



CONSUELO NORA CASIMIRO URCOS*
WALTHER HERNÁN CASIMIRO URCOS**

FECHA DE RECEPCIÓN: 3 DE MAYO DE 2013
FECHA DE EVALUACIÓN: 10 DE JULIO DE 2013

PIAGET, VIGOTSKI Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Piaget, Vigotski and Their Mother Tongue' Teaching
Piaget, Vigotsky e o ensino da língua materna

* Profesora principal, Directora de la oficina de Acreditación de la Calidad Educativa de la Universidad Nacional de Educación. Lima-Perú. noracasimiro66@hotmail.com

** Profesor principal, Investigador Titular de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación. Lima-Perú. wacaur06@yahoo.com

RESUMEN

Piaget, Vigotski y enseñanza de la lengua tuvo por objetivo de investigar *las representaciones simbólicas de docentes de la escuela básica sobre la enseñanza del lenguaje escrito en lengua materna*. Para ello se desarrolló un estudio fenomenológico, con entrevista semiestructurada como instrumento. Dicho instrumento se aplicó a doce docentes de la Institución Educativa Belén de Osma y Pardo -. Andahuaylas, durante el año escolar 2012 – 2013, generándose como matriz simbólica sobre la enseñanza de la lectura y escritura, una representación que se expresa con el siguiente sintagma nominal: crecimiento, independencia, autoaprendizaje. Se comprobó que esta representación entraba en conflicto con otras respuestas, referidas al desempeño práctico (en aula) de los docentes entrevistados. Esta contradicción se analizó a partir de Piaget (1990), Vigotski (1995), Lomas (1999), Gonzales (2001) y Páez (1985). Como resultado se expone la clara contradicción que prevalece entre los dos principales representantes del constructivismo sobre la concepción y visión del desarrollo del lenguaje, lo que repercute en la práctica del docente.

Palabras clave: enseñanza, lengua materna, constructivismo, lectura/escritura, independencia/autoaprendizaje.

ABSTRACT

The teaching of Piaget and Vigotski about the language had the goal to research *the symbolic representations of elementary school teachers on the teaching of writing in the mother tongue*. In order to achieve this objective, it was developed a phenomenological study with semi-structured interview as a research instrument. This tool was applied for twelve teachers of Belén Osma and Pardo School in Andahuaylas. From 2012 to 2013, generating a symbolic matrix about the teaching of reading and writing that representation express the next noun phrase: growth, independence and self-learning. It was proved that this representation differ from other answers related to the practical development in the classroom of the interviewed teachers. This contradiction was analyzed from the point of view of different authors: Piaget (1990), Vigotski (1995), Lomas (1999), Gonzales (2001) and Páez (1985). As a result, this research showed a clear contradiction that it remains between two main constructivist theorists about the concept and view of language development that it affects teaching practice.

Key words: teaching, mother tongue, constructivism, reading/writing, independence/self-learning.

RESUMO

Este artículo de investigación tuvo como objetivo investigar las representaciones simbólicas de los profesores de la escuela básica en el enseñanza de la lengua escrita en la lengua materna. Para ello se desarrolló un estudio fenomenológico, con una entrevista semi-estructurada como instrumento. Este instrumento fue aplicado a doce profesores de la institución educativa Belén de Osma y Pardo, Andahuaylas, durante el año lectivo 2012-2013, generando una matriz simbólica sobre el enseñanza de la lectura y la escritura de una representación que se expresa con la sintagma nominal: crecimiento, independencia, auto-aprendizaje. Se verificó que

INTRODUCCIÓN

Piaget, Vigotski y Enseñanza de la Lengua Materna es un artículo que recoge los resultados de un estudio fenomenológico desarrollado en la unidad educativa Belén de Osma y Pardo -Andahuaylas. Con esta investigación exploramos las representaciones simbólicas a partir de las cuales los docentes de la escuela básica asumen y conciben el lenguaje, la lectura y la escritura, tanto como acción propia así como objeto de enseñanza. Por ello tuvo por objetivo de investigación indagar las representaciones simbólicas de los docentes de la escuela básica sobre el enseñanza de la lengua escrita en la lengua materna.

El artículo está dividido en tres grandes partes. En la primera exponemos nuestra indagación y los resultados de la entrevista aplicada a los sujetos de nuestro estudio. En la segunda parte del estudio describimos las teorías a partir de las cuales

que esta representación entró en conflicto con otras respuestas, referidas al desempeño práctico (en sala de aula) de los profesores entrevistados. Esta contradicción fue analizada a partir de Piaget (1990), Vigotski (1995), Lomas (1999), Nieto (2001), Gallego (2002) y Páez (1985). Como resultado se expone la clara contradicción que prevalece entre los dos principales representantes del constructivismo en la concepción y la visión del desarrollo de la lengua, con implicaciones para la práctica de enseñanza.

