesamiento multinivel del texto escrito ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?" En revista *Lenguaje* No. 32 (Nov 2004), Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Matías, Venildo, *El Castellano Literario: Analogía*, Bogotá, Colombia, Ed. Argra Limitada, 1957 - Notas a la Segunda edición adaptada
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, MEN, Colombia, 2000.
- _____, citado por Zambrano L., Armando, *Didáctica, Pedagogía y Saber*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.
- Niño Rojas, Víctor Miguel, *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*, Colombia, Ecoe Ediciones, 1994.
- Ontoria Peña, Antonio, *Los mapas, otra forma de aprender*, En revista *Magisterio*. No. 18 (Enero 2006), Editorial *Magisterio*, Bogotá D.C, Colombia.
- Rojas Ortiz, Jaime, *Tratado sobre el lenguaje*, Medellín-Colombia, Pragma Editores, 1999.
- Ferdinand de Saussure, *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires, Edit. Losada S.A., 1985.
- Simone, Raffaele, *La tercera Fase: formas de saber que estamos perdiendo*, Trad. Gómez L. Susana, España, Taurus, 2001.
- www/ /icfesinteractiva.gov.co
- Zuleta Araújo, Orlando, "La pedagogía de la pregunta", En revista *Educación y Cultura* No. 59 (enero 2002), FECODE, Bogotá, Colombia.



Oscar Salamanca, *Retracción de Dios*, óleo sobre papel, 25x30 cm.