

# **LA LECTURA: UNA AUTOPISTA HACIA EL DESARROLLO INTELECTUAL**

**Ricardo SALAS MORENO**

**Nadie deje transcurrir  
esta ocasión de aprender,  
porque aprender a leer  
es aprender a vivir**

**(De una canción de Carlos Puebla)**

**¿Qué es leer? ¿Para qué sirve leer? ¿Se puede enseñar a leer? ¿Se puede aprender a leer? ¿Es posible, acaso, concebir la escuela sin la lectura? ¿Es posible producir conocimiento alguno que pueda trascender prescindiendo de la lectura?**

**Muchos son los interrogantes que uno, sobre todo como docente, podría y debería formularse con respecto a ese término de la cotidianidad que parece no mortificar al transeúnte más desprevenido: leer. Bastaría con preguntarle a la gente en la calle si la lectura los afecta positiva o negativamente en su diario vivir, para darse cuenta del estado de indiferencia que caracteriza, en buena medida, la cultura de los países pobres frente a éste y a otros fenómenos que han marcado hitos en la historia de la humanidad. Lo cierto es que la lectura reclama, en el mundo moderno, un lugar de privilegio en el concierto del desarrollo de la ciencia y la sociedad; por eso es menester dedicarle una atención especial en el campo de la educación, pues es allí donde deben forjarse los grandes valores.**

## Hacia la construcción de una noción macro

No podemos seguir pensando la lectura como una simple técnica de “decodificación” de significados verbales, como muchos la conciben cuando se les pide una definición de dicho concepto; tampoco puede pensarse la lectura como la actividad de verbalización o sonorización fluida de los grafemas impresos en un papel, como la conciben quienes evalúan la lectura en términos de la velocidad. En primer lugar, si reconocemos en la lectura un proceso activo, dinámico, terminaremos por entender que no existe tal “decodificación” de significados así lo demostraremos más adelante. En segundo lugar, la lectura no es una actividad que se realiza solamente sobre los signos verbales.

Si nos ubicamos dentro de la semiótica contemporánea, podremos entender la noción de lectura en su sentido amplio, como actividad de semiotización de toda nuestra experiencia con el mundo natural, social y cultural. Desde la perspectiva greimasiana, es la enunciación -como proceso semiótico, verbal y no verbal- la que da origen a la significación, y ésta, a su vez, permite que haya o no haya comunicación. Aquí es fundamental comprender también la noción de texto tal como la presenta Umberto Eco (1979: 73): “El texto es un artificio sintáctico - semántico - pragmático cuya interpretación está prevista en su propio proyecto generativo”; también lo define como “una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar, pues el texto siempre está incompleto, está plagado de elementos no dichos”. Cuando manifiesto, por ejemplo, que “el curso que más me gusta es el curso de Español para los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad del Valle”, el lector debe llenar o completar una serie de espacios en blanco para poder actualizar dicho texto; debe presuponer que hay otros cursos que también me gustan, aunque no tanto como éste; que probablemente haya otros cursos de Español, además del que hay para Comunicación Social de la Universidad del Valle; que probablemente haya otros cursos de Español para estudiantes de Comunicación Social de otras universidades, y así sucesivamente en la medida en que aparezca más información. Este llenado de espacios en blanco es un movimiento cooperativo con el texto, el cual se presenta ineludiblemente, para citar un caso, en los actos de habla; en ellos es fundamental el reconocimiento de la intencionalidad del hablante por parte del destinatario para que el acto se cumpla.

Entendemos, entonces, que leemos no sólo textos verbales sino también el mundo, la cotidianidad, el audiovisual, el texto gestual del mimo o del sordo; igual sucede con las relaciones espaciotemporales cuando tenemos que calcular la distancia y la velocidad del vehículo que se aproxima, antes de cruzar la calle; leemos también el guiño del ojo, el ceño fruncido y todos los aspectos del rostro que se constituyen en la base material de las significaciones no verbales para la comunicación entre personas. Gracias a estas lecturas sabemos si el jefe se va a enojar ante nuestra solicitud, si va a responder afirmativamente, si se va a reír, etc. La lectura implica, pues, toda una actividad de re-semiotización y de re-significación tanto de los mundos contruidos verbalmente como de los mundos naturales. De acuerdo con Eco, no existe una comunicación meramente lingüística, sino una actividad semiótica en sentido amplio, en la que varios sistemas de signos se complementan entre sí.

### La lectura como producción de sentido

Es necesario comprender que la enunciación es un proceso bidireccional, recíproco y activo por parte de los participantes en torno a la materia semiótica con la cual establecen la comunicación. Partiendo de la misma noción de texto que propone Umberto Eco, entendemos que el fenómeno de interpretación textual requiere de movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del “lector”, quien es en realidad otro enunciador. Si concebimos la lectura como una actividad de enunciación, encontraremos que el lector o destinatario de un texto ya no es el simple receptor pasivo de mensajes que aparece en el tradicional “esquema de la comunicación” de Roman Jakobson (1975: 130-135) –y en buena medida en “el circuito de la palabra” de Ferdinand de Saussure, quien identifica allí una parte activa y una pasiva (1990: 54-99)-, sino un participante activo que se encarga de actualizar el texto a través de una serie de competencias, a saber: semántica, sintáctica, pragmática, enciclopédica y circunstancial, entre otras.