Palabras-clave: educación, lengua materna, constructivismo, lectura/escritura, independencia, auto-aprendizaje.

explicaremos algunas de las representaciones simbólicas que los sujetos analizados tienen sobre el lenguaje, la lectura y la escritura. Y la tercera parte recoge el análisis de la matriz representacional encontrada en la entrevista a partir de la teoría desarrollada en la parte anterior. También expresaremos las conclusiones de nuestro estudio.

1. CONCEPCIÓN Y APLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO EN LA ESCUELA BÁSICA (A MANERA DE PROBLEMA)

El avance y progreso en materia de reflexión y teorización sobre el enseñanza de la lengua materna, sobre la comprensión lectora y la producción escrita, hace creer que las dificultades más apremiantes de la didáctica de la lengua materna están superadas; sin embargo, datos de encuestas recientes revelan que la situación de la

lectura en el hemisferio latinoamericano es crítica. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) revela, a partir de los resultados de la aplicación de la Prueba PISA en 2009 entre sus países miembros, que las naciones mejor posicionadas en cuanto a la *lectura digital* son países no hispanohablantes: “Corea es el país con mejor desempeño en lectura digital, y lo es por un margen significativo con un puntaje promedio de 568 puntos. Le siguen Nueva Zelanda y Australia, ambas con 537 puntos, Japón con 519 puntos, Hong Kong —la economía asociada a China— con 515 puntos, Islandia con 512, Suecia con 510, Irlanda con 509 y Bélgica con 507” (OCDE: 2009, 01). Países latinoamericanos socios, como Colombia, Chile y México obtuvieron resultados que los ubican en el nivel dos, muy por debajo del nivel cinco, en el cual se ubicaron precisamente los países mencionados en la cita anterior.

Se pudiera pensar o argumentar que esta encuesta tenía por objetivo evaluar el comportamiento de la lectura y del lector “digital”, no de la lectura en sí misma. No obstante, otras encuestas aplicadas al asunto específico de la lectura confirman estas tendencias, tal es el caso de la Encuesta Nacional de la Lectura aplicada en México durante el año 2006 por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de ese país, en la que se revela que más de la mitad de la población encuestada utiliza la lectura con fines netamente escolares. Por otra parte, el 30.4% señaló haber leído un libro en algún momento de su vida, mientras que el 12.7% dijo nunca haber leído un libro.

En este mismo orden de ideas en la pasada Feria Internacional del Libro de Bogotá (2012) se divulgó un estudio comparativo de cada país latinoamericano sobre el comportamiento y los hábitos de lectura. El informe fue divulgado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) y en él se revela contundentemente que la mitad de la población de América Latina no lee libros. A pesar de que Argentina, Chile, Brasil y Colombia ocupan los primeros cuatro lugares en hábitos de lectura sus cifras no dejan de ser alarmantes.¹ Por ejemplo, la encuesta de hábitos de lectura en Brasil reveló que, en promedio, cada brasileño lee cuatro libros por año y de estos, sólo 2,1 libros son leídos en su totalidad. En Colombia y México solo leen 2,9 libros por habitante, mientras que en Argentina y Chile, los mejores posicionados de la encuesta, el promedio oscila entre 7.2 y 6 libros por año respectivamente. La situación para el resto de los países del hemisferio, tales como Bolivia, Perú, Venezuela, entre otros, es mucho menor.

Esta situación de crisis de la lectura nos planteó como objetivo de investigación *analizar la percepción de los docentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna*. Deseábamos comprender que tan conscientes estaban los docentes de la seria situación que atravesaban los estudiantes en cuanto a lectura y escritura, así como de su esfuerzo por ayudarlos a superar esta crisis.

En este sentido, decidimos enmarcar nuestro estudio en el enfoque fenomenológico. Ya que exploraremos las representaciones y simbolizaciones

1. Si se compara con los hábitos de lectura de países europeos, asiáticos u oceánicos la situación se agudiza aún más.

que docentes de la escuela básica Belén de Osma y Pardo-Andahuaylas, tienen sobre su objeto de enseñanza (lectura y escritura) y sobre su desempeño en aula, de manera que podamos identificar algunas de las matrices en las que fundamentan dicha concepción. El fin último de esta exploración es identificar si en las concepciones que los docentes (sujetos) analizados prevalece una posible causa por la cual no ha podido ser superado realmente el problema de la enseñanza lingüística en la escuela básica. Para esta inicial exploración se aplicó una entrevista semiestructurada con seis preguntas claves, de las cuales surgieron otras preguntas en la misma dinámica de cada entrevista en particular. Las cinco preguntas claves son las siguientes: 1.- ¿qué significa para usted leer y escribir?; 2.- ¿para qué enseñar a leer y escribir?; 3.- ¿cómo enseñas a leer y escribir?; 4.- ¿en qué ideas te basas para enseñar a leer y escribir?; 5.- ¿tus alumnos aprenden a leer y escribir?. Los sujetos entrevistados son doce docentes de la escuela básica Belén de Osma y Pardo - Andahuaylas, los cuales se desempeñan en los grados que conforman dichos niveles.

