

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIÓN
REDUC-UCC

XV ENCUENTRO. ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
“FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA”
CÓRDOBA 4 Y 5 DE NOVIEMBRE DE 2004

Título: Formación Docente y Comunicación

Autor: Elba Noemí Gomez

Institución: Universidad Nacional de San Luis

Procedencia: San Luis

FORMACIÓN DOCENTE Y COMUNICACIÓN

Este trabajo ha sido realizado en el marco del PROICO 22H/304: "La Creatividad Lingüística: Lengua y Discursividad", de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis, considerando la comunicación como una manifestación propia de los procesos educativos.

La formación docente de profesores en Ciencias de la Educación y Psicología, implica la construcción de una red progresiva de significados compartidos que involucra, al menos, cuatro manifestaciones cognitivas y perceptuales: leer, escribir, hablar y escuchar y una socio-afectiva: dar atribución de sentidos a los procesos de enseñar y aprender. Desde el punto de vista de la creatividad lingüística se pueden considerar dos ejes de análisis: el lugar del individuo en el proceso de comunicación (enunciador o interlocutor) y el tipo de enunciado que circula (oral-escrito).

Se concibe la formación docente como un trabajo sobre sí mismo, de sí mismo y sobre sí mismo que atraviesa toda la vida de aquel que decide ser profesor en el marco de la enseñanza formal.

Junto con Gilles Ferry(1995), se entiende que la formación es un proceso dinámico de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez las capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno

tiene del mundo. Es también descubrir las propias competencias, recursos y talentos que se han desarrollado, no solo a partir de la enseñanza escolarizada, sino de la conjugación de ésta con las experiencias cotidianas, el pensamiento intuitivo o el sentido común.

Implica una construcción continua en la que subyace la producción de enunciados que comunican, en gran medida el contenido de contextos mentales y términos de referencias compartidos, a través de los cuales, los diversos discursos pedagógico-didácticos y las aptitudes académicas relacionadas con ellos, llegan a hacerse inteligibles para quienes los usan.

El carácter y las modalidades de uso de la lengua son tan multiformes como las actitudes del ser humano. La problemática de la competencia comunicativa, cobró identidad en la formación de profesores, en la revisión de los años sesenta de los marcos interpretativos de los intercambios que se producen en el aula, provenientes de la psicología, sociología, lingüística.

Se analizó, en este contexto, no solo la codificación y decodificación de mensajes sino problemas referidos al multiculturalismo en la clase, la dinámica grupal, modalidades de transmisión de conocimientos, liderazgo, asimetría, etc. De este modo se rompe con la hegemonía de lo tradicional en el análisis del acontecer en el aula pero es después de un tiempo que comienzan los estudios serios en este sentido.

Los aportes de la lingüística son los más resistidos. considerada ésta la “capacidad para comprender y producir mensajes coherentes” (Kauffman y Rodríguez, 1993). Es ineludible su responsabilidad en la comprensión del proceso de mediatización y construcción de conocimientos en un entorno particular.

La competencia comunicativa para su estudio, desde los procesos de formación docente, comprende la puesta en acción de otras competencias, a saber:

Lingüística: competencia que tiene el hablante del léxico y de la gramática de la lengua que usa.

Temática: conocimiento que tienen los representantes del hecho didáctico con respecto a los mensajes y su contexto ideológico cultural.

Pragmática: conocimiento del hablante/oyente acerca de las normas, estrategias y hábitos que rigen las relaciones comunicativas entre distintos interlocutores y los factores que influyen en la selección de los recursos del lenguaje y en la interpretación correcta de esos recursos, según reglas aceptadas socialmente (Neis, 1981; en Kauffman y Rodríguez, 1993).

Las preguntas que se plantean desde la formación docente hacen referencia a los procesos de producción escrita y a la conciencia de los mismos.

Benveniste(1974), se refiere a la a la posibilidad de los seres humanos de elevarse por encima del uso de su propia lengua analizarla y reflexionar sobre su uso lo que nos habla de una competencia metalingüística que permite tomar la lengua como objeto de observación y referente del mismo discurso. En este caso aquel que transcurre en el proceso de enseñar a aprender para enseñar a otros.

