
“Consciencia” lingüística y desarrollo cognitivo en la formación universitaria

Clemencia Ardila J.

e-mail: aardila@eafit.edu.co

Sonia López F.

e-mail: slopez@eafit.edu.co
Universidad EAFIT, Colombia

Resumen

En este trabajo se presenta el modelo teórico, pedagógico y didáctico que rige en la actualidad los cursos de habilidades comunicativas en la Universidad Eafit. Este modelo detenta un carácter comunicativo e interdisciplinar cuyo centro lo constituye el estudiante y su universo lingüístico. Es un modelo sociocultural, de apertura hacia el lenguaje y su función social, pragmática y comunicativa, cuya directriz es el desarrollo de competencias comunicativas (lectura, escritura, escucha y habla).

Palabras claves: Consciencia lingüística, habilidades comunicativas, desarrollo cognitivo, pragmática

Abstract

In this paper the theoretical, pedagogical and didactic model, that currently covers the courses of communicative skills at Universidad Eafit, is presented. This model holds a communicative and interdisciplinary character, which center is constituted by the student and his linguistic universe. This is a sociocultural model, which opens towards the language and its social, pragmatic and communicative function, whose guideline is to develop communication skills (reading, writing, listening and speaking).

Key words: linguistic awareness, communicative skills, cognitive development, pragmatic.

La Universidad Eafit tiene como uno de los pilares de la formación humanística, el área de habilidades comunicativas, para lo cual se dispone de un curso en los semestres iniciales con tres alternativas para su realización: Análisis Textual, Prácticas Textuales y Edición Textual. Estas tres materias tienen en común un diseño curricular en el que participan directrices teóricas, cognitivas y pedagógicas. Desde lo teórico se asume un modelo de interacción comunicativa, entendida como un acto social, más que como un hecho lingüístico y ello implica la participación de disciplinas como la hermenéutica, la pragmática y el análisis del discurso con las cuales se trata de demostrar una recepción y producción desde la consciencia del lenguaje en todas sus manifestaciones. En relación con lo cognitivo, las materias se trabajan bajo la perspectiva sociohistórica la cual considera vital el reconocimiento del sujeto social como centro de la educación y formación. En consonancia con dicho principio cognitivo, se propone el taller como estrategia pedagógica de formación con el propósito de lograr la interiorización de los contenidos de cada asignatura.

A partir de estas tres directrices se propende por el dominio, el uso y la consciencia de un saber acerca de la lectura, la escritura, el decir y el escuchar. El objetivo, entonces, es agenciar una “consciencia”²⁷ lingüístico/discursiva en el estudiante, lo cual supone, como bien lo señala Gadamer, “un movimiento reflexivo en el que el sujeto pensante medita partiendo de la realización inconsciente del lenguaje y se distancia de sí mismo” (2006, pág. 147). Cuando se habla de “consciencia” lingüística/discursiva, se alude, en términos de Vigostky (1991) a un proceso psíquico superior a través del cual se interioriza un saber acerca de la lengua. Como tal, se caracteriza por su naturaleza social, por cuanto se origina y desarrolla a través de la participación del sujeto diversas prácticas sociales; por el uso de formas de mediación diversas, particularmente, de tipo semióticas. Es, además, un factor de regulación de la acción de los seres humanos que permite a estos, en función de un control voluntario, superar la dependencia e intervención por parte del entorno frente a su hacer y, en esa dirección, puede afirmarse que si bien está normatizada conscientemente o necesitó de una regulación en el proceso de su constitución, ello no obsta para que pueda ser «automatizada».

Dadas estas características, en los cursos de habilidades comunicativas, el objetivo es re-estructurar la “consciencia” lingüística del estudiante

²⁷ La grafía (con sc) corresponde al uso que hace de este término Vigostky. Su significado se aclarará posteriormente.

ante, primero, el hecho de que el lenguaje lo trama, lo envuelve, lo condiciona, lo determina y, segundo, ante el papel del discurso como un poderoso mediador de interacción social. Se enfatiza en que el estudiante, ya sea que actúe consigo mismo o con los demás, reconozca que es un sujeto inserto en el lenguaje y un sujeto hecho de lenguaje.