Una comprensión de la relación diferencial entre materia y forma como la propone Christian Metz (1982: 253) en una relectura de Hjelmslev, nos permite entender que lo que circula entre A y B en “el circuito de la palabra” no son los conceptos ni las imágenes acústicas sino, simplemente, los sonidos, es decir, la manifestación fónica de

sonidos articulados que se procesan y configuran mediante una competencia lingüística correlativa entre A y B, la cual permite transformar los sonidos en imágenes acústicas y asociarlas a los conceptos. Esto exige un trabajo de procesamiento y reenunciación por parte del enunciatario, lo cual lo muestra como participante activo en el proceso de semiotización de enunciados.

Considera Eco (1979: 73) que una forma de cooperación en la interpretación del texto escrito es aplicar una estrategia que incluya las previsiones de los movimientos del otro como parte de su propio mecanismo generativo. Así, Eco postula la creación de un “Lector Modelo” construido durante el acto de enunciación, procurando un acercamiento entre la instancia generativa y la instancia interpretativa. En este sentido, un texto no sólo se apoya en una competencia, sino que también contribuye a crearla en el lector que asume el rol de destinatario. Por su parte, también el “lector empírico”, como sujeto concreto de los actos de cooperación, debe fabricarse una hipótesis de autor, deduciéndola precisamente de los datos de la estrategia textual. Es necesario precisar que dentro de esta perspectiva la cooperación textual es un fenómeno que se realiza entre dos estrategias discursivas, no entre dos sujetos empíricos individuales; por lo tanto, la actualización se hace sobre las intenciones que el enunciado contiene virtualmente, y dichos roles textuales presuponen determinadas competencias semióticas (textual, discursiva y semántica).

Entendidos los distintos niveles de cooperación textual, podemos comprender por qué la lectura es todo un fenómeno activo de producción de sentido, y no una simple actividad mecánica de decodificación de significados.

### Una perspectiva psicológica

También resulta importante rescatar el aspecto cognitivo de la lectura, en el sentido psicológico, en el procesamiento de la información. Para el profesor van Dijk (1983: 184), los aspectos psicológicos desempeñan un papel importante en la comprensión de los textos, cuya información se almacena en la memoria y puede ser evocada en otras tareas cognitivas. En este sentido, la elaboración del texto tampoco es una actividad mecánica, sino, por el contrario, una compleja actividad dinámica que se lleva a cabo a través de procesos

cognitivos que ponen en relación las informaciones del texto con los conocimientos o informaciones que ya poseemos al asumir su lectura.

El alcance semiótico de la formulación de van Dijk se pone en evidencia al manifestar que las estructuras y los procesos psicológicos que desempeñan un papel en la comprensión de textos suelen ser de tipo más general que los que se llevan a cabo en operaciones cognitivas simples como las de responder preguntas sobre los textos, describirlos, parafrasearlos, resumirlos o incluso comentarlos. A esto agrega que también en la comprensión de escenas (visuales) y episodios reales reproducidos filmicamente o representados se emplean con frecuencia las mismas reglas, estrategias y categorías. Estas caracterizan la elaboración de la información compleja en general.

Con respecto a la comprensión, en particular de enunciados lingüísticos, tanto orales como escritos, van Dijk propone una serie de procesos o principios fundamentales a partir de la percepción (visual y/o auditiva), los cuales se llevan a cabo a través de operaciones mentales. Estos principios o procesos son:

1. La segmentación en unidades discretas del flujo de la lengua.
2. La categorización o abstracción en los niveles fono-morfo-sintáctico.
3. La combinación de las unidades en unidades mayores a partir de reglas.
4. La interpretación semántica de las unidades del enunciado.

Lo característico de la elaboración cognitiva de la información es que, además de los conocimientos de las reglas de validez general, hay también estrategias para una aplicación eficaz de las reglas. Dichas estrategias operan a manera de hipótesis que se hacen sobre los principios de elaboración informativa. La memoria constituye uno de los componentes más importantes en un modelo de elaboración cognitiva de la lengua en cuanto tiene que ver con el almacenamiento de la información que ha de utilizarse en la interpretación. En general, se distinguen dos tipos de memoria: una “a corto plazo”, de carácter fono-morfo-sintáctico, es decir, a nivel de la estructura superficial, y otra “a largo plazo”, que viene a ser la memoria semántica o conceptual, más relacionada con la estructura profunda. Las funciones de la memoria también se realizan en cualquier otra percepción y

elaboración de informaciones distintas a las lingüísticas. Con la memoria surgen dos operaciones mentales emparentadas, aunque muy distintas entre sí, a saber: el reconocer (con base en un modelo previo) y el recordar (traer directamente de la memoria).

Surge, entonces, el concepto de marco como una manera de explicar el tipo de articulación de las funciones de la memoria. En este sentido, los marcos son determinadas formas de organización del conocimiento convencionalmente establecido que poseemos del mundo. Por lo tanto, los marcos forman parte de nuestra memoria semántica general y sirven para la interpretación de los más diversos sucesos sociales, para la propia participación adecuada en estos sucesos y, en general, para la razón de ser de nuestro propio comportamiento y el de los demás.