Al respecto, las respuestas de la primera pregunta, ¿qué significa para usted leer y escribir?, giraron en torno a aspectos emocionales: “leer es viajar a mundos nuevos”, “leer y escribir es autoexplorarnos”, “leer y escribir es crecer como ser humano”, “cuando leemos y escribimos desarrollamos conciencia de nuestras capacidades”, “leer y escribir nos hace más inteligentes”, “leer y escribir nos hace más capaces”. Otras respuestas se ubicaron más en aspectos intelectuales, tales como “leer nos ayuda a independizarnos en el aprendizaje y escribir es importante porque

nos ayuda a organizar nuestras palabras”, “cuando leemos ampliamos nuestras ideas sobre determinado tema, cuando escribimos pensamos como transmitir eficazmente una información o conjunto de ideas”. Todas las respuestas exaltan la acción de leer y escribir; sin embargo, se le preguntó a algunos de los sujetos cuándo y qué comenzaron a leer y todas las respuestas giraron en fechas y textos relacionados con la etapa escolar. La mayoría de los sujetos no tuvieron biblioteca en sus hogares y fueron pocas sus experiencias con visitas a bibliotecas públicas. Las respuestas a esta primera pregunta se aglutinan en torno a las nociones: **crecimiento, independencia, autoaprendizaje**.

En cuanto a la segunda pregunta, ¿para qué enseñar a leer y escribir?, las respuestas fueron casi consecuencia de las respuestas a la pregunta anterior. Es decir, aquel que contestó “leer y escribir nos hace más capaces”, luego agregó en la segunda respuesta: “para capacitar a los estudiantes”. En las respuestas analizadas se aprecia una inclinación de los sujetos entrevistados por definir el fin de enseñar a leer y escribir a partir de la experiencia propia; lo cual generaría una transferencia de virtudes y aciertos al ámbito laboral (educativo), pero también, una transferencia de errores y vicios. Por ello se apreció durante la entrevista que, por ejemplo, no había biblioteca de aula, salvo en un solo caso. Si en la mayoría de los sujetos entrevistados la biblioteca no había sido una experiencia determinante en su niñez, cuesta considerar después la creación de una biblioteca en el aula, a pesar de ser una de las recomendaciones ministeriales más destacada para promocionar la lectura. Las respuestas

a esta segunda pregunta se aglutinan en torno a las mismas nociones anteriores: **crecimiento, independencia, autoaprendizaje**.

Con relación a la tercera pregunta, ¿cómo enseñan a leer y escribir?, las respuestas desarrollaron descripciones de distintas actividades que los sujetos entrevistados aplican en aula. Estas actividades, en grandes rasgos, son: copiar modelos de escritura, tomar dictado, contestar cuestionarios diversos, leer con fines específicos de identificación de ideas principales, investigar (leer) en el hogar, redactar informes, entre otras. Como puede apreciarse las actividades expuestas se circunscriben a un paradigma que en la enseñanza lingüística se ha dado en denominar Tradicional. El paradigma tradicional en la enseñanza de la lengua materna no contribuye con el logro del **crecimiento, independencia y autoaprendizaje** de los alumnos, siendo estos los rasgos aglutinadores declarados por ellos en las dos preguntas anteriores.

Esta es una clara contradicción entre la concepción (planificación, idea) y ejecución de la enseñanza de la lengua materna. Dificilmente la independencia se logra con copias o toma de dictados, pues el docente o el modelo de escritura (en el caso de la copia) ejercen un papel de elemento subordinado y el estudiante, el papel de subordinado. Con una dependencia tan acentuada, es poca la iniciativa con la cual el estudiante pueda auto regular su propio aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar. Por supuesto, si el alumno ve seriamente cuestionado el logro de la independencia cognoscente y el autoaprendizaje, las posibilidades de crecimiento son nulas. Esta contradicción parece dar luces sobre la deficiencia

que pueda estar mostrando el docente al momento de enseñar a leer y escribir. Sin embargo, es preferible continuar con las respuestas de las siguientes dos preguntas para tener un panorama integral y completo de todas las respuestas.

La pregunta cuatro, ¿en qué ideas te basas para enseñar a leer y escribir?, contó con una respuesta única que se repitió insistentemente en todos los sujetos entrevistados: “... **en las ideas constructivistas**”. Sin embargo, cuando se les preguntó por lo que entendía cuando se referían a constructivismo, las respuestas fueron diversas y en algunos casos de espectros contradictorios. Algunos sujetos respondieron que constructivismo era libertad para decidir qué aprender; otros hicieron referencia al derecho que este enfoque pedagógico daba al error (o al errar). Todos coincidieron en afirmar que en el paradigma constructivista el aprendiz es quien construye su propio aprendizaje.

