

AVANCES INVESTIGATIVOS *

* Para obtener mayor información acerca de las investigaciones relacionadas aquí, puede comunicarse con el Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, teléfono 368 13 54, fax: 222 52 85, dirección electrónica: rpappenh@bacata.usc.unal.edu.co

Transferencia de procedimientos de investigación lingüística a la enseñanza de la lengua materna

POR

ANA CRISTINA GOMEZ PRIETO

Departamento de Lingüística
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

A partir de la metodología de investigación adoptada para establecer el grado de desarrollo de la competencia comunicativa en lengua materna de niños en diferentes grados de escolaridad, el presente documento introduce una serie de pautas metodológicas para incrementar dicha competencia. El principio básico de esta metodología es la producción y comprensión de textos orales y escritos de diverso tipo, una vez se haya establecido el conocimiento ideativo, lingüístico y expresivo (Coseriu, 1991) que posee el niño, conjunto de saberes que constituyen su competencia comunicativa.

Palabras claves: Conocimientos previos, competencia comunicativa, desarrollo, trabajo en el aula.

0. Este artículo se origina en las conclusiones parciales logradas en la investigación "Competencia comunicativa de los niños de 4º a 7º grado de educación básica", realizada por un grupo de profesores del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional (Polo *et alii*, 1995), cuyo objetivo era hacer un diagnóstico del estado de desarrollo de la

competencia comunicativa de los niños. Aunque son diversos los aspectos que se abordan en dicha investigación, se destacan sólo las implicaciones metodológicas derivadas de ella que se consideran herramientas útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

Las sugerencias aquí consignadas, obviamente, se apoyan en el análisis de los textos producidos por los niños a propósito de las diferentes pruebas. Si bien estas orientaciones no han sido experimentadas aún, pueden constituirse en un punto de referencia para la elaboración de una propuesta de estrategias que conduzcan al desarrollo de la competencia comunicativa.

1. En el quehacer pedagógico, una de las tareas a desarrollar es el refinamiento de los procedimientos metodológicos para lograr los objetivos trazados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este documento presenta unas pautas metodológicas que le permitirán al maestro orientar el proceso hacia el objetivo último de la enseñanza de la lengua: **el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno.**

Uno de los principios fundamentales de la teoría didáctica señala que en los procesos educativos se debe siempre procurar, entre otros, la asimilación de conocimientos nuevos por parte del educando. Esta consideración conduce a establecer el tipo de conocimiento que posee el niño y, en este caso específico, qué sabe acerca de su lengua materna y cómo la utiliza. El desarrollo de la competencia comunicativa, entonces, debe partir de los conocimientos previos del alumno.

Por otra parte, la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa se logra a través de las interacciones comunicativas en las que el individuo participa y que le permiten interiorizar la gramática de la lengua y las reglas de uso de la misma (Hymes, D., s.f.). El conjunto de saberes que conforma esta competencia se convierte en instrumento en los intercambios verbales y se manifiesta como habilidades discursivas para escuchar, hablar, escribir y leer de manera apropiada. Es decir, cifrar y descifrar discursos con un contenido conceptual y un propósito comunicativo que se formalizan en determinadas estructuras semánticas, morfosintácticas y fonológicas, acordes con unas normas de interacción establecidas por la comunidad lingüística a la cual pertenecen los hablantes.

Es por esta razón que el punto de partida y el objetivo de los procesos de enseñanza deben ser la comprensión y producción de diversos tipos de textos orales y escritos, teniendo en cuenta, además, que los intercambios verbales se realizan a través de textos y no de oraciones aisladas (Halliday, 1982).

2. Como se mencionó anteriormente, a partir de los resultados obtenidos sobre el estado de la competencia comunicativa y de la metodología empleada para ello, se presenta a continuación una serie de aspectos considerados fundamentales en lo que podría ser la transferencia de los procedimientos de investigación sobre la lengua materna a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

La primera reflexión se apoya en la concepción que se ha adoptado como punto de partida y motor de la investigación referenciada: toda práctica pedagógica debe partir del conocimiento del sujeto a quien se dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica sondear en el alumno los conocimientos acerca del mundo (planes, objetivos, metas y

guiones [Schank y Abelson, 1987]) y las relaciones lógicas y conceptuales que establece con la realidad (causalidad, finalidad, restricción, presuposiciones, inferencias, correferencias, etc. [Polo, Nicolás, 1981]).