1. Fundamentación teórica

Con miras a este propósito, se asumen, como pilares fundamentales de la propuesta, directrices conceptuales, tal como se dijo anteriormente, que entrañan un carácter interdisciplinar. El punto de partida es una definición hermenéutica de la lengua que se aparta entonces de la lingüística tradicional y de su consideración de la lengua como un sistema abstracto y cerrado de signos que, cual medio o herramienta, le permite al hombre comunicarse con los otros. Desde una perspectiva hermenéutica, y, más precisamente, desde los postulados gadamerianos, se considera no ya la lengua sino el lenguaje como un elemento constructivista en el sentido de que

El conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje, el nuestro propio. Crecemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo a las personas y en definitiva a nosotros mismos a medida que aprendemos a hablar. (...) Aprender a hablar significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro (Gadamer, 2006, pág.148).

Así, en la base de esta propuesta está el hecho de que el estudiante *con vive* con el lenguaje y con él está en constante “actuación” frente al grupo y a los que pertenece en distintos momentos de su vida. Es innegable que, gracias al lenguaje, el sujeto logra presentar sus pensamientos, creencias y sus visiones del mundo, manifestar emociones y hasta crear y proponer mundos ficcionales. Con él dialoga, resume, narra historias, explica, comprende e interpreta sucesos, da instrucciones, elabora preguntas, hace peticiones, expresa sentimientos, ordena y, por supuesto, escribe y lee. Por él se generan los malos entendidos, la incomprensión, los equívocos, las ambigüedades.

Habría que decir que acciones como las enumeradas no requieren de un conocimiento disciplinar especializado. Su uso se hace de forma intuitiva, no consciente. Es más, los usuarios rara vez pueden señalar cuáles son los componentes o los procesos del lenguaje de los que se sirven en el día a día; por ello, y en pro del desarrollo de competencias comunicativas, se hace necesario motivar una reflexión sobre el lenguaje y su función social, pragmática y comunicativa para generar así una consciencia lingüística en el estudiante. Este proceso, o movimiento, en términos de Gadamer, sitúa al lenguaje en la base de un proceso hermenéutico para cuyo desarrollo concursan diferentes disciplinas del lenguaje.

En primer lugar, se trata de destacar, tal como lo propone la pragmática, el uso comunicativo de la lengua, esto es, re-presentarla como elemento básico que permite coordinar las acciones de las personas, cualquiera que sea su propósito, en los grupos sociales a los que pertenecen. Esta representación es lo que entendemos como “consciencia” lingüística. Lo cual no es otra cosa que entender la lengua como un hecho social, a través del cual el sujeto establece lazos de pertenencia, actúa y se identifica con su mundo y con sus grupos cualquiera que estos sean. De allí se colige, como premisa directriz para el desarrollo de competencias comunicativas, que no puede desconocerse en el aula de clase el hecho de que el estudiante actúa continua y cotidianamente como un sujeto del lenguaje. Por tanto, es necesario, de un lado, introducir la noción de actuación del habla y asumir los discursos sociales como objeto de estudio, de otro, hacer visible aquellas hablas cotidianas, con la riqueza, diversidad, creatividad y valor comunicativo que las caracteriza.

Dicho de otra manera, se trata de que el estudiante reconozca su habla y la de los demás y, lo más importante, que la vea expuesta en la multiplicidad de discursos cotidianos que emite y percibe en su vida diaria. Cuando se habla de discursos cotidianos se está designando una serie de prácticas verbales, lingüísticas y no lingüísticas, portadoras de significado en las que, según Benveniste es “la lengua en tanto asumida por el hombre que habla y, en la condición de intersubjetividad, la única que hace posible la comunicación lingüística” (Charadeau, 2002, p. 180). Las conversaciones espontáneas, los graffitis, los avisos publicitarios y, en fin, todos aquellos “juegos del lenguaje” que proponen continuamente la publicidad, el periodismo y la sociedad misma son, entre otros, ejemplos de discursos cotidianos que bien pueden facilitar el desarrollo y el despliegue de habilidades comunicativas por parte del estudiante.