En efecto, el fin del constructivismo es el reconocimiento de la independencia de los estudiantes para construir su propio aprendizaje. Este principio general del constructivismo se corresponde con los rasgos aglutinantes declarados en las primeras respuestas: **independencia, autoaprendizaje**, y por ende, **crecimiento**. Sin embargo, al momento de preguntar por su puesta en práctica, las actividades descritas son anacrónicas y no contribuyen con la independencia del estudiante ni con los principios del constructivismo. Con el fin de indagar aún más sobre este hecho contradictorio, preguntamos sobre los autores en los cuales basan sus planificaciones, respondiendo unánimemente: Piaget y Vigotski. Sobre esto volveremos más adelante.

La quinta pregunta, ¿tus alumnos aprenden a leer y escribir?, tuvo respuesta positiva. No obstante, al indagar sobre su nivel de comprensión lectora o sobre la frecuencia de lectura, las respuestas tornaron a negativa. Volvimos a preguntar entonces sobre el aprendizaje exitoso del lenguaje escrito al que ellos aluden, contestando que los alumnos aprenden a descifrar, identificar categorías gramaticales, identificar partes de la oración. En cuanto a la producción escrita, los docentes encuestados contestaron que los estudiantes aprendían poco, no desarrollaban ideas, copiaban casi todo.

Estas respuestas generaron una matriz que en su núcleo es contradictoria en sí misma; por un lado, los docentes tienen aspiraciones e ideales de enseñanza de la lengua escrita, pero por otro lado, no logran los objetivos ni aplican las actividades que correspondan con esos ideales. En la próxima parte de este artículo vamos a analizar esta contradicción y su origen conceptual y teórico.

2. PARADIGMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Históricamente, la enseñanza del lenguaje escrito se ha fundamentado en la gramática, con una clara orientación instruccional y formal basada en el aprendizaje de reglas cuyo objetivo es lograr el uso correcto de la lengua escrita (Lomas, 1999). En esta concepción prevalece, pues, el enfoque tradicional normativo-formalista (**paradigma formal** en términos de Gonzales, 2001) del que hemos hablado en este trabajo, el cual se interesa sólo por la corrección gramatical.

En este paradigma se utilizan los tratados de retórica o estilística, y tiene como interés fundamental señalar a los estudiantes las reglas de cómo leer y escribir apropiadamente.

Lo antes descrito destaca un concepto de lenguaje escrito centrado en el producto y no en el proceso de comprensión y producción en lenguaje escrito. Para comprender esta distinción (producto/proceso), (Gonzales, 2001) distingue o contrapone dos grandes tendencias paradigmáticas en la enseñanza de la lengua materna: Paradigma formal y paradigma funcional. En el primero, los comportamientos verbales se enfocan como realizaciones de un sistema. Privilegia el concepto de Competencia Lingüística y es básicamente unidisciplinar. Además concibe la lengua como estructura (que va de lo simple a lo complejo).

El paradigma funcional asume que los comportamientos verbales se enfocan como una construcción elaborada por los hablantes a partir de la actividad. Privilegia el concepto de Competencia Comunicativa y es interdisciplinar. Concibe la lengua como accionar valores socioculturales (de lo complejo a lo simple).

En el paradigma funcional el productor de texto debe utilizar estrategias de composición, estar en capacidad de comunicarse coherentemente y con claridad, y debe también producir textos diversos de acuerdo con la situación comunicativa dada. Para escribir correctamente se debe conocer el código, es decir, dominar las reglas lingüísticas: la gramática, los mecanismos de cohesión del texto (conectores, anáforas, catáforas, puntuación, referencias, entre otros), las distintas formas de coherencia según el tipo de texto (las informaciones más relevantes, la

estructura global y la relación paradigmática), y sólo cuando se dominan estos conocimientos, se puede decir que se ha adquirido la competencia comunicativa escrita, fin principal de la educación lingüística (Lomas, 1999).

En el paradigma formal, la enseñanza de la lengua escrita se basa en la repetición mecánica de lo que dicen los autores en sus textos, lo que le impide al alumno interpretar, analizar y usar su idioma como un instrumento eficaz en el proceso de comunicación. Esta práctica pedagógica es objeto de una rigurosa discusión fundamentada, por una parte, en la naturaleza de aquello que se debe enseñar y, por la otra, en la eficacia de los aspectos formales para mejorar la competencia comunicativa de las personas. Debido a esta realidad, en oposición a la tendencia de enseñar los aspectos formales de la lengua, cada vez cobra más fuerza la propuesta de enseñar la lengua desde una perspectiva procedimental e instrumental.