Este saber acerca de los conocimientos del alumno permite al maestro orientar los procesos de comprensión y producción en la medida en que éste puede implementar actividades que contribuyan a explicitar los contenidos de los textos basándose en dichos conocimientos, a partir de los cuales él también elabora sus textos.

La forma como el niño se apoya en su conocimiento del mundo en los intercambios comunicativos se puede observar en el análisis comparativo del tipo de relaciones lógicas que el niño establece al narrar hechos de su propia experiencia y aquéllos de la reconstrucción de un video mudo. En las acciones narradas, a propósito de las historias personales, se detectan, entre otras, relaciones de motivación, finalidad y restricción que probablemente el niño establece en la medida en que hacen parte de su experiencia personal.

En una narración sobre el susto que experimentó un niño cuando el automóvil en que viajaba se rodó y quedó al borde de un abismo, éste dice:

Le gritábamos a mi papá **para** que nos dejara salir. Mi papá decía que no **porque** sería peor **por** empezar a moverse. **Entonces** ahí sí se podía caer. **Entonces** que tocaba mantenerlo prendido **para** que no se rodara.

Otro niño relata su experiencia así:

Gracias a mi Dios nunca he tenido un susto de miedo y muerte. **Pero** una vez que veníamos de Girardot me empezó a doler el pecho. Mi papá **como** es médico me dijo que tenía taquicardia, me dio un inhalador **mientras** que llegábamos a la casa. Yo lo usé **pero** cuando llegamos a la casa, la tuve peor, me dolía más el pecho.

Por el contrario, en la reconstrucción del video la frecuencia de uso de los conectivos para expresar este tipo de relaciones no es significativa. Este comportamiento permite hipotetizar que desde su experiencia el niño no puede descubrir los motivos, razones y finalidades implicadas en el mundo posible que el autor-narrador creó para la historia original y por lo tanto no los explicita. Al analizar la siguiente producción se evidencia este fenómeno:

Era un día que un pájaro salió de su casa a comer **pero** no quiso cazar y le quitó la comida a un pajarito más pequeño y la guardó en un baúl. Y volvió a salir a quitar más comida como un cucarrón, un ciempiés y alimentos más ricos. Y volvió a salir. Y sucedió, sucedió que el sol empezó a pelear con el pájaro y le lanzaba rayos y más rayos y se quedó sin rayos. Y se quedó sin rayos. Y el pájaro le cogió la cabeza y la guardó en un baúl. Y cogió un nido de una pajarita y lo llevó a la casa. Y se devolvió a quitarle los huevos y se empezaron a morir los pájaros, los alimentos y a las plantas se le caían las flores y se cayeron los palos. Y un pollito estaba armando el sol **pero** le faltaban muchas cosas. Y el pájaro dijo que le faltaba la cara; la bajó, la llevó arriba y se la colocó. Y jugaron muy felices y siguieron jugando y el pájaro se devolvió por la comida.

En los textos de esta segunda prueba la relación lógica predominante es la de secuencialidad antes-después; es decir, el niño al reconstruir

la historia reproduce la secuencia de imágenes que aparecen una tras otra en el video y para esto se apoya también en la relación de adición. El resultado es un texto en el que se describen las acciones realizadas por los personajes pero no se evidencian los motivos ni las finalidades de dichas acciones.

Estas observaciones permiten concluir que para el niño es más viable la producción textual cuando se trata de expresar su pensamiento acerca de lo que ya comprende y es significativo para él. En la medida en que las habilidades comunicativas se desarrollan en el marco de los intercambios comunicativos, el maestro tendrá que comenzar por la elaboración de textos desde lo que el alumno conoce y maneja como resultado de su experiencia.