Debemos decir que la categorización de los distintos tipos de memoria tiene grandes implicaciones pedagógicas en el sentido que lo sugiere la formulación del principio de elaboración básico de la información, como lo propone el profesor van Dijk: “La manera en que se almacenan informaciones en la memoria y, por ende, la manera en que más tarde estas informaciones son asequibles o pueden reproducirse, depende de la manera en que las informaciones hayan sido elaboradas al principio”.

### **Sobre la enseñanza**

Las anteriores son consideraciones teóricas generales que debemos comprender, independientemente del nivel de escolaridad en el que estemos ubicados, si queremos estar a tono con los más recientes desarrollos en la pedagogía del lenguaje. Los aportes de la psicología, la lingüística y la semiótica contemporáneas sugieren, con suficiente rigor científico, que resulta más productivo trabajar sobre la semántica de la textualidad que sobre la gramática de la misma, sin eludir absolutamente los aspectos formales, es decir, que la gramática sea un medio y no un fin, partir del discurso como unidad de sentido más que de la oración simple, aunque en muchos casos una simple oración se puede constituir en el discurso objeto de análisis. Esto sí entendemos, como lo propone el profesor Luis Angel Baena (1996: 130), que la función primaria del lenguaje no es simplemente la comunicación sino

la significación, la producción de sentido, y la lectura es, en efecto, una actividad de producción de sentido.

Es preocupante que en muchas escuelas y colegios -incluso en programas universitarios que no conducen a licenciaturas en idiomas- se siga enseñando teoría del lenguaje como si se estuviera formando especialistas en alguna de las disciplinas afines. Basta con recordar, por ejemplo, cómo la famosa Gramática Generativa Transformacional de Chomsky formó parte de los programas del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la lengua materna; quizás aún siga saliendo en muchos textos escolares. Me pregunto -aunque la respuesta puede resultar evidente- qué es más significativo para el niño, si saber que la oración está constituida por un componente nominal y un componente verbal\*, o si poder significar, producir sentido sobre lo que dice el texto para elaborar así un conocimiento del mundo, o el sentido sobre lo que el niño realmente quiere expresar para lograr sus propósitos comunicativos, aunque en principio transgreda las leyes de la gramática, porque los niños no siempre quieren decir lo que es gramaticalmente correcto; muchas veces les importa es lo que realmente quieren decir, y en este caso la normatividad no puede determinar la intencionalidad. Igual sucede cuando, por ejemplo, el maestro hace el énfasis en que la palabra *atmósfera* es un sustantivo, y constituye esto en objeto de conocimiento y de evaluación, en lugar de trabajar sobre el significado de la palabra y las relaciones que ésta establece con el mundo.

Otro de los aspectos problemáticos que aún circulan como parte del sistema de creencias en el sector educativo consiste en que se le atribuye toda responsabilidad sobre los procesos de producción de sentido (la lectura y la escritura) al maestro de lengua materna. Si bien podríamos aceptar que de éste se espera una formación especial en dichos procesos, la cual lo cualifica para asumir la cátedra de Español, esto no exime a los demás maestros de la responsabilidad de saber leer y escribir, ni de trabajar la lectura y la escritura a través de sus respectivas cátedras. En este mismo sentido, y en muchos casos como consecuencia del desconocimiento anterior, todavía encontramos maestros que utilizan la lectura como una forma de castigo, pues

---

\* Está claro que esto puede resultar una falsedad para el estudiante, dado que no siempre se explicita el “sujeto” de la oración.

envían a la biblioteca a quienes se portan mal en las aulas, para torturarlos con la lectura de un pesado y aburridor libro, sin sentido para el muchacho. Es así como termina por convertirse la biblioteca en la “cárcel” donde purgan sus penas todos los niños que se portan mal, con el agravante de estigmatizar algo que debe ser un espacio agradable y apetecido por los niños, sobre todo cuando el castigo es ponerlos a leer.

Si partimos del principio de que el lenguaje es el punto de intersección de todas las áreas del conocimiento, tenemos que empezar a desarrollar una conciencia sobre la necesidad de empezar a enseñar cualquier tema en cualquier área a partir de la lectura. Sobre esta necesidad hace un aporte inmenso a la educación primaria la pedagogía por proyectos, gracias a que allí todas las asignaturas, o la mayoría de ellas, las enseña un solo profesor. Esta innovación pedagógica nos pone en el camino hacia una nueva concepción de la educación, una concepción holística en la que ya no existirán parcelas del conocimiento en espacios cerrados con franjas de tiempo determinadas. Además de acabar con la fragmentación curricular del conocimiento, la pedagogía por proyectos desplaza el método instruccional y la autoridad en beneficio del desarrollo de la autonomía. En este proceso la lectura es fundamental.

### **A quienes evalúan**

Es esta la oportunidad para llamar a la reflexión a muchos maestros, tanto en el nivel de la escuela primaria como en el bachillerato y en la universidad.