En relación con este tema, Páez Urdaneta (1985: 136) expresa:

...enseñar la lengua materna es enseñar a actuar lingüísticamente de manera satisfactoria para un colutor y/o un espectador, en función de una meta y en adecuación a un contexto social determinado”, y más adelante continúa: “enseñamos escolarmente la lengua materna para enseñar a pensar, para aprender a ser inteligentes y a ser sensibles a nuestro mundo humano y material, para obtener socialmente el beneficio de una participación crítica, leal y creadora, para ser libres... (P. 136).

Esta afirmación apunta hacia los aspectos fundamentales del enfoque comunicativo. Éste introduce nuevas perspectivas en el estudio de las habilidades discursivas, cuyos propósitos básicos son: lograr el dominio de las cuatro destrezas del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir), darle a la lengua un uso instrumental para mejorar las capacidades lingüísticas y desarrollar los procedimientos que van a mejorar el uso lingüístico (Bruzual, 2002).

La competencia comunicativa se refiere al dominio de los procedimientos, normas y estrategias que le permiten al hablante/escritor producir enunciados adecuados a la situación comunicacional que los individuos comparten en contextos diversos (Briz, 2003). En otras palabras, va más allá del conocimiento del código lingüístico, puesto que puede entenderse como la capacidad de saber qué, cuándo, a quién y cómo expresarse (Bruzual, 2002).

Hymes (1995), quien fue el creador de este concepto, afirma que para comunicarse no basta dominar el sistema lingüístico de la lengua; también se necesita conocer cómo servirse de éste en función del contexto social.

El enfoque comunicativo funcional de la enseñanza del lenguaje, enmarca sus postulados dentro de una visión constructivista de la escritura centrada en el proceso y no en el producto (Delgado y Uzcátegui, 2004). Este enfoque rompe con el modelo que limita el lenguaje sólo al significado referencial, para propiciar un conocimiento instrumental y menos formal en la enseñanza de la lengua, y así lograr que el alumno domine y comprenda la variedad de usos verbales que debe poner en juego durante las situaciones comunicacionales a las que debe enfrentarse.

3. VIGOTSKI, PIAGET Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Hemos establecido que el paradigma funcional en la enseñanza de la lengua materna facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura desde el uso en situaciones comunicativas reales. Este paradigma tiene mayor relación con los principios constructivista, pues deja que el aprendiz sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, cuando los docentes fueron entrevistados, no aludieron a ninguno de los autores que han defendido estos postulados, sino que han citado autores emblemáticos del constructivismo pedagógico en general, no específicamente para la enseñanza de la lengua. En este sentido, es necesario confrontar Piaget y Vigotski, luego confrontar a estos con los autores mencionados en el apartado anterior, de manera que podamos recoger los aspectos conceptuales a partir de los cuales comprendamos la contradicción expresada por los sujetos de nuestro estudio.

Mientras que Piaget (1990) asume el nacimiento y desarrollo de la inteligencia como un proceso que parte del interior del sujeto hacia la conquista de las relaciones y formas externas del ámbito real circundante, Vygotsky (1995) lo concibe en sentido exactamente contrario. Para él la sociedad y formas incipientes de comunicación generan un habla preintelectual, así como la manipulación y relación con objetos externos producen un pensamiento preverbal.

El segundo estadio de desarrollo del habla del niño nace con la confluencia de pensamiento y lenguaje. “Esta fase aparece muy claramente

definida en el desarrollo del habla del niño. Se manifiesta en el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales, antes de que el niño haya entendido las operaciones lógicas que representan” (Vygotsky, 1995, p.110). El tercer estadio en el desarrollo del habla del niño o de la niña consiste en el apoyo de ellos a operaciones y objetos externos para facilitar la solución de problemas internos. “Éste es el estadio en que el niño cuenta con los dedos, recurre a apoyos mnemotécnicos, etc.” (Vygotsky, 1995, p.110).

El cuarto y último estadio es cuando nace el habla interna y la introspección lingüística del niño.

“Al cuarto estadio lo llamamos estadio de crecimiento interno. La operación externa se vuelve hacia adentro y, en ese proceso, experimenta un cambio profundo. El niño comienza a contar mentalmente, a usar la memoria lógica, es decir, a operar con relaciones internas y signos internos. En el desarrollo del habla éste es el estadio final, el del habla interna y silenciosa” (Vygotsky, 1995, p.110).

Piaget (1990) considera que el niño mientras construye sus esquemas internos a través del proceso de asimilación, mantiene una conducta egocéntrica en relación con el mundo que le circunda. De esta conducta deriva el término Lenguaje Egocéntrico o Habla Egocéntrica (como prefiere llamarlo Vygotsky, 1995). Esta habla egocéntrica desaparece paulatinamente en la medida que el infante construye los signos y símbolos del lenguaje convencional del adulto. El destino final del habla egocéntrica es el mismo

del resto de la conducta egocéntrica: su desaparición. El autor bielorruso contradice esta posición teórica, al proponer un concepto nuevo que revitaliza su teoría: *habla interna*.