El uso de la lengua oral y escrita, concreta y singular que pertenece a los actores de uno u otro ámbito de la praxis como modos de acción del ser humano. Los mismos pueden condensarse a través de diferentes recursos como parte de estrategias didácticas de una secuencia de aprendizaje.

Es a través de los enunciados que se reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada uno de los ámbitos, no solo por su contenido temático y su estilo verbal (recursos léxicos fraseológicos y gramaticales), sino por su modo particular de estructurarse o composición y presentación verbal y gráfica.

El conocimiento del uso de estrategias para comunicar su aprendizaje es una herramienta fundamental en el universitario. Todos en mayor o menor medida deben dominar el discurso científico especializado de sus respectivas áreas de conocimiento y manifestarlo.

Las investigaciones lingüísticas y psicológicas más recientes han profundizado en otros niveles del conocimiento de los textos y los discursos sobre los procesos de producción y se puede afirmar que las estrategias metalingüísticas implican tanto una terminología específica como el recurso al lenguaje cotidiano para reflexionar acerca del lenguaje y de una ciencia en particular.

Un hecho cognitivo que permite tomar conciencia del proceso de aprender a enseñar es la metacognición. El pensar, analizar y reflexionar sobre como se aprende y de donde provienen los elementos que se usan en la práctica deviene de reconocer el recorrido del desarrollo como persona. Implica situarse social e intelectualmente en sus representaciones y ver en que medida el itinerario recorrido ha sido trivial, normal o excepcional. Como subtarea se encuentra la reflexión del uso de la propia lengua.

El profesor formador al pensar en incentivar la reflexión metalinguística no debe desconocer, entre otros, los aportes de Culioli(1990) quien entiende esta tarea en términos de representaciones mentales y hace referencia a tres niveles:

- 1- las representaciones que organizan nuestra experiencia
- 2- las representaciones de la lengua
- 3- las representaciones metalingüísticas

Desde esta óptica se infiere que la actividad metalingüística no tiene una manifestación única, sino que se puede hablar de diferentes manifestaciones lingüísticas: no consciente, conciente, intuitiva o formal.

Siguiendo la perspectiva de Vigotsky , las situaciones de uso de la lengua, tal como la didáctica, implican una actividad metalingüística en el sentido de reformulaciones y resignificaciones de las mediaciones entre los interlocutores, lo cual presupone no solo solamente un conocimiento de este instrumento sino también el control el mismo.

El metalenguaje o la función metalingüística en la comunicación, tiende a exteriorizar los conocimientos sobre el código sancionados socialmente como informaciones sobre el léxico, sobre la gramática y la ortografía. El metalenguaje usado por los alumnos en la comunicación para la intercomprensión mutua tiene muchos puntos de contacto: pertenecen a una misma intención descriptiva o informativa sobre el funcionamiento de los elementos lingüísticos. El lenguaje científico, tal como señala Clark(1996) y Tolchinsky, es un instrumento necesario surgido de la reflexión sobre el lenguaje para elaborar conocimiento.

Tomar el uso de la lengua como objeto de conocimiento clarifica y transparenta la interacción verbal y escrita involucrada en el proceso de aprender a enseñar y sus manifestaciones ya no estrictamente de lo verbal sino metaverbal.

En las secuencias didácticas propias de la enseñanza en EGB3 y Poligonal la investigación está dirigida no solo a los procesos personales de toma de conciencia de sobre las tareas escritas(informe de diagnóstico institucional y áulico, planificación, soportes didácticos, memoria de las prácticas) sino en los procesos sociocontextuales que intervienen en la construcción interindividual, interpsicológica (Vigotsky, 1989) del conocimiento como precedente de la interiorización intrapsicológica de dicho conocimiento y que se deja visualizar a través de las reuniones de reflexión acerca del trayecto de formación correspondiente al Área Praxis: “La Práctica docente”.

La práctica contextualizada y las clases como dispositivos plausibles de análisis son objeto de las reuniones donde los alumnos dan cuenta en el grupo de la manera en que construyen y dan sentido a los acontecimientos y circunstancias en que actúan, haciendo aflorar las categorías e interpretaciones que se generan en los marcos intersubjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos, donde interesan los aspectos contextuales y textuales de la información que se expresa.

Las producciones se perfilan como medios de explicitación de los marcos intersubjetivos de la interacción social y de apropiación del conocimiento, en el proceso de construcción de la experiencia de aprender a enseñar.

