

Desarrollo de habilidades lingüísticas. Entre lo disciplinario, lo didáctico y lo personal

Recibido: 02/07/2014

Aprobado: 13/08/2014

Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

Resumen

El desarrollo de las habilidades lingüísticas en el alumno es un asunto que debe conjugar consciente y reflexivamente tres factores del hecho educativo: lo disciplinario, lo didáctico y lo personal. En éste último, resulta relevante tener pleno conocimiento de la situación inicial del alumno, con el propósito de determinar una imagen a superar y una expectativa a lograr y, así, diseñar la mejor estrategia didáctica que favorezca la comprensión y producción oral y escrita del estudiante.

Abstract

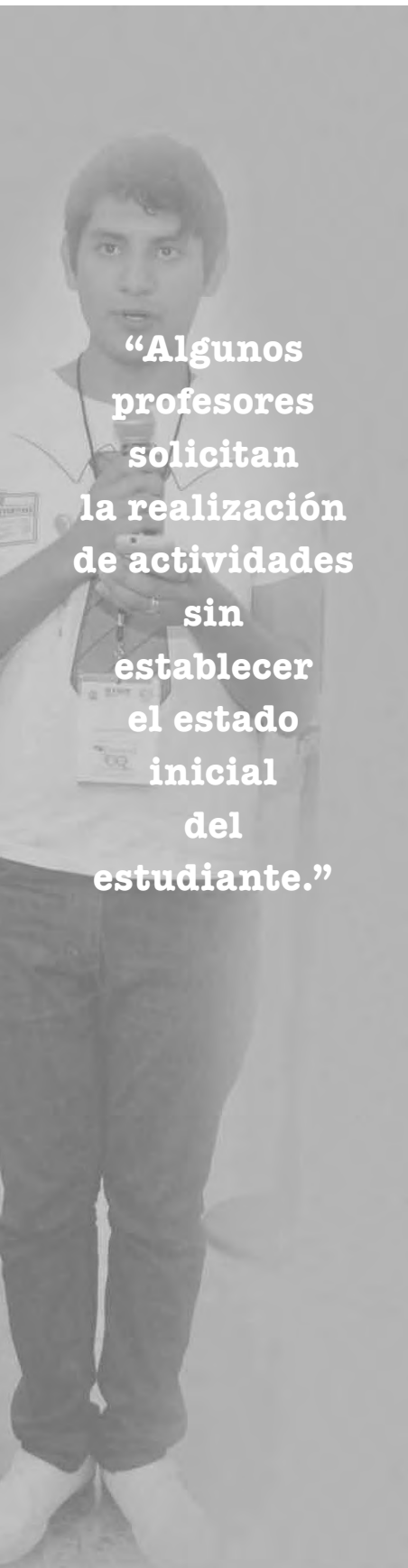
The development of language skills in students is an issue that must combine consciously and reflectively three factors in the educational process: disciplinary, didactic and personal. The latter is important to have full knowledge of the initial situation of the student, for the purpose of determining an image to overcome and an expectation to achieve and thus design the best teaching strategy that encourages understanding and producing oral and written student.

Palabras clave: habilidades lingüísticas, competencia comunicativa, lengua materna, enfoque comunicativo, enseñanza de la lengua.

Keywords: linguistic skills, communicative competence, native language, communicative approach, language teaching.

El proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido presenta un determinado grado de dificultad debido a la variedad, amplitud, profundidad o especialización con el que se desee abordar, de acuerdo con el nivel educativo. A ello se suma, por una parte, la situación del alumno (desarrollo cognitivo, conocimientos previos, historia y problemática personal) y, por la otra, la formación del docente y las circunstancias de la institución y el currículo.

No obstante, enseñar y aprender la lengua materna, en el marco del enfoque comunicativo, manifiesta una problemática adicional: su uso cotidiano. Esta situación genera un *obstáculo epistemológico* para reconocer los errores propios y arribar a nuevos conocimientos. El alumno-hablante asume que los elementos lingüísticos con los que cuenta son suficientes para establecer un intercambio comunicativo con su entorno. Subsume a ellos lo que la dinámica escolar podría aportarle.