Esta habla interior se define como una función en sí misma, y no como una interiorización del habla externa. “Sigue siendo habla, es decir, pensamiento conectado con palabras. Pero, mientras que en el habla externa el pensamiento se materializa en palabras, en el habla interna las palabras mueren cuando dan a luz el pensamiento. El habla interna es, en gran medida, pensamiento por significados puros” (Vygotsky, 1995, p.224). Entre el habla externa y el habla interna hay la mediación del habla egocéntrica, que para el bielorruso es idéntica al habla social o externa, sólo que dirigida a uno mismo. Es decir, el habla egocéntrica no desaparece, sin transformarse antes en habla interna.

Jean Piaget (1990) concibe el lenguaje como el punto a partir del cual se desarrolla la inteligencia humana; pero para este autor el nacimiento de la inteligencia viene dado mucho antes, en estadios precedentes. Desde los reflejos y por los procesos de asimilación y acomodación, el niño desencadena relaciones con el mundo externo desde muy temprana edad.

Al interactuar con los objetos del exterior el recién nacido comienza a generar conductas que responden a la asimilación de esos objetos. Poco a poco y en la medida que crece se desarrolla el proceso de acomodación y es cuando el niño comienza a habitar más en el mundo externo que interno, abandona progresivamente la conducta egocéntrica.

En ese proceso de interacción con el mundo es que surge en la mente del niño y de la niña las señales, antecedente necesario a la adquisición del lenguaje. Piaget (1990) contrapone el término señales a signo y símbolo. Para él “un símbolo es una imagen evocada mentalmente o un objeto material escogido intencionalmente para designar una clase de acciones o de objetos. De este modo, la imagen mental de un árbol simboliza en la mente los árboles en general (...) El símbolo supone por lo tanto la representación” (Piaget, 1990, 185). Mientras que el signo “es un símbolo colectivo, y por consiguiente arbitrario” (Piaget, 1990, 186).

Representación mental elaborada a partir de la experiencia individual y representación colectiva compartida por un conglomerado son conceptos complementarios que permiten comprender la aparición del lenguaje en los (as) niños (as) y su consecuente inserción en procesos de comunicación. Sin embargo, símbolo y signo son representaciones psicológicas que aparecen a los dos años, mucho tiempo después que los bebés interactúan con el mundo exterior. Existe, pues, para Piaget (1990) una forma de representación anterior a aquéllas, cuya función es facilitar sus apariciones en la mente del niño y de la niña.

Esa forma de representación es conocida como Indicio. Éste “es el significante concreto, relacionado con la percepción directa y no con la representación. (...) En el sentido estricto y limitado de la palabra, un indicio es un dato sensible que anuncia la presencia de un objeto o la inminencia de un acontecimiento (la puerta que se abre y que anuncia a una persona)” (Piaget, 1990, 186).

Piaget (1990) afirma que hay diferentes tipos de Indicios. El primero de ellos aparece en el mismo primer estadio de desarrollo, cuando el bebé, en el caso concreto de la succión, logra discriminar el pezón materno de otros objetos. Ya no incurre en la asimilación generalizadora (chupar cuanto objeto encuentre).

“Cuando el lactante tiene hambre y no se limita a realizar la succión por la succión (asimilación reproductora), ni a chupar el primer objeto que se le aproxime a los labios (asimilación generalizadora), sabe buscar el pezón con toda seguridad y discriminarlo en relación con los tegumentos que lo rodean. ¿Qué significa eso sino que el pezón tiene una significación para él, en oposición y en relación con otras significaciones (la de la succión en el vacío, etc.)?” (Piaget, 1990, 186).

El segundo tipo de indicio es denominado por Piaget (1990) como señales y consiste en la significación asociada a los esquemas adquiridos. El infante no sólo discrimina el pezón materno de los otros objetos para el acto de succión, sino que otros indicios como la postura al momento de mamar dan cuenta de esa significación que anuncia el acontecimiento. La conjunción de cualidades vinculadas con la succión crea en el interior del infante la formación de esquemas mentales; la aparición de algunas de esas cualidades (o rasgos) activa el proceso de información o anuncia el acto mismo de la succión.