El énfasis se centra en la manera como en tales modalidades de intercambios comunicativos se produce, comprende e interpreta el sentido, momento para el cual la teoría de los actos de habla enunciada por Austin (1992) y Searle y el principio de relevancia o pertinencia presentado por Sperber y Wilson (1994) constituyen el fundamento teórico de los diferentes talleres y actividades a realizar por el estudiante en el aula de clase. La pertinencia de estos conceptos pragmáticos estriba en que en genera una reflexión en el estudiante acerca del porqué de los mal entendidos y de la incomprensión presentes en situaciones de habla concretas; muestra, además, cómo el desarrollo de un tema está sujeto a una organización y a un tipo de información particulares y, por último, hace explícita la manera como todo discurso obedece a los preceptos de economía y eficiencias que la relevancia cognitiva provee.

El análisis del discurso, por su parte, suministra pautas y unidades de trabajo para saber en qué contexto, con qué legitimidad y en qué condiciones los discursos y los textos se exponen y adquieren uno u otro sentido. El texto, considerado como unidad de interacción comunicativa, actualiza diversas estrategias para la distribución, estratificación y desarrollo de un tema, cualquiera que sea su filiación genérica. Es importante precisar que antes que privilegiar un género textual en particular, se opta en esta propuesta, como modelo de texto, por el que podría denominarse, con Nuñez (1996), “el texto común” o “texto estándar”. Este autor propone una nueva manera de clasificar los textos que, sin desconocer los modos de organización discursiva –descripción, narración, exposición y argumentación–, permite una aproximación a los diferentes tipos de textos acorde con su función comunicativa. Los criterios para tal clasificación de los textos son, primero, la manera como los enunciados se refieren a la realidad y segundo, los modos de agrupar y desplegar la información. Respecto del primero se anotan dos formas de referencia: la mimética –información concreta– y la representativa –información abstracta–. Igual sucede con el segundo criterio, y se señala entonces cómo la información puede presentarse bien por acumulación, bien por secuencialidad. La información concreta tiene como referente a objetos y acontecimientos, la información abstracta, a las ideas. Cuando se presenta la información concreta de manera acumulativa se acude al discurso descriptivo; cuando se realiza secuencialmente, al narrativo. De la misma manera, la exposición privilegia una presentación acumulativa de la información, mientras la argumentación, una secuencial (Nuñez, 1996, pp. 178-183).

De ello resulta que un texto común es aquel que “de forma trabada o secuencial, combina en proporciones diversas los datos concretos (léase narración, descripción) con las ideas abstractas (léase: exposición, argumentación)” (Nuñez, 1996, p. 179). Así, en el texto común se realizan recorridos temáticos que, explícita o implícitamente, van de uno a otro modo de organización discursiva, “sin seguir reglas rígidas pero sometidos a los principios que hacen del texto una unidad de interacción comunicativa” (p.197). Visto de esta manera, este tipo de texto se ofrece como un modelo que bien puede encontrarse en ámbitos académicos y cotidianos, especializados e informales, literarios y formales, y en fin, en manifestaciones tanto orales, como escritas. Hecho que se aviene de manera pertinente con los demás postulados de nuestro modelo.

9. Modelo cognitivo

Desde una perspectiva cognitiva y de acuerdo a los planteamientos Vygotsky (1964), se concibe al estudiante, como un sujeto inmerso en relaciones sociales e históricas al interior de las cuales se desarrollan su conciencia y sus comportamientos; como un sujeto de interacción entre su contexto cultural e individual; en fin, como un sujeto activo, en quien la vida social y las condiciones históricas de existencia se replican, se hacen cada vez más conscientes para lograr una transformación e interiorización de cada experiencia.