De un lado, tenemos a quienes aún se ubican –consciente o inconscientemente- en una perspectiva mecanicista de la lectura. Aquí encontramos a quienes evalúan lo que suelen llamar “comprensión de lectura” a través de una serie de preguntas cuyas respuestas se pueden señalar a dedo o recortarlas y pegarlas, es decir, se trata de un interrogatorio que no va más allá de la superficie lexemática, en el cual el “lector” debe apuntar con su mirada al texto –o a las líneas precedentes- para ubicar la información y señalarla, decir que allí está la respuesta; entonces recibirá los aplausos. Este es un método facilista, reduccionista, que escasamente trabaja el aspecto de la percepción visual, la identificación de la información solicitada, la memoria a

corto plazo, aquella que apenas les sirve a los estudiantes para obtener la máxima nota en la evaluación del día siguiente, aunque luego no recuerden absolutamente nada de sus exitosas respuestas. Igual sucede con el tipo de evaluaciones que se aplican en todas las áreas del conocimiento: el juez, el indagador, espera que el interrogado haga fluir literalmente –con puntos, comas y hasta los errores de ortografía del texto original- las líneas cuya información satisface el egocentrismo y la vanidad del indagador. De este método seguramente el maestro no tiene toda la culpa, pues lo más probable es que también él haya sido víctima de dicho método durante su tortuoso paso por la educación formal.

Lo anterior no quiere decir que no hay un nivel de comprensión básico que antecede al de la interpretación, aquello que el maestro Estanislao Zuleta (1980) - parafraseando a Nietzsche- llama “identificar el código que el texto impone”, pues tampoco se trata de hacerle una apología al juego divagador de las opiniones. Lo que hay aquí es una crítica a la vulgar evaluación de la memoria fono-morfo-sintáctica, que olvida las operaciones del pensamiento, los procesos fundamentales de análisis y de producción de síntesis, en últimas, la elaboración de una memoria semántica.

De otra parte, tenemos a quienes se ubican en la perspectiva gramatical. Aquí encontramos a quienes se empeñan en enseñar a identificar la estructura de la oración y hacen de las distintas categorías gramaticales el objeto de evaluación; por eso encontramos todavía a muchos niños y adolescentes preocupados por los famosos esquemas arbóreos de Chomsky, aun cuando poco o nada se les ha trabajado la coherencia global y las operaciones del pensamiento a través de la lectura.

### **La macroestructura: una alternativa metodológica**

En términos generales, y quizás artesanales, podemos definir una macroestructura como la “radiografía” del texto, sobre todo para tratar de hacer más claro el término y susceptible de ser representado. Una macroestructura cumple, en principio, dos funciones importantes, a saber: la primera, es aquella en que se utiliza como parte del proceso de generación de un texto, o proceso de expansión de la información, es decir, en la escritura; la segunda, ocurre cuando se utiliza como

parte del proceso de comprensión del texto, o proceso de reducción de la información, es decir, en la lectura. En ambos casos ayuda a organizar la información sobre la base de un criterio jerárquico. En este sentido, la macroestructura se recupera como la puesta en funcionamiento de dos operaciones del pensamiento que caracterizan al ser humano y que, hasta donde sabemos, lo diferencian cualitativamente del resto de los animales: las operaciones de *analizar* y de producir *síntesis*.

Entendida ahora la elaboración de macroestructuras de texto como parte del proceso de producción de síntesis, es conveniente señalar que el término “macro” no es aquí sinónimo de “grande”, sino de “general”. No obstante, también se habla de microestructuras para referirse a otros niveles de análisis semántico-discursivo de la información. Por ahora, pensemos en la relación que existe entre el proceso de producción de síntesis y el proceso de generalización. En el caso de la lectura, hablamos de la elaboración de macroestructuras a través de un proceso generalmente inductivo, es decir, de enunciados e informaciones particulares, a enunciados y formulaciones generales. En resumen, para tratar de hacerlo más claro, la elaboración de macroestructuras -entendidas como proceso de reducción de la información- consiste en producir síntesis para llegar a generalizaciones sobre la información analizada.

El profesor van Dijk, en el capítulo VI de su obra *La ciencia del Texto*, se pregunta: “¿Qué es realmente aquello que recordamos de un texto después de haberlo leído u oído?” Para darle respuesta a dicho interrogante, hace una distinción muy importante entre “*memoria a corto plazo*” y “*memoria a largo plazo*”. Al respecto, dice que sólo la información fonológica, morfológica y sintáctica es la que se almacena en la memoria de corto plazo, es decir, se retienen palabras, frases y partes de la oración para poder elaborar la información de la segunda parte de la misma oración o de la oración siguiente, pero dicha información se va olvidando en la medida en que se va avanzando sobre el texto; prueba de ello es que en esta línea usted ya no recordará con exactitud la primera línea de este párrafo y menos la del párrafo anterior o la del primero. Sin embargo, el contenido de una oración, es decir, su estructura semántica, por lo general deberá quedar disponible durante un tiempo mucho más largo para, por ejemplo, establecer relaciones de conexión y coherencia con significados anteriores y posteriores. Es por eso que a la memoria de largo plazo también se le llama *memoria semántica*, porque “almacena” o elabora significados que

son producto de procesos de generalización, no necesariamente de pormenores o de información trivial.

Todo lo anterior para concluir diciendo que la elaboración de macroestructuras de texto -y se espera que así sea- deberá conducir a elaborar y conservar el sentido fundamental de la información en la memoria de largo plazo, con la cual funciona uno tanto en la vida cotidiana como profesional.