OBJETIVO

Analizar algunas estrategias metalingüísticas utilizadas en el lenguaje oral y escrito en practicantes de profesorado de nivel medio y superior.

METODOLOGÍA

El hecho de que el lenguaje, la comunicación y las actividades simbólicas hayan adquirido relevancia entre los investigadores de la educación remite al uso de una metodología cualitativa como instrumento privilegiados para la investigación social. Se consideró que este estilo de investigación disminuiría el riesgo de la deformación de la investigación didáctica del uso de estrategias metalingüísticas.

En el presente trabajo se analizan producciones orales y escritas de los residentes del Profesorado en Ciencias de la Educación años 2002 a 2004 a partir de la selección de categorías y redefinición de datos.

Recolección de información

Memoria de las Prácticas: Su uso permite reflejar el punto de vista del alumno sobre el proceso vivenciado como residente. El diario posibilita realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder de vista el contexto y permite una toma de decisiones más fundamentada. En muchos casos deja de ser una memoria para convertirse, progresivamente en el eje organizador del proceso de enseñanza.

Propuestas Pedagógico-Didácticas: plan de unidad y de clase que incluye fundamentación teórica, objetivos, estructura conceptual, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, estrategias, evaluación, cronograma y bibliografía.

Reuniones de Taller: instancias de descripción, análisis, reflexión y resignificación de las propias prácticas.

Análisis de los resultados

A partir de la información recolectada y su análisis cualitativo se estableció la predominancia de:

Ttexto tentativo(TT): propuesta de texto, aceptación de señalamientos para la propuesta, reflexión de la propuesta en consulta para evaluarla, acuerdos para realizar cambios, aceptación de algunas modificaciones, cambiar párrafos completos de la propuesta, incluir aclaraciones, excluir aspectos poco claros.

Texto escrito(TE): presentación la propuesta control del propio acto de la escritura, informar acerca de lo que se pretende evaluar lo ya escrito, retomar lo escrito para introducir variaciones.

Se encontró una mayoría de reformulaciones simples, sin ningún tipo de paso intermedio aparente entre una formulación y la siguiente reformulación reformulando la primera totalmente o parcialmente en algunos casos.

Ej: “*Este trabajo ha sido elaborado...*” por “*Este trabajo ha sido construido...*”
“*Se trabajará en el estudio de...*” por “*La propuesta es trabajar en....*”

Reformulación con negación explícita:

Ej: “*...Se trabajará desde una óptica cognitivista.... no, no, es constructivista....*”

Reformulación acompañada por reflexión metalingüística:

Ej: “*Hum... Hummm, .. Creo, ahora que leo de nuevo la fundamentación que no he sido clara con respecto a mi posición con respecto al aprendizaje, si hablo de la construcción del conocimiento es constructivismo...*”.

También se observaron algunos sentidos del **texto argumentativo de reformulación:**

Reformulaciones tendientes a la búsqueda de un lenguaje más formal, alejado del habla coloquial y con rasgos propios de un escrito estándar:

Ej: *“Se parte de la idea de que el aprendizaje “ por “ Se concibe el aprendizaje”*
“ Es importante conocer al alumno porque ...” por “ El sujeto de la educación cobra importancia en tanto....

Reformulaciones que tienden a expresar las ideas con precisión: búsqueda de las palabras correctas para expresar adecuadamente la idea que se pretende comunicar.

Ej: *“Con la Ley Federal de Educación...”*

“ A partir de la Reforma de la ley Federal de Educación....”

“ Como consecuencia de la implementación de la Ley Federal de Educación....”

CONCLUSION

La preocupación ha sido analizar, desde un punto de vista contextual y textual, en un primer intento, lo que los alumnos dicen acerca de la experiencia de enseñar y la comunicación oral y escrita acerca de la misma. Contrariamente a lo esperable se observa una mayor productividad lingüística escrita que oral.

El conocimiento metalingüístico en todos los niveles del lenguaje abre el paso a la reflexión acerca de la propia formación en los aspectos del proceso y la producción relevantes para la comunidad retórica.

Las estrategias metalingüísticas utilizadas en el alumno universitario resultan tanto de situaciones interactivas en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, como de reflexiones individuales que se expresan en forma verbal y escrita.