Dicho en términos pedagógicos se trata de implementar en el aula de clase una didáctica de carácter sociocultural y de filiación vygotskiana, cuya directriz la constituye el concepto de ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO o ZODEP²⁸ como se le reconoce en el ámbito académico. ZODEP es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1964, p.133).

²⁸ El concepto de Vygotsky sobre la “zona de desarrollo próximo” tiene, en primer lugar, un alcance teórico. En la concepción sociocultural del desarrollo importan los vínculos con los demás pues forman en el sujeto parte de su propia naturaleza. El concepto de zona de desarrollo próximo ilustra precisamente este punto de vista. Tal zona se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto. En esta concepción de zona de desarrollo la tesis del niño social se presenta según un planteamiento metodológico de gran envergadura, ya que considera el desarrollo en su aspecto dinámico y dialéctico.

De acuerdo con esta definición, se deben diseñar estrategias de aprendizaje ya no centradas exclusivamente en el desarrollo de la lectura y la escritura como producto necesariamente evaluable; sino, como ya se enunció, a partir de la inclusión de actuaciones de la lengua cotidianas que aparentemente son “más difíciles”, pero que serán reconocidas por los estudiantes con un poco de ayuda de otros más capaces, sea este el profesor o sus compañeros de aula.

Con ello se busca que el aprendizaje se instaure como un proceso social, no individual, donde los “otros” serán agentes de desarrollo. El razonar juntos, el mirar cómo se ejecuta y resuelve una tarea es una estrategia de avance, que implica asumir funciones otrora consideradas como internas, el pensamiento y el lenguaje mismo por nombrar solo algunas, y que desde esta nueva perspectiva se enraizan en lo social y se revelan como producto de intercambios comunicativos y de interacción. Bien lo enuncia Vygotski, cuando afirma que “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (1964, pág. 94).

El papel de lo social y de los instrumentos culturales como la educación son determinantes en el desarrollo de la consciencia lingüística. El juego, el asombro, los errores, la pedagogía extraña a los ojos de los estudiantes, son poderosas herramientas para “jalar” el desarrollo actual a una zona potencial. La vía cultural es la que propone ZODEP para el dominio, manejo y representación de las herramientas materiales y cognitivas como el lenguaje, la escritura y el habla.

Atendiendo a estas consideraciones y al objetivo propuesto, se asume el Taller como estrategia didáctica de contextualización dado que permite una participación múltiple y plural sobre un saber-hacer. Como su nombre ya lo indica, es una metodología centrada en el ejercicio continuo con la que se busca generar, primero, un ambiente de práctica e interacción social en el que se anudan unos propósitos o intencionalidades formativas; segundo, desarrollar la zona de desarrollo próximo en sujetos con capacidades asimétricas, entre quienes se establecen relaciones de “pares” y, lo más importante para nuestros propósitos, permitir a sus participantes ser conscientes de un lenguaje como mediación del pensamiento. Con “El Taller”, se establece un sistema de comunicación en el aula de clase en el que se actualizan códigos lingüísticos y no lingüísticos, como la palabra

y la escritura, los gestos, el espacio, los tonos de la voz, los silencios, los movimientos del cuerpo, los colores, lo visual, el tacto y las cercanías.

Ahora bien, los fundamentos cognitivos y el taller como mediación didáctica están al servicio de la que a falta de otro nombre, hemos denominado una *pedagogía de choque* que consiste en términos simples en hacer del asombro del estudiante la vía de entrada hacia el lenguaje. La estrategia es simple: al aula de clase se llevan textos mal logrados, casos de hablas que yerran discursos absurdos, si se quiere para, a renglón seguido, invitarlo a una práctica de la lengua en la que media una reflexión y un uso consciente de ella. En términos cognitivos y prácticos, se trata de una pedagogía desarrollada en tres fases, a saber: Fase I: teórica, de dependencia cognitiva, “yo sé”. Fase II: lúdico-práctica, de independencia cognitiva, “yo sé hacer algo”. Fase III: de ejercitación en la producción, post-cognitiva, “yo sé hacer algo especial”.