En las reacciones circulares secundarias, aparece el tercer tipo de indicio (o señal), relacionado

con la manipulación de objetos con fines distintos a la exploración del objeto mismo. Apartar un objeto A para acceder a un objeto B, o tirar de una cuerda para agitar los objetos suspendidos del techo. En este tipo de indicio la complejidad de las señales es mucho más evidente y elocuente. Como se observa, Piaget (1990), reconoce en el lenguaje el perfeccionamiento del pensamiento y de los procesos cognoscentes, sin embargo, ya los procesos de pensamiento y de inteligencia existen con anterioridad a la aparición del lenguaje mismo. Los aportes de Piaget (1990) a la comprensión de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lengua escrita no vienen directamente de él. Como veremos a continuación la contribución de este psicólogo suizo consistió en la revelación de un sujeto que genera su propio conocimiento, a partir de la asimilación y representación del mundo circundante. En ese sentido, aprender a escribir, a partir de la teoría piagetiana, consiste en que el sujeto representa la escritura en su interior a través de procesos de asimilación.

Mientras Piaget subordinó la aparición del lenguaje al desarrollo del pensamiento y la inteligencia, Vygotsky (1995) propuso una idea diferente (**Ver cuadro 1**): *la aparición de la inteligencia y demás funciones superiores del ser humano se dan a partir de la conjunción de pensamiento y lenguaje.*

“Pero el descubrimiento más importante es que, en un cierto momento, aproximadamente a la edad de dos años, las curvas de desarrollo del pensamiento y el habla, hasta entonces separadas, se encuentran y juntan, dando origen a una nueva forma de comportamiento...” (Vygotsky, 1995, 106).

Cuadro 1: Comparación entre las teorías de Piaget y Vygotsky.

AUTORES	DIFERENCIAS	SEMEJANZAS
Jean Piaget	El lenguaje está subordinado al pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Algo trascendental ocurre a los dos años de edad en el niño: aparición del lenguaje. • Se oponen a la corriente asociacionista, que erige la reflexología como punto de origen y desarrollo de la inteligencia.
Lev Vygostky	Pensamiento y lenguaje se unen para producir el origen de las funciones superiores	

4. ANÁLISIS DE LA MATRIZ CRECIMIENTO, INDEPENDENCIA, AUTOAPRENDIZAJE.

En efecto, la matriz obtenida a partir de la entrevista realizada a los doce docentes se corresponde como legítima y factible aspiración del constructivismo. No obstante, en la práctica educativa se desarrollan acciones alejadas de este propósito, pues en vez de promover la independencia del alumno en la ejecución de la lectura y de la escritura, afianzan su dependencia del adulto (docente / padre).

En esta contradicción entre la ideología y la puesta en práctica de los docentes entrevistados pueden incidir variadas razones, desde la reiterada acusación de que los maestros son perezosos y aplicar actividades constructivistas es siempre un esfuerzo adicional hasta la consideración de factores personales. Pero el hecho de que todos coincidieran inspirarse en el constructivismo, por un lado, y constructivismo lo representen siempre con Piaget y Vigotski debe ser una señal o advertencia de que en este punto tiene una incidencia común en todos los docentes de esta unidad educativa.

Como pudimos discernir en el apartado anterior, Vigotski y Piaget tienen claras contradicciones en su concepción sobre el origen del lenguaje; lo

cual repercute en una visión diferente sobre lo que debe implicar una propuesta de enseñanza de la lengua inspirada en cada uno de ellos. Vigotski se acerca mucho más al enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje, aunque explícitamente no es parte de este corriente. Sus afirmaciones sobre los procesos de socialización y comunicación para el alcance del desarrollo de la inteligencia, lo vincula bastante con los llamados filósofos del lenguaje: Austin, Searle, quienes sí están emparentados como antecedentes de los creadores del enfoque comunicativo funcional.

Piaget, por el contrario, está mucho más alejado de la noción interaccionista. Su formación desde muy joven en materia de evolución y biología lo definieron por un rumbo opuesto al de Vigotski. Por otra parte, ambos autores han demarcado tendencias del constructivismo con visiones y concepciones diferentes. Lo que los hace a veces irreconciliables sobre todo en cuanto al aspecto de la enseñanza de la lengua.

Añadido a esto el enfoque comunicativo ha establecido su propio rumbo, marcando diferencia con el constructivismo como tal. En las entrevistas los docentes evidencian desconocimiento de este enfoque. Toda esta trama de contradicciones parecen justificar, en parte, la ineficiencia

de los docentes al momento de enseñar a leer y escribir en lengua materna, pues parten de autores que no tienen una clara explicación de lo que se debe hacer en aula en cuanto a la enseñanza del lenguaje, porque su instrumento de abordaje de la enseñanza es la psicología, no la lingüística.

Posterior al análisis se realizó la socialización del mismo entre los docentes entrevistados. No disimularon su asombro al escuchar las claras contradicciones que separaban a Piaget de Vigotski. Por otro lado, desconocían a los autores del enfoque comunicativo funcional; algunos docentes admitieron haber oído o leído algo sobre ese enfoque pero sin mayor trascendencia.