Por otra parte, los conocimientos previos del alumno también se pueden tomar como punto de partida para la orientación del proceso de interpretación de textos. En el caso de "María para colorear" (Niño, Jairo), narración presentada a los niños para su reconstrucción, el autor utiliza el guión de la salud y propone una serie de planes para erradicar la rara enfermedad de María (todo lo que tocaba se volvía gris). Dado el carácter extraño del procedimiento¹ utilizado para curarla, los niños no logran descubrir el plan de la abuela, que consistía en que María desarrollara la imaginación para volver a soñar. El proceso de interpretación se enriquecerá si el maestro logra que el niño recupere esta información, significativa en el texto, en términos de guiones, planes y objetivos, esquemas mentales que hagan parte de su conocimiento del mundo.

Igual observación se puede hacer en relación con las reproducciones de los informes de divulgación científica. En este caso, el análisis propuesto reconoce para este tipo de textos la categoría estructural **razón**, la cual permite explicar por qué los fenómenos y los objetos se presentan de determinada manera. Aunque los niños manejan el concepto de razón, esta categoría aparece con una frecuencia muy baja en las reproducciones que los niños hicieron para estos textos.

Sin embargo, es necesario que previamente el maestro establezca las características de los textos objeto de lectura en cuanto estructura textual (narrativa, argumentativa, descriptiva); contenido semántico, grado de complejidad. Esta caracterización define un tipo de aproximación a los textos producidos por el niño, ya que contribuye a reconocer, por una parte, las estructuras textuales que él maneja, el tipo de información que recuerda y adiciona y, por otra parte, las características intrínsecas del texto que dificultan su cabal comprensión.

Estas consideraciones acerca del papel que juegan los conocimientos previos del alumno para el proceso de enseñanza-aprendizaje conducen a un segundo aspecto relacionado con los componentes de la competencia comunicativa (Polo et alii, 1994). Esta concepción de competencia como conjunto de saberes ideativos, lingüísticos y expresivos focaliza el hecho

¹ Ante los intentos fallidos de los médicos por curar a María, la abuela lleva a la niña a una librería y escogen los libros que más les gustan. "Los cuentos, los versos y los dibujos salieron poco a poco de las páginas y ocuparon las otras páginas que todos tenemos por dentro a la espera de ser habitadas por cantos, historias, sonidos y asombros".

de que el niño ha interiorizado todo un conjunto inimaginado de estos saberes que le permiten construir sus textos.

En este sentido se ha podido concluir que los elementos y reglas del sistema de la lengua (componente lingüístico) están debidamente interiorizados. Así, las producciones orales reflejan un manejo adecuado de los recursos fonológicos por parte del niño (pausas, entonación, grupos fónicos, acento). A nivel morfológico, los morfemas gramaticales de género, número, tiempo, modo y persona, así como los morfemas derivativos para la formación de nuevas palabras (**asustante, engrisecerse, bandejada**) hacen parte del conocimiento que el niño posee acerca de su lengua. En el plano sintáctico, si bien se presentan dificultades en la conformación de la oración compuesta (que obedecen tal vez al no manejo adecuado de las expresiones lingüísticas que reflejan relaciones lógicas y conceptuales) la estructura básica de la oración española se manifiesta en sus actuaciones.

Asimismo, el niño maneja todo un cúmulo de conocimientos semánticos y pragmáticos que le capacitan para la creación de textos. Esto se observa en las reconstrucciones de las narraciones que evidencian el conocimiento de las estructuras textuales y el manejo de inferencias, por parte del niño, así como de generalizaciones, presuposiciones, uso de estilo directo e indirecto, actualización de registros adecuados, etc. En algunos casos, por ejemplo, los niños inician o finalizan las reconstrucciones de las narraciones artísticas con fórmulas típicas de este género discursivo, particularmente de la literatura infantil, que no aparecen en el texto original: **Érase una vez, Había una vez. . . y vivieron felices.** Estas expresiones, por el contrario, no se presentan en los relatos de la experiencia personal que, si bien poseen una estructura narrativa, pertenecen al discurso cotidiano.

En cuanto a los componentes ideativo y expresivo, al compararlos con el lingüístico, se observa un grado menor de desarrollo. Esto se refleja en la dificultad de los niños para comprender y producir los esquemas convencionalizados para los informes y para reconocer las relaciones lógicas que se establecen en los textos de lectura, así como en el manejo inadecuado de los modos discursivos, descriptivo y argumentativo. Estos resultados podrían estar relacionados con el tipo de experiencias que la escuela propicia y con la forma como los niños interactúan con la realidad.