En la situación didáctica de consulta, ya sea individual o en grupo se crea un espacio propicio para el ejercicio metalingüístico. Un alumno interesado en su aprendizaje valorizará los señalamientos del docente en cuanto a su producción escrita, expondrá sus dudas e interrogantes con respecto a la textualidad lograda y podrá reformular su producción lo que lleva implícito la práctica de una estrategia metalingüística.

Se puede afirmar que las reformulaciones son un indicador de la actividad metalingüística que tiene lugar en el proceso de escritura. Se trata habitualmente de pequeños cambios introducidos progresivamente en el texto a partir de la propuesta inicial o pueden ser también repeticiones para confirmar lo ya propuesto o relecturas de la solución encontrada. Esto no significa sin embargo que los cambios o repeticiones que los alumnos efectúan en sus

enunciados vayan siempre acompañados denunciados explícitos. Esto no quiere decir tampoco que los alumnos puedan contemplar en una primera instancia éste proceso de transformación.

Se podría decir que aspectos psico-sociales, de referencia en el contenido explicitado, interferirían en mayor medida en la producción oral, observándose, en consecuencia, una mayor riqueza en la producción escrita donde no se produce de modo inmediato la reacción del interlocutor. Las explicaciones orales que los alumnos pueden dar sobre los acontecimientos en que se evalúa no deben ser contempladas como verdad absoluta, puesto que son narraciones que no necesariamente se corresponden con la realidad factual.

Al intentar inferir a partir de observables interpretaciones y mediciones de lo no observable se observó que la competencia lingüística en sus aspectos de comprensión y producción aparece representada en mayor medida en el diario personal donde disminuyen las interferencias para la expresión debido a factores diversos tales como: ansiedad, temor.

Dado que la producción es más interferible que la comprensión la evaluación a través de estos instrumentos no sería representativa del proceso de total formación del residente sino instancias de la evaluación en proceso.

Se hace evidente el uso de la reformulación de propuestas textuales en el grupo de alumnos delimitados para el presente trabajo. Solo se han podido constatar las estrategias metalingüísticas explícitas pero se puede decir que las estrategias utilizadas apuntan a la adecuación del texto a la situación retórica y de comunicación de un texto escrito.

El uso de estrategias metalingüísticas favorece los procesos de construcción del conocimiento del área de estudio de las Ciencias de la Educación y Psicología el desarrollo de la autonomía, la creatividad y la lectura crítica de la propia producción textual y la de otros.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M.W. (1996) "Política cultural y Educación". Madrid. Morata.

BAJTIN, M. (1998) "Estética de la creación verbal". Bs As. Siglo XXI.

CASSANY, D. (1991) "Describir el escribir. Como se aprende a escribir". Barcelona. Paidós.

CASTELLÓ BADÍA, M.(1999), " *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura*", en POZO, J.I. y MONEREO, C. " *El aprendizaje estratégico*", Madrid, Santillana.

CHOMSKY, N. (1974; 1957) "Estructuras sintácticas". Madrid. Siglo XXI.

- ESCOFET, A.; RUBIO, M.J.; TOLCHINSKY, L.(1999), "*Escribir en la Universidad*", en Revista Española de Pedagogía.
- FABRA, M.L. y DOMENECH, M(2001)"Hablar y escuchar". Barcelona. Paidós
- HUERTAS, J.A.(1997), "*Motivación. Querer aprender*".Buenos Aires. Aique.
- MILIAN, M. Y CAMPSA. (2000)"*El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*". Santa Fé. Argentina. Homo Sapiens
- PORLAN, R. Y MARTIN, J. (1991)"El diario del profesor". Sevilla. Díada Ed.
- SEARLE, J. R. (1969) "Actos de habla", Madrid, Cátedra [1980]
- SOCAL, A. BRICMONT, J.(1999),"*Imposturas Intelectuales*", Barcelona, Paidós
- TISHMAN, S.; RERKINS, D. y JAY, E. (1997), "*Un aula para pensar*". Buenos Aires, Aique.
- TOLCHINKY, L.(1993),"*Aprendizaje del lenguaje escrito*". Barcelona. Antropos
- TORRES, J (1986)"El Diario Escolar". Cuadernos de Pedagogía, Nº 1142
- ZAYAS, F. (1997) "Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas" en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Grao.