ESCUELA Y HABILIDADES PARA LA VIDA


“Algunos profesores solicitan la realización de actividades sin establecer el estado inicial del estudiante.”

Es probable que el estudiante presuponga: “si los elementos con los que cuento para hablar, escribir, leer y escuchar, han sido suficientes para alcanzar hasta el momento mis objetivos, ¿qué más necesito?”; esta actitud eclipsa la pretensión docente de favorecer sus habilidades lingüísticas. Todo ello se complica a partir del equívoco empleo didáctico del enfoque comunicativo, y es necesario explicitarlo, por el nivel de apropiación y uso que el profesor tiene de la misma lengua, es decir, de su propia *competencia comunicativa*.

Es así que la intención de favorecer las habilidades lingüísticas se enfrenta a la autosuficiencia, autorreferencia y autocomplacencia de los alumnos. *Autosuficiencia*, porque el hablante considera que lo poseído es adecuado para cubrir sus necesidades; *autorreferencia*, pues el referente primero, si no es que el único, para valorar al otro es él mismo, y *autocomplacencia* debido a la general satisfacción que llega a producir la realización de una tarea con el único uso de las herramientas lingüísticas con las que cuenta, además de justificar sus propias limitaciones, cuando las reconoce.

En ese orden de ideas, el alumno asume las actividades solicitadas por el profesor como meros ejercicios obligatorios análogos a los producidos en el nivel básico, sin percatarse de la trascendencia que tienen para mejorar su comprensión y producción lingüística. La situación se agudiza si consideramos que algunos profesores solicitan la realización de actividades sin establecer el estado inicial del estudiante¹, con respecto a lo que pre-

tende favorecer y, después, evaluar. Excluir o ignorar parámetros que valoren la manera en que el alumno emplea la lengua para expresar su pensamiento y comprender el del otro, así como para definir logros potenciales, ocasiona una intervención educativa sin resultados significativos.

Atender este problema, de suyo complejo, nos lleva a considerar tres factores del hecho educativo: *lo disciplinario*, *lo didáctico* y *lo personal*. El primero nos remite al sustento conceptual que fundamenta la enseñanza-aprendizaje de la lengua, el cual se subsume, al interior del CCH, en el enfoque comunicativo:

...se considerará el enfoque comunicativo y funcional (habilidades lingüísticas, destrezas discursivas, para comunicarse adecuadamente en cualquier contexto y situación) como un enfoque constructivista que permita la construcción del conocimiento por las alumnas y los alumnos, basada en la interacción con el medio y en la actualización y relación de sus conocimientos previos con los nuevos, siempre en un contexto de aprendizaje.²

Recordemos que ese enfoque representa una propuesta metodológica que sintetiza la postura de diversas tendencias disciplinarias cuyo objeto de estudio es el uso de la lengua,

que permita identificar con el mayor detalle posible el nivel de desarrollo lingüístico que posee. Estaríamos pensando en un instrumento de evaluación que identifique contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales de manera integral; esto es, determinar el nivel de comprensión y producción oral y escrita en el alumno.

² CCH *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, pág. 78.

¹ Nos referimos a un diagnóstico completo del alumno

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

como teoría de los actos de habla, pragmatismo lingüístico, funcionalismo, etnografía de la comunicación, semiótica, entre otras.³

Tengamos presente también que el enfoque comunicativo intenta orientar el proceso enseñanza-aprendizaje a fin de que el alumno sea un usuario competente de la lengua que emplea, para desenvolverse en y con su medio, según las circunstancias. En la medida que el sujeto comprende y valora la importancia y especificidad de los elementos estructurales de la lengua, dándoles sentido empírico y conceptual, mejorará su capacidad de producción y comprensión lingüística, en particular, y comunicativa, en general.

Desafortunadamente el propósito no se ha logrado. La incursión del enfoque comunicativo en el sistema educativo mexicano tiene su antecedente con la reforma de 1993 en el nivel básico; el Colegio lo materializa en los programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) que se derivan del Plan de Estudios Actualizado. A 20 años, en el plano nacional, y 17 en el CCH, no hemos alcanzado un esquema educativo sólido que favorezca de manera sostenida el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el conjunto de nuestros alumnos. El desempeño de los estudiantes en los ciclos superiores de su formación da cuenta de ello.