En consonancia con lo anterior, es importante que el lector se presente a cada sesión de trabajo con la macroestructura del texto previamente asignado. Dicha macroestructura, entendida también como un esquema interpretativo de la lectura, en el cual la información se organiza jerárquicamente por niveles interdependientes que siguen una ruta, es conveniente, en principio, que se realice individualmente. Esto garantiza, en cierta medida, que el lector llegue a cada sesión relativamente preparado para participar de manera activa en las discusiones y, sobre todo, en lo que desde la perspectiva dialógica se llama negociación del sentido; en el “peor” de los casos, que ya sería mucha ganancia, el lector podría participar con todas las dudas, preguntas, inquietudes, traumas y crisis emocionales que el texto le generó, pues esto reconfirma la perspectiva dialógica en tanto actitud de respuesta. Lo que en últimas se busca es romper con el viejo esquema de que hay un maestro que siempre le enseña a sus alumnos, y que hay alumnos que van a que un maestro les cuente todas las verdades, que no serían más que la comprensión que el propio maestro ha hecho de los textos por él leídos y analizados. En este proceso todos debemos ser alumnos y de alguna manera, cuando hablemos, nos volveremos momentáneamente maestros.

Una vez garantizada la macroestructura individual, se hace necesario pasar a un segundo nivel de análisis y discusión del texto a través de la producción de una nueva macroestructura en grupos de tres o cuatro personas, con base en la presentación, en el interior de cada pequeño grupo, de todas y cada una de las macroestructuras individuales. Es decir, se genera una nueva negociación del sentido y se produce una síntesis (integral) de los cuatro ejercicios individuales. De ahí que se pierda el objetivo primario si alguien no presenta la macroestructura individual antes de la discusión en grupo.

Finalmente, se le puede pedir a un representante de cada grupo que comparta con todo el curso el esquema interpretativo de la lectura

que hicieron, para lo cual podrá utilizar el proyector de opacos. Entonces se realizaría una plenaria para producir, en últimas, una nueva síntesis -no necesariamente escrita- con la participación de todos los asistentes. Es todo un proceso de refinación y de aproximación intersubjetiva al texto.

## Una manera de aproximarse al mundo

A manera de conclusión, tenemos que ver en la lectura una forma de abstracción de la realidad a través del lenguaje; una forma de convertir el mundo natural, social y cultural en sentido; una forma de trasladar dicha realidad a nuestra mente; una forma de evolucionar cualitativamente el pensamiento humano. Es a través del lenguaje y de la lectura como aprehendemos el mundo, como nos aproximamos a una comprensión de los fenómenos, de los eventos y de los procesos que en él ocurren, y es comprendiendo el mundo, significándolo, como lo ponemos a nuestro servicio. Esta es otra gran característica que nos diferencia de los animales, los cuales sólo se adaptan al mundo, o lo transforman accidentalmente, por lo general en detrimento de su propio ecosistema; de allí que la mayoría de las especies animales sean nómadas, porque una vez acaban con lo que encuentran en su camino, tienen que seguir en busca de nuevas condiciones de supervivencia.

De nuevo, hay que decir que toda la reflexión y la argumentación teórica hechas anteriormente tienen grandes implicaciones pedagógicas. En primer lugar, invitan a trabajar desde una concepción que se distancie del tradicional modelo “maestro enseña a alumno”, en el cual la instrucción y la reproducción literal del registro que los textos hacen de los fenómenos, los eventos y los procesos, constituyen el soporte pedagógico de la práctica educativa. En segundo lugar, nos permiten comprender que el anterior modelo le atribuye a la lectura un papel secundario por cuanto es utilizada como una técnica para consumir informaciones y trasladarlas por acto reflejo -de manera conductista- a la memoria, sin desarrollar sobre ellas un trabajo mentalmente activo, analítico, crítico y productivo. En tercer lugar, estas reflexiones teóricas nos permiten postular el verdadero rol del estudiante como participante mentalmente activo y como protagonista de su propio proceso formativo a través de la elaboración dialógica – intersubjetiva- del sentido; rol que nada tiene que ver con la actitud tradicional del reciclador pasivo de las informaciones literalmente

transmitidas por el docente-genio, amo absoluto del conocimiento a través de sus clases magistrales.

Es necesario, por lo tanto, asignarle a la lectura un papel central en el proceso educativo, convertirla en el objeto de estudio de todas las áreas del conocimiento, derribar el paradigma que la ve como un asunto exclusivo de la cátedra de Español. Tendrá que llegar un día en que los jóvenes vean en la lectura un premio y no un castigo; que vean en ella una forma de aprender y de aprehender el mundo, de recrearlo y transformarlo; que vean en ella quizás la forma por excelencia para el desarrollo de su autonomía. No podemos seguir asumiendo la lectura como una tarea en la que de por medio sólo hay identificación de estructuras lingüísticas, conceptos gramaticales, definiciones y finalmente calificaciones. Como docentes, tenemos que ver en la lectura un mecanismo semiótico y un instrumento psicológico que nos permiten acercar a nuestros estudiantes al mundo para que lo comprendan y lo transformen en beneficio del hombre, de la humanidad. Hay que encontrar en la lectura una forma de estructurar el pensamiento y, en consecuencia, una forma de reducir las distancias entre las distintas esferas de la sociedad y entre las naciones del mundo, porque también las relaciones de poder se establecen por medio del conocimiento, y la lectura es el mecanismo psicosemiótico para alcanzarlo. Porque un pueblo culto es un pueblo libre, un pueblo ignorante será siempre un pueblo esclavo.

#### BIBLIOGRAFIA DE APOYO

BAENA, L.A. (1996). Lenguaje: comunicación y significación. En : Revista Lenguaje No. 24. Cali: Universidad del Valle.