Todos estos saberes que posee el niño a nivel ideativo, lingüístico y expresivo ocupan un lugar importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la medida en que este proceso se proponga la asimilación de conocimientos nuevos, su punto de partida debe ser ese conjunto de saberes desarrollado a través de las experiencias y prácticas comunicativas en las que participa el niño. La tarea del maestro, entonces, consiste en enriquecerlos, desarrollarlos, fomentando prácticas discursivas, orales y escritas, que hagan posible su adecuada aplicación según el principio antes señalado de que toda práctica pedagógica debe partir de los conocimientos previos.

Un tercer aspecto derivado de la metodología aplicada en la investigación se relaciona con el proceso de producción de textos. Cuando al niño se le expone a la experiencia de producir sus propios textos, éste es capaz de poner en armonía todos los saberes de su experiencia personal, de la escuela y de la realidad social y cultural en la cual se halla inmerso. Esta observación se desprende de los análisis realizados sobre intertextua-

lidad, polifonía, evaluación y modalidad en las narraciones de los niños.

Esta consideración permite inferir, en primer lugar, que el proceso metodológico de incentivar la producción de textos se puede hacer extensivo a otros tipos de textos, y contribuir así a mostrar otros niveles de uso y funciones de la lengua. En segundo lugar, la producción de textos se puede motivar desde otras técnicas a partir de las cuales el niño puede expresar su conocimiento del mundo y de la lengua. Además de recurrir a la experiencia o a la lectura de textos, el maestro puede proponer reflexiones sobre realidades objetivas o subjetivas, plantear problemas o propiciar contacto directo con otras realidades. Esto permite al niño contar con algo a propósito de lo cual hablar y también desarrollar procesos cognitivos de análisis, síntesis, demostración, explicación, argumentación, etc., bajo la orientación del maestro. Sólo de esta forma la escuela fomentará diversos tipos de experiencias que permitirán al niño interactuar con otra realidad y ampliar su horizonte cognitivo.

A este respecto cabe señalar que la producción de textos debe iniciarse a nivel oral en consonancia con la apreciación de Quilis de que "el único y verdadero conocimiento de la lengua que los alumnos tienen cuando llegan a la escuela es el aspecto oral de su lengua" (Quilis, A., 1991:124). En un segundo momento se puede optar primero por la presentación oral de los textos que luego serán expresados en forma escrita. Esto permite al alumno observar, y al maestro ilustrar, las diferencias entre el uso oral y el uso escrito, el cual debe ser aprendido en la escuela, ya que el oral lo ha aprendido en el proceso de socialización. Asimismo, el alumno va adquiriendo los principios que regulan la producción del texto escrito, fundamental para él, ya que es la forma discursiva predominante en el ámbito académico.

Sólo en la medida en que el niño se enfrente, desde las primeras etapas, a la producción de diversos tipos de texto a partir de lo que ya conoce, a propósito de una actividad determinada y con un objetivo específico, podrá desarrollar habilidades en la escritura, que es la forma privilegiada para la producción y adquisición del conocimiento.

La última reflexión, que a su vez sintetiza los tres aspectos anteriormente mencionados, se refiere a lo que se ha llamado la integración del currículo (Arboleda, Rubén, 1990). Para la producción de significados es condición necesaria que el niño haya sido expuesto a diferentes y variados textos provenientes de las distintas experiencias y saberes acerca del mundo (componente ideativo). Si se diera una verdadera integración entre la enseñanza-aprendizaje de la lengua y las demás materias del currículo, de seguro se lograría una mejor y más sólida formación integral del alumno.

Al hacer el análisis de las reconstrucciones de los textos de divulgación científica, se evidencia que el niño no logra caracterizar los objetos en términos de propiedades, funciones o razón de ser de los mismos. Si, como se mencionó anteriormente, en las narraciones espontáneas el niño establece relaciones lógicas de razón, finalidad, etc., esto permite aventurar la idea de que su escasa o nula habilidad para ello se genera del hecho de que la escuela no ha desarrollado este tipo de conocimiento y habilidad. La tarea de desarrollarla compete a todos y cada uno de los docentes y no sólo a los maestros de español.