De forma breve, habría que decir que en la fase I: teórica, de dependencia cognitiva, “yo sé”, el docente atenderá y será sensible al desarrollo de las competencias de su grupo y, por ende, realizará un proceso continuo de evaluación y ajuste acorde con las características de sus estudiantes. Usará, además, las dudas, las redundancias de la información y los errores del estudiante como herramientas pertinentes y relevantes de su trabajo. Al estudiante, por su parte, se le cederán, de manera progresiva, diversas responsabilidades en la ejecución de las clases para que de espectador pasivo, pase a ser un participante activo, de forma tal que la sentencia “yo sé”, que caracteriza esta primera fase, agencie una consciencia lingüística. Algunos operadores que den cuenta de tal acción, pueden ser:

— Reconocimiento de las unidades presentes en un texto, oral o escrito y su función comunicativa.

— Reconocimiento de las diferentes maneras en que un texto, oral o escrito, se refiere a su entorno, genera significados y establece un proceso comunicativo inscrito en un contexto determinado.

— Reconocimiento de la presencia de otros textos, otros discursos y otras voces, en un texto, oral o escrito, en su propósito comunicativo.

En la fase 2: lúdico-práctica, de independencia cognitiva, “yo sé hacer algo”, el estudiante debe erigirse como un sujeto cuya independencia cognitiva se demuestra a través de actos de autonomía tales como determinar su nivel de responsabilidad, lograr el reconocimiento y el respeto por la

diferencia, aprender de sus propias vivencias, otorgar sentido a situaciones cotidianas que antes pasaban desapercibidas y valorar el error como otra forma de dar sentido. Estos son actos de independencia cognitiva que no requiere de la presencia del docente. Otros agentes, otros actores pueden ayudar al logro de esta independencia, en la que el estudiante reconoce que sabe hacer algo.

Por último, en la fase 3: de ejercitación en la producción, post-cognitiva, “yo sé hacer algo especial”, el estudiante logra resolver problemas con una alta independencia de la academia, lo cual significa que más que una materia, ha interiorizado una “consciencia” lingüística que le servirá para su vida académica y laboral.

A estas premisas pedagógicas corresponden tres modalidades de talleres, de reconocimiento, de ejercitación y de producción, que constituyen los módulos de talleres en sus dos versiones, textual y virtual, con los que se desarrolla el trabajo en el aula de clase y en los que se proponen ejercicios prácticos contruidos a partir de hablas cotidianas y formales.

En los talleres de re-conocimiento (fase 1: “yo sé”) el objetivo es que el estudiante re-conozca un uso particular del lenguaje con las características propias de cada situación comunicativa representada. Es el caso, por citar un ejemplo, de la lectura de los textos comunes, en los que el estudiante podrá observar cómo se organizan y se combinan la información concreta y la información abstracta por mediación de diferentes tipos de párrafos y, desde otra perspectiva, cómo concursan en él diversas voces diferentes a las del autor a través de la citación o el parafraseo. En los Talleres de ejercitación (fase 2: “yo sé hacer algo”), por su parte, la práctica se efectúa en términos de las diversas estrategias que en su momento se requieren para la comprensión y composición de discursos y textos. Continuando con el ejemplo, debe redactar párrafos con información concreta e información abstracta sirviéndose de los modelos de párrafo, o bien hacer uso de un estilo directo o del parafraseo para elaborar un texto común. Por último, a partir del reconocimiento y la práctica ya efectuados, los talleres de producción (fase 3: “yo sé hacer algo especial”) suponen la recepción, interpretación y realización de textos orales y escritos bajo la modalidad de la disertación, la confrontación y el comentario, por ejemplo, o de textos comunes tales como cartas, desarrollo argumental de comentarios de textos, columnas de opinión, informes de lectura, entre otros.