Al socializar los principios rectores del enfoque comunicativo funcional se les pidió a los docentes que revisaran sus planificaciones a la luz de las nuevas orientaciones. Posteriormente todos admitieron que esas actividades no promovían ni independencia, ni el autoaprendizaje, ni crecimiento alguno. Lo que permite considerar que dentro del mismo discurso constructivista es necesario delimitar bien las fronteras, pues de lo contrario las contradicciones conceptuales generan obstáculos que impiden un aprendizaje eficaz del contenido que se aspira.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, podemos afirmar que todo proceso de enseñanza está condicionado por un conjunto de ideas y creencias sobre el objeto mismo por enseñar y sobre el modo más coherente para ejecutar esa enseñanza. El docente debe revisar constantemente sus creencias, pues ellas condicionan, al final, todo su plan y su

puesta en práctica. Estos docentes se consideraban constructivistas y, sin embargo, todas sus actividades de enseñanza estaban enmarcadas en el paradigma tradicional de enseñanza de la lengua materna, pues lo que entendían por constructivismo formaba parte de principios generales no vinculados necesariamente con la lingüística aplicada o con la didáctica de la lengua materna.

Por otra parte, los autores que tradicionalmente han realizado investigaciones constructivistas, en el campo de la lingüística aplicada o de la didáctica de la lengua materna, eran desconocidos por la mayoría de los docentes considerados en este estudio. Esto genera como consecuencia un vacío y una pérdida del horizonte y de los fines de las estrategias diseñadas por los mencionados docentes, a partir de la cual es cuesta arriba alcanzar el pretendido aprendizaje significativo en los estudiantes. Enseñar lengua desde una óptica constructivista supone el aprendizaje del uso cotidiano de la lengua, y ese aprendizaje del uso conlleva al error necesario desde el cual se produce comprensión del fenómeno lingüístico.

Por otro lado, aprender ‘significativamente’ el uso de la lengua (su escritura, su lectura, su expresión oral), como aspira el constructivismo, supone el diseño de estrategias de enseñanza que partan de la realidad social y cultural del estudiante, que propicie la comunicación más que el aprendizaje de categorías gramaticales y otros aspectos formales de la lengua.

Por todo lo anterior, afirmamos que este estudio fenomenológico permite propiciar una discusión y revisión a gran escala de las contradicciones que puedan presentar los docentes en cuanto a sus creencias y su ejecución, pues

presumimos que una situación similar a la analizada en este estudio pueda estar propiciando la ineficiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela básica, o por lo menos, sea una de las razones determinantes. Tal vez, promoviendo la transformación de estas creencias erradas podamos salir de la escandalosa franja roja en la que hoy todas las encuestas mundiales sobre lectura y escritura tienen sumergidos a los pueblos latinoamericanos.

REFERENCIAS

- ▶ Autores varios (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México D.F.: Daniel Goldin.
- ▶ BRIZ, E. (2003). *El Enfoque Comunicativo*. En: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Mendoza Antonio (Compilador). Madrid: Prentice Hall.
- ▶ BRUZUAL, R. (2002). *Propuesta Comunicativa para la Enseñanza de la Lengua Materna*. La Universidad del Zulia. Maracaibo.
- ▶ CASSANY, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- ▶ Cerlalc-Unesco (2012). *El libro en cifras: Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*. Bogota, Colombia.
- ▶ CASIMIRO, C. (2007). *Estrategias meta cognitivas de comprensión lectora y rendimiento académico de los estudiantes del V ciclo de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Educación*. Tesis doctoral (Perú).
- ▶ DELGADO, A. & UZCÁTEGI, A. (2004). *Propuesta integral para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes de la escuela de letras de luz*. Revista de artes y humanidades. Venezuela: Única.
- ▶ GONZALES, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid, España: Catedra.
- ▶ HYMES, D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativas*. En Llobera(1995). *Competencias comunicativas: Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Edelsa.
- ▶ LOMAS C., OSORO, A. & TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua*. Barcelona, España: Paidós.
- ▶ LOMAS, C. (1999). *Cómo Hacer Cosas con las Palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística. Volumen I*. Barcelona, España: Paidós.
- ▶ Organización para la cooperación y desarrollo económico (OCDE) (2009). *Tecnologías de la Información y la Comunicación y Desempeño. Resultados de PISA 2009 Estudiantes en Línea*. Recuperado de: http://www.eduteka.org/Pisa2009_EstudiantesOnline.php
- ▶ PÁEZ, I. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Instituto universitario pedagógico de Caracas.
- ▶ PIAGET, J. (1975). *La Formación del Símbolo en el Niño*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- ▶ PIAGET, J. (1990) *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. Barcelona, España: Crítica.
- ▶ SERRÓN, S. (2002). *El Enfoque Comunicativo y sus Implicaciones- Una Visión desde la Enseñanza de la Lengua Materna en un Marco Democrático*. CILLAB-IPC-UPEL.
- ▶ VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- ▶ VYGOTSKY, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.