Obviamente esto implica integrar todos los agentes educativos que intervienen en el proceso, y esto, en algunas situaciones, no es fácil de lograr. Un buen inicio sería conocer los temas o tipos de textos abordados en determinadas asignaturas para hacer un trabajo paralelo en la clase de español, posiblemente con actividades diferentes pero con un objetivo común: acceder a un tipo particular de conocimiento. Así el alumno podrá percibir la lengua como instrumento del conocimiento.

Otra forma de abordar la integración es desde los contenidos del área. La gramática de la lengua posee una estructura cuyos niveles se encuentran estrechamente relacionados y cuyos elementos cumplen una función significativa, de tal forma que no se produce un cambio en uno de ellos que no modifique a los demás. Evidenciar estas relaciones y funciones implica asumir la gramática de la lengua no como el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje sino como instrumento para incrementar la competencia comunicativa.

Esta concepción de la gramática permite integrar contenidos que enseñados de manera aislada o atomizada no contribuyen al logro de los objetivos propuestos. La experiencia en el quehacer docente ha demostrado que temas como conectores, sinónimos, antónimos, correferenciales, signos de puntuación, etc., sólo podrán ser asimilados de manera adecuada si se integran a los procesos de comprensión y/o producción de textos como elementos que cumplen una función significativa en dichos procesos.

Además de desarrollar las habilidades comunicativas, es decir, abordar la lengua como instrumento de comunicación, de pensamiento y conocimiento, se puede iniciar al alumno en el estudio de la lengua como objeto de conocimiento, de tal forma que él logre sistematizar un conjunto de teorías acerca del lenguaje y su manifestación: la lengua.

Hablar de integración significa también vincular las experiencias y conocimientos del alumno, la realidad local y regional, la familia, las diversas fuentes de conocimiento y la institución educativa en general. Para lograrlo se requiere que los agentes educativos adopten una actitud más activa en los procesos, de tal forma que asuman el rol de orientadores en la construcción social del conocimiento y le permitan al alumno participar activamente en dicha construcción.

Los resultados sobre el estado de la competencia comunicativa han permitido entrever la aplicabilidad de la metodología a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. En la medida en que el estado de desarrollo de la competencia comunicativa es susceptible de mejorar, sólo resta implementar estrategias para el enriquecimiento de estos saberes. La propuesta consiste en adoptar formas de aproximación a las producciones lingüísticas del alumno y de producción de diversos tipos de textos a partir del conocimiento que ya posee de su lengua materna y del mundo.

Estas reflexiones sobre los procedimientos para lograr los objetivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna son solamente el resultado de una de las tantas perspectivas desde las cuales se puede emprender la investigación sobre la competencia comunicativa de los hablantes. Sin embargo, han permitido vislumbrar un marco metodológico desde el cual se puede mejorar la competencia comunicativa a

partir de la determinación de lo que ya sabe el niño acerca del mundo en general y de su lengua materna en particular.

REFERENCIAS

- ARBOLEDA, R. (1990). "La integración: conceptualización e ilustración desde el área del lenguaje", en *Reflexión Educativa*, núm. 8, Bogotá, CEPECS.
- COSERIU, E. (1991). *Competencia comunicativa*, Madrid, Gredos.
- DIJK, T. A. Van (1978). *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- (1979). *Recuerdo y resumen de discursos complejos*. Traducción de Neyla Pardo Abril, Mimeo.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*, México, F. C. E.
- HYMES, D. *Sobre competencia comunicativa*, Mimeo., s. f.
- LABOV, W. (1977). *Transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*, Cali, Centro de Traducciones Univalle.
- POLO, N. (1981). *Estructuras semántico-sintácticas del español*, Bogotá, USTA.
- et al. (1994). Informe parcial de la investigación "Competencia comunicativa de los niños de 4° a 7° grado de educación básica", Bogotá.
- (1995). "Competencia comunicativa en niños de 4° a 7° grado de educación básica". Informe de investigación, en *Rev. Forma y Función*, núm. 8.
- QUILIS, A. (1991). "La enseñanza de la pronunciación de la lengua materna", en López Morales, Humberto, *La enseñanza del español como lengua materna*, Universidad de Puerto Rico.
- SCHANK, R. y ABELSON, R. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*, Barcelona, Paidós.