Ahora bien, es necesario precisar que en este modelo de interacción comunicativa, lectura y escritura se asumen como dos procesos interrelacionados y, por tanto, se propende por su desarrollo conjunto. A este efecto,

una y otra habilidad se desarrolla a partir de una doble perspectiva, interna y externa, que supone reconocer el texto y sus relaciones intratextuales, tanto como sus nexos intertextuales y contextuales. Así, el punto de partida, es una escritura centrada en las unidades básicas de composición, verbi gracia tema y rema, significados denotativos, connotativos y contextuales, por citar algunos; en segundo lugar, de una escritura social-contextual en la que factores como el entorno cognitivo y pragmático juegan un papel fundamental a la hora de seleccionar, organizar y presentar la información, y en tercer lugar, de una escritura ideológica-intertextual que supone una reflexión en torno al proceso de producción de significados y a la intención de quien escribe. La escritura se trabaja pues en varias modalidades: desde la corrección de enunciados y textos no afortunados e irrelevantes, pasando por descripciones de situaciones y objetos, por elaboración de slogans publicitarios, por transformaciones de textos en cuanto a estilos enunciativos y discursivos, hasta llegar a la composición de una confrontación, de un texto argumentativo, de un comentario crítico y de un informe de lectura. Todo ello acompañado de reflexiones acerca de la manera cómo en un texto participan diversas voces, se presentan informaciones concretas y abstractas y, en fin, se organiza el texto formal y semánticamente.

Para finalizar y a manera de conclusión, debe anotarse cómo este modelo de interacción comunicativa y de naturaleza sociocultural, implica en términos pedagógicos, varias decisiones:

- a. Usar ejemplos cargados de significación cultural, de diversidad, de diferentes fuentes para tener la consciencia de reglas distintas (fase 1).
- b. Trabajar talleres con distintas modalidades, con múltiples posibilidades de realización. No todos los sujetos tienen las mismas habilidades para la lectura, para la oralidad, para la escritura, para la inferencia. El desarrollo de la consciencia lingüística no es idéntico en todos. Por ello se debe mostrar diversas modalidades de expresión textual (fase 2).
- c. Tener varios agentes promotores de desarrollo de la consciencia lingüística, entre ellos, los módulos de talleres, textuales y virtuales, el estudio de televisión, la cabina de radio, entre otras (fase 2). Es de anotar que las nuevas tecnologías juegan un papel importante en este proceso toda vez que apoyan la digitalización de los

contenidos con la incursión de modalidades interactivas, multimediales y didácticas con el firme propósito de interiorizar los temas de manera significativa.

- d. Asumir que la consciencia lingüística se desarrolla primero en colectivo y luego individualmente, que en situaciones reales de solución de problemas no hay pasos predeterminados ni papeles fijos de los participantes, es decir, que la solución está distribuida entre los participantes y que es el cambio en la distribución de la actividad con respecto a la tarea lo que constituye al aprendizaje (fase 3).

Cada una de estas decisiones está presente en los módulos de talleres en sus dos modalidades, textual y virtual, con los que se desarrolla el trabajo en el aula de clase y en los que se proponen ejercicios prácticos contruidos a partir de hablas cotidianas y formales.

Referencias bibliográficas:

- Austin, J. L. (1992). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Ecuador: Paidós.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002) *Diccionario de Análisis del discurso*. Madrid: Amorrortu editores.
- Gadamer, H. (2006). "Hombre y Lenguaje". En: *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Núñez, R. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.
- _____ (1986). *Estructuras y funciones del discurso*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Vigotsky, L. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lantaro.
- _____ (1991) *Obras escogidas*. Moscú: Visor.