BUSTAMANTE, Guillermo et al. (1996). Los procesos de la escritura. Bogotá: Magisterio.

CAMPS, Anna. La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. En: Cuadernos de Pedagogía, No. 216.

CASSANY, Daniel. (1995). La Cocina de la Escritura. Barcelona: Anagrama.

**COURTES, Joseph. (1976). Introduction à la sémiotique narrative et discursive. Paris: Hachette.**

**CHARADEAU, Patrick. (1986). Análisis del discurso y sus implicaciones pedagógicas. Cali: Universidad del Valle.**

**DUCROT, Oswald. (1988). Polifonía y Argumentación. Cali: Universidad del Valle.**

**DUVAL, Raymond. (1999). Semiosis y Pensamiento Humano. Cali: Universidad del Valle.**

**ECO, Umberto. (1979). El Lector Modelo. En: Lector in Fábula. La Cooperación Interpretativa en el Texto Narrativo. Barcelona: Lumen.**

**\_\_\_\_\_ . (1994). La Estructura Ausente. Introducción a la Semiótica. Barcelona: Lumen.**

**GÓMEZ, Adolfo León (1999). Seis conferencias sobre Teoría de la Argumentación. Cali: AC Editores.**

**HALLIDAY, M.A.K. (1994). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.**

**JAKOBSON, Román. (1975). Lingüística y Poética. En: Ensayos de Lingüística General. Barcelona: Seix-Barral.**

**JURADO, Fabio. (1995). Lectura, incertidumbre y escritura. En: Los procesos de la lectura. Bogotá: Magisterio.**

**MARTINEZ, María Cristina (1993). Comprensión de lectura y comunicación del saber. Cali: Mimeo - Universidad del Valle.**

**\_\_\_\_\_ . (1994). Análisis del discurso: cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Cali: Universidad del Valle.**

**MEYER, Michel. (1982). Lógica, Lenguaje y Argumentación. París: Hachette.**

**ONG, Walter. (1994). Oralidad y escritura. Bogotá: FCE.**

ORTEGA, Wenceslao. (1993). Redacción y Composición. Técnicas y Prácticas. México: McGraw-Hill.

RUMELHART, D. (1986). Modos de leer. Londres: Bradford Books.

SALAS, Ricardo. (1999). La lectura: una autopista hacia el desarrollo intelectual. En: Lectura, enseñanza y escritura. Módulo N: 7. Programa de mejoramiento docente en lengua materna. Cali: Universidad del Valle.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1990). Curso de Lingüística General. Medellín: Editorial Víctor Hugo.

SERAFINI, Maria Teresa. (1989). Cómo redactar un tema. Barcelona: Paidós.

SILVESTRI, A. y BLANCK, G. (1993). Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos.

TEVEROSKY, Ana. (1985). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. Siglo XXI.

TODOROV, Tzvetan et al. (1983). Estilo. En: Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje. México: Siglo XXI.

VAN DIJK, Teun. (1978). La ciencia del Texto. Barcelona: Paidós.  
\_\_\_\_\_. (1980). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (1995). Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso. Madrid: Cátedra.

VYGOTSKY, Lev. (1986). Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós.

WERTSCH, J.V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós. Capítulos 4, 5 y 6.

**ZULETA, Estanislao. (1994). Los signos de puntuación. En: Elogio de la dificultad y otros ensayos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.**

**\_\_\_\_\_ . (1994). Sobre la Lectura. En: Elogio de la dificultad y otros ensayos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.**

# SEMIOLINGUISTICA APLICADA Y PEDAGOGIA DEL LENGUAJE\*

Alfonso CÁRDENAS PÁEZ  
Universidad Pedagógica Nacional

## Introducción

Los desarrollos teóricos de las ciencias del lenguaje no siempre han sido consistentes en su aplicación en la docencia de las lenguas; una de las causas está en que la lingüística aplicada se reduce a la versión escolar de las teorías gramaticales al uso; y, otra, en que las acciones emprendidas son poco productivas, de no ser por el objetivo de capacitar al estudiante en las consabidas habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar.

De acuerdo con los avances en el conocimiento del lenguaje, las teorías, si bien útiles, no pueden ser el objetivo central de la enseñanza de lenguas. Algunas razones salen al paso. En general, la concepción sistemática de las lenguas obedece a modelos ajenos al contexto y orientados a la *enseñabilidad* como tendencia pedagógica que se concentra en el enfoque metalingüístico. Tampoco lo pueden ser las habilidades,<sup>1</sup> [1] perseguidas a través de objetivos y resultados, cuya simplicidad y abstracción, excluyen los contextos funcionales del uso del lenguaje.

---

\* Artículo publicado en la revista *Enunciación* N: 4, pp. 30-42, de la Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá. Reproducido con autorización del autor.

11<sup>[1]</sup> A pesar de la tradición, de los textos legales, de los programas de lenguas que insisten en las habilidades, según una encuesta aplicada a un grupo de 160 maestros, se revela que para un buen porcentaje de ellos - (68%) - las habilidades no tienen que ver con la pedagogía de la lengua. Cf. Cárdenas (1998).

1<sup>[2]</sup> Este primer intento resulta tardío con respecto a la decisión de enseñar lingüística en la educación colombiana, decisión que se toma a finales de la década del cincuenta.

Sin ahondar en detalles, la primera conclusión alude a la ausencia de respuestas de tales conocimientos aplicados a la enseñanza de la lengua castellana, a cambio de la versión escolar de la teoría lingüística. Algo parecido ocurre con la literatura, cuya enseñanza se concentra en la teoría y la historiografía literarias y no en el saber cultural y en el placer de las artes poéticas.

Junto a las tendencias mencionadas, se manifiesta el bajo grado de comprensión de la naturaleza y funciones del lenguaje, de las posibilidades del trabajo pedagógico y la confusión entre las habilidades que se truecan en destrezas, capacidades o aptitudes, sin fórmula de juicio. Además, no se identifican los procesos pedagógicos del lenguaje y las estrategias didácticas necesarias para desarrollar las diferentes competencias que lo conforman.

Existe, pues, la necesidad de repensar y definir principios epistemológicos, teóricos y metodológicos que tracen caminos coherentes al conocimiento del lenguaje y fijen criterios para su aplicación, al menos en lo concerniente a su didáctica y pedagogía.

Por otro lado, es preciso abordar la cadena de decisiones que en el último cuarto de siglo han transformado las maneras de enseñar español en Colombia, no solo en relación con la tradición filológica, heredada de España, sino con los planes decenales de educación que se vienen sucediendo desde 1974. Dando por descontado el primer intento,<sup>2</sup> [2] en 1984, se lanzó en Colombia un modelo pedagógico nacional conocido con el nombre de Renovación Curricular. En lo pertinente al área actual de Humanidades, Lenguas y Literatura, el enfoque se denominó Semántico-comunicativo y se inspiraba en las orientaciones de Luis Ángel Baena y su interés era superar los límites filológicos y normativos, así como los presupuestos sistemáticos tanto de la gramática tradicional como de la lingüística estructural y, aún, de la generativa transformacional.

A finales de 1998, el MEN difunde los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*, con fundamento en la Ley 115 de 1994 y en relación con los Proyectos Educativos Institucionales, vigentes en el país desde 1992. En la propuesta, el fundamento humanístico de la enseñanza de la lengua y la literatura adopta la dirección semiótica y semántica, y establece cinco ejes de desarrollo referidos a la *construcción de sistemas de significación*, a la *producción e interpretación de textos*, a los *procesos*

---

**culturales y estéticos asociados al lenguaje, a la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y, el último, referido al desarrollo del pensamiento.**

Sin duda, los avances logrados no superan los evidentes signos de dispersión; primero, porque los sistemas de significación parecieran ser ajenos al conocimiento y al comportamiento humanos, principios que, además de su relación estrecha con la cosmovisión, orientan la formación de la personalidad como proceso dinámico de apropiación y manejo del mundo; segundo, porque no se precisan los procesos pedagógicos vinculados con el lenguaje y se recarga el área con decisiones que corresponden a otras áreas; en fin, porque se carece de una base teórica holística y no aparecen los presupuestos acerca de la pedagogía de las humanidades, el lenguaje y la literatura.

Con miras a orientar la discusión y señalar derroteros firmes de base semiolingüística, este artículo<sup>3</sup> [3] pretende situar los principios de un marco amplio sobre el lenguaje, las funciones del área, los procesos pedagógicos y algunas características de dicha pedagogía.

## 1. Las bases semiolingüísticas

La semiolingüística es una disciplina crítica<sup>4</sup> [4] y hermenéutica que concibe el lenguaje desde un punto de vista semiodiscursivo; su punto de apoyo son principios cosmovisionarios sobre los que se asienta el desarrollo de los procesos de *conocimiento* y de *comportamiento*, en relación con la *totalidad* y la *alteridad* y las *dimensiones cognoscitiva, ética y estética*, desde las cuales la *persona* confiere sentido a la vida. Al integrar la concepción del lenguaje con su funcionamiento psicológico<sup>5</sup> [5] y social, la índole semiótica establece el papel del lenguaje en la representación, de acuerdo con

---

<sup>3</sup>[3] Este artículo surge de la investigación DEL03399 patrocinada por UPN-CIUP, titulada “*Un marco semiótico-discursivo para la enseñanza del lenguaje*”, cuyo informe final se presentó en diciembre de 1998.

<sup>4</sup>[4] Como disciplina crítica, la semiolingüística debe tener en cuenta las pretensiones de orden humanístico, político e ideológico que afectan los procesos de lenguaje y, por supuesto, su enseñanza.

<sup>5</sup>[5] Este aspecto, así como los factores analógico y analéptico, diferencian nuestro enfoque del planteamiento de Charaudeau (1983), cuya fundamentación es de carácter sociolingüístico.

**signos, códigos e intertextos**; asimismo, complementa la producción de sentido desde las variables textual y contextual, comunes a la cultura de cualquier grupo humano.

Estas bases permiten distinguir dos grandes **sistemas semióticos de conocimiento: el primario o analógico**, cuyas formas elementales –las imágenes– sustentan la organización del sentido constituido en torno a simbolismos e imaginarios y atravesado por valores e ideología. **El secundario o lógico**, surgido de aquel, es un sistema de base verbal, que se funda en la universalidad del concepto y organiza el sentido, atendiendo a evidencias y siguiendo patrones de verificación y de experimentación que reformulan la realidad para ponerla al servicio del hombre.

En cuanto al proceso cognitivo, el lenguaje contrae con el pensamiento una relación dialéctica y analéctica.<sup>6</sup> [6] Las formas correspondientes son conceptos, nociones y creencias cuyos principios, dependiendo de su mayor o menor grado de sistematización, dan lugar a la categorización, a operaciones y estructuras que soportan las diferencias o los sincretismos de sentido simbólicos e imaginarios que, sumados a los procesos inferenciales y de control metacognitivo, hacen posible hablar de la naturaleza analítica, crítica y creativa del pensamiento.

En relación con el comportamiento, el lenguaje soporta y rige la conducta psico-social de las personas; a través de él, se manifiestan vivencias, emociones, pasiones y sentimientos donde se asientan actitudes y valores y se propician el trato social, la participación y la interacción en el ejercicio y respeto de los deberes y derechos humanos, dentro de contextos rituales, simbólicos, imaginarios e ideológicos generados por la cultura.

La base humanística del enfoque la provee el concepto de **visión de mundo**; como ya se previó, la visión de mundo es un marco nocional, conceptual y valorativo dentro del cual el hombre ejerce su actividad humana. Este conjunto gira en torno a los principios de **totalidad** y

---

<sup>6</sup>[6] La analéctica es una relación que no se orienta a crear síntesis, sino totalidades con fundamento en el principio de sincretismo. Su origen está en la dimensión analógica y su naturaleza es holística, es decir, basada en procesos, funciones y relaciones que apuntan a crear visiones integrales de la realidad simbólica e imaginaria del hombre en cuanto a los nexos con el yo, con el otro y con el mundo.

**alteridad** y a tres dimensiones: **cognoscitiva** que consolida las relaciones entre el hombre y su mundo; **ética** que organiza las relaciones históricas y sociales del hombre con los demás hombres; y **estética** que revela los nexos naturales y trascendentales que el hombre establece consigo mismo y con los demás niveles de su entorno. Cada uno de los campos señala derroteros al **sentido de la vida**.

La intervención de estos factores da pie para plantear brevemente la **dimensión fenomenológica** del lenguaje. El sentido, como producto de la interacción, no se puede desligar de su base psicológica y social. Quien produce o interpreta el sentido no puede asumir a distancia y de manera plenamente objetiva el mundo, por cuanto el hombre deja su impronta en todo lo que toca, está implicado mediante actitudes y valores e interviene en la circularidad y en la producción y circulación del lenguaje y la cultura.

La naturaleza fenoménica textual y contextual del lenguaje es producto del juego de producción e interpretación del universo, inscrito en las relaciones mutuas que contraen entre sí los hombres, en contextos socioculturales de interacción comunicativa.

Por las razones anotadas, el sentido no se reduce a la verdad; posee niveles que se refieren a la certeza, a la verosimilitud, a la probabilidad, a la validez, a la posibilidad, a la plausibilidad. Tampoco es plenamente objetivo y, por supuesto, adopta rasgos contextuales que se reflejan en los componentes proposicional y modal. De este modo, la subjetividad es irrenunciable, la objetividad no es un imponderable y la distancia frente al sentido se expande y se contrae según la amplitud de los contextos. Tampoco, puede evitar el substrato axio-tímico<sup>7</sup> [7] e ideológico que implícitamente lo recorre, menos renunciar al trabajo sobre el sistema o sobre el proceso.

La contribución de ambos componentes en el sentido, tanto en sus aspectos estructurales y conceptuales como valorativos e ideológicos depende, por un lado, de la organización sistemática de la significación concentrada en el texto; por otro, de la puesta en escena

---

<sup>7</sup>[7] El substrato axio-tímico es el lugar donde se construye la red simbólica e imaginaria del sentido, a partir de las experiencias de lo vivido en contextos históricos y culturales donde rigen los valores; es, en efecto, un cruce de caminos entre experiencias, configuraciones imaginarias y contextos axiológicos que alimenta la esfera del sentir y del querer humanos.

que atrae condiciones contextuales, cuyo efecto de control es natural al proceso de enunciación.

En cuanto a las funciones del lenguaje, es indispensable ampliar la base comunicativa<sup>8</sup> [8] hacia lo significativo y lo expresivo, en aras de la coherencia del modelo con sus fundamentos y desarrollos; la coherencia teórica requiere el ajuste de las funciones con los aparatos y poderes con el propósito de sintetizar las relaciones del hombre consigo mismo, con el otro y con el mundo, orientación que toma caminos hacia los niveles: semántico, sintáctico y pragmático.

Por último, están los procesos de lenguaje. En el marco de una pedagogía del lenguaje, es posible desarrollar los niveles del sentido en relación con los procesos de *semiotización*<sup>9</sup> [9], *semantización* y *comunicación* que implican variadas formas de la representación del sentido. Así, la semiotización configura, desde la visión de mundo,<sup>10</sup> [10] las posibilidades del sentido que se asignan a las concepciones de mundo de grupos culturales se han formado a lo largo de la vida. La semantización ejecuta o realiza uno de esos recorridos en el interior de un texto, ateniéndose a configuraciones discursivas e itinerarios figurativos del sentido, que dependen de los controles de la cohesión y de la coherencia lineal en el interior de los textos. Entre tanto, la comunicación contextualiza, es decir, somete a condiciones del entorno y de los sujetos interactuantes ese sentido, atendiendo al aparato enunciativo y a la dimensión pragmática del lenguaje relacionada con los actos de habla, los puntos