Sólo como ejemplo consideremos la posición que ocupa el TLRIID IV, asignatura que recupera y conjuga la formación lograda en los tres semestres



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2014.

anteriores. En la tabla "Acreditación de las asignaturas del Plan de Estudios", del Diagnóstico Institucional⁴, el TLRIID IV está entre los lugares 38 y 52, de 73 asignaturas, en promedio sería la posición 44; es decir, se ubica en la mitad de aquellas que tienen mayor índice de reprobación. Ciertamente, existen diversos factores para que esto suceda, pero el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el ámbito escolar juega un papel relevante, lo que nos sitúa en el segundo factor: *lo didáctico*.

El uso del enfoque comunicativo exige el diseño de estrategias didácticas lógicas, coherentes, fundamentadas, progresivamente concatenadas, dirigidas a la problematización de una situación comunicativa. Su intención debe enfocarse en identificar la manera en que el alumno puede enfrentar esa situación y, junto con ello, construya un conocimiento que lo lleve a reflexionar sobre la lengua y redimensionar su visión de la misma.

Bajo esa perspectiva, quien coordina el proceso educativo en el TLRIID juega un papel relevante en tres dimensiones: como especialista, como estrategia didáctica y, parafraseando a Vigotsky, como *experto aculturado*. En el primer caso, el profesor precisa tener un sólido panorama del enfoque comunicativo, a fin de estar consciente de la intencionalidad en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna.

En cuanto a la dimensión de experto aculturado sólo subrayo que el límite para el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumno está determinado por la propia competencia comunicativa del docente. Lo que representa un factor que potencia el aprendizaje; pero, en algunos casos, es una limitante pues el alumno no va más allá de lo que el profesor le pueda ofrecer.

3 Cf. Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje, enseñanza*.

4 CCH, Diagnóstico institucional para la revisión curricular; pág. 61

escuela Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2014.

Como estrategia didáctica, el profesor tendrá que diseñar e instrumentar acciones que inviten al alumno a reflexionar sobre su situación presente y le permitan mejorar su capacidad para expresar su pensamiento y comprender el del otro. Para lograrlo, necesita conocer los momentos didácticos con todo lo que de ellos se deriva, además de las características del alumno y su entorno, espacio y recursos con los que cuenta y —reitero— el estado en que el estudiante inicia la situación de aprendizaje. Esto debiera ser el sustento en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, las actuales circunstancias reflejan ausencia de estrategias adecuadas o ineficacia de las mismas. Una posible explicación de ello, que nos regresa a lo disciplinario, la ofrece Ana María Maqueo cuando afirma⁵

...en nuestro país [México], salvo excepciones, se ha manejado de una manera vaga e imprecisa el concepto “enfoque comunicativo” (EC). En ocasiones, entre los maestros de educación media se ha interpretado como otra “etiqueta” para la enseñanza, sin mayores diferencias con los anteriores enfoques; o bien, se ha incomprendido a un grado tal que se le considera como una orientación pedagógica que se opone a la enseñanza de la gramática y de la literatura.

El desconocimiento de lo que es y representa el enfoque comunicativo redonda en la elaboración de situaciones didácticas vacías, desarticuladas, que trivializan el aprendizaje de la lengua: no hay construcción de conocimientos, aunque el joven haya tenido una amplia producción y mucha diversión. La existencia de propuestas didácticas novedosas, atractivas al alumno, lúdicas, y sobre todo efectivas, es posible; únicamente debemos tener presente que éstas no son universales, su aplicación en un ambiente distinto de donde emanó exige adecuaciones.

En el diseño de la estrategia, es preciso conocer la situación inicial del alumno y el nivel hacia donde pretendemos trasladarlo, lo que posibilita una imagen a superar y una expectativa a lograr. Identificar cómo llega el alumno, hacia dónde lo queremos llevar y cuál fue el avance real, nos sitúa en el ámbito del tercer factor: lo personal.

Al inicio señalábamos que uno de los problemas básicos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna corresponde al grado de apropiación y satisfacción que el individuo tenga de ésta. El ambiente social donde se desenvuelve determina el desarrollo de su capacidad comunicativa; por ser el espacio de recreación de sus formas expresivas, ese medio lo confina a un particular nivel expresivo y de entendimiento.

Cada sujeto ha conformado una estructura cognitiva y lingüística acorde a los contextos comunicativos en donde se desenvuelve, para él son suficientes. Los mantendrá inmóviles en tanto no se enfrente a eventos que le lleven a reconocer sus limitaciones (aquí cobran importancia las estrate-

⁵ Maqueo, op. cit., pág. 147.

ESCUELA Y HABILIDADES PARA LA VIDA

gias didácticas), en ese momento operará por: uno, evitar el hecho y con ello la ansiedad; dos, recurrir a lo que sabe para enfrentarlo de la mejor manera, sin que exista un aprendizaje; o, tres, reconocer el *obstáculo lingüístico* y concebir alternativas viables para afrontar el suceso, con base en un proceso de búsqueda reflexiva que considere sus propios conocimientos pero que lo lleve a su deconstrucción y la construcción de otros.

En el ámbito del Colegio se observa, aunque no es privativa de él, que la mayor parte de los alumnos se ubican en el segundo caso, otros en el primero y los menos en el último. Una causa la hemos situado en la falta de conocimiento que el alumno tiene de su propia situación lingüística; existe la posibilidad de que el profesor también lo ignore. Por lo que la identificación del estado inicial del alumno bajo parámetros puntuales, ha sido la idea reiterativa en este trabajo.

La ausencia de un diagnóstico objetivo y conceptualmente cimentado, así como la carencia de parámetros de comparación que indiquen el grado de avance y apropiación de la lengua, es otra razón que limita el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el estudiante, e inutiliza cualquier estrategia que se desee instrumentar. Resulta necesario fijar puntos de comparación que indiquen un antes y un después, sólo así estaremos en posibilidad de precisar la relevancia de la intervención educativa en el desarrollo de esas habilidades.

Se podría argüir que los profesores, en su mayoría, aplican una evaluación diagnóstica al iniciar el ciclo escolar, o bien que la UNAM cuenta con la DGEE y el CCH con la SEPLAN, entidades que

han realizado acciones para la evaluación educativa de los alumnos como el *Examen Diagnóstico Académico (EDA)*⁶. Sin embargo, las estrategias de evaluación empleadas comúnmente tienden a generalizar más que a particularizar, a determinar la situación del conjunto sin arribar al análisis de lo que sucede con el individuo. Además, la falta de difusión de los resultados, impide un cabal conocimiento del desempeño del alumno con respecto al desarrollo de su capacidad para comprender y producir de manera oral y escrita. En el caso de los docentes, pocos son los que emplean instrumentos de valoración detallados como la rúbrica.

Si la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna tiene como orientación el uso que de ella se hace en diversas situaciones comunicativas, entonces es imprescindible contar con categorías e indicadores válidos y confiables que precisen niveles de apropiación y empleo de la lengua vinculado a ese uso.

Ejemplos de categorías e indicadores están en el *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes*, mejor conocido como prueba *Pisa*, en el *Examen de la Calidad y el Logro Educativo (Excale)*, del INEE, o en la *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace)*, de la SEP. Alguno de ellos podría ser punto de partida para identificar el estado inicial del alumno y los niveles alcanzados después de la labor docente instrumentada. Aclaramos: sólo se sugiere el uso de sus indicadores y categorías, mas no la apertura a la aplicación en nuestros alumnos de los instrumentos que esas instituciones tienen, eso es tema de otro debate.

Una propuesta más para precisar el nivel de apropiación y uso de la lengua en el alumno es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*⁷, el cual

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz (...) define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.⁸

6 El EDA es un instrumento que podría aportar información relevante y útil para revisar y analizar la situación de los alumnos del CCH en lo correspondiente al desarrollo de las habilidades lingüísticas. No obstante, el sustento que le da forma y sentido y el reduccionismo en el que cae, limita en demasía la conformación de un diagnóstico preciso.

7 Cf. Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

8 *Ibidem*, pág. 1

ESCUELA Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Si bien esta propuesta se vincula con el aprendizaje de una segunda lengua —y en nuestro caso nos referimos a la lengua materna—, la destacamos por sustentar en estos momentos los programas de estudio de los idiomas extranjeros que ofrece el Colegio, lo que permitiría una correspondencia en el diseño de estrategias que favorezcan de manera paralela el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas; también, y lo más importante, por ofrecer un referente en el nivel de apropiación de una lengua.

La orientación conceptual y metodológica del Marco de Referencia pretende, al igual que el enfoque comunicativo, el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumno, por lo que existen puntos de convergencia entre ambas propuestas. El Marco enfatiza la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, a partir de su aplicación en situaciones comunicativas específicas:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.⁹

El aspecto a destacar del Marco de Referencia es la propuesta taxonómica, que define y jerarquiza niveles de apropiación y uso de una lengua. Identifica acciones, actitudes e información que el sujeto debe dominar para vincularse con su medio. Considera tres niveles (A. básico, B. intermedio y C. avanzado), cada uno de ellos cuenta con subniveles (A.1 acceso, A.2 plataforma, B.1 umbral, B. 2 avanzado, C.1 dominio operativo eficaz y C.2 maestría), además de otros descriptores referentes a la comprensión y producción oral y escrita. Un ejemplo es el siguiente:

COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Tomado de Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya, Madrid, 2002, pág. 71, en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, consulta: febrero de 2011.

⁹ *Ibidem*, pág. 9



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2014.

Emplear el Marco de Referencia, o cualquier otra propuesta debidamente sustentada en la parte correspondiente a los niveles de apropiación de la lengua, es una opción para conocer el estado en que recibimos a los alumnos, para diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de su competencia comunicativa y establecer el grado de avance logrado. Es una forma de que el profesor conozca las limitaciones lingüísticas del adolescente y éste las reconozca.

Ante lo expuesto y con base en el actual desempeño de los alumnos en el nivel superior, surge la pregunta: ¿qué se hace en el TLRID o en las materias que tiene como objeto de estudio la lengua materna? Sin duda existe una enseñanza que genera un aprendizaje, pero ¿qué se enseña y qué se aprende realmente?, ¿cuál es el grado de amplitud y profundidad?, ¿qué tanto la intervención educativa promovida por el docente favorece la competencia comunicativa del alumno y, por tanto, el desarrollo de las habilidades lingüísticas?, ¿es la labor del profesor lo que permite en algunos alumnos resultados satisfactorios en cursos ordinarios, presentaciones o concursos, o es la formación previa del joven?

La enseñanza-aprendizaje de la lengua materna exige al profesor un sólido conocimiento de lo disciplinario, lo didáctico y, especialmente, lo personal, en los términos apuntados en el presente, a fin de diseñar las mejores estrategias que le permitan favorecer en el estudiante la capacidad de comprender y producir un texto, tanto de manera oral como escrita. Ignorar y excluir de la práctica docente lo revisado, alimenta en el estudiante la idea de que lo asimilado hasta el momento es suficiente para su interacción con el medio social, limitando así su desarrollo personal y profesional.

Bibliografía

- CCH *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, UNAM-CCH, México, 2006.
- CCH, *Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular*, UNAM-CCH, México, 2011.
- Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya, Madrid, 2002, en línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>, consulta: febrero de 2011.
- INEE, *Información sobre México en Pisa 2009*, México, 2010, en línea: <<http://www.inee.edu.mx/>>, consulta: octubre de 2011.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (1993), "Enseñar Lengua" en (comp.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, España, 1993, págs. 17-30.
- Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje, enseñanza*, UNAM-Limusa, México, 2005.
- SEP, "Estructura de la prueba" en *Enlace. Educación Media Superior*, México, 2012, en líneas: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/estructura_de_la_prueba/>, consulta: marzo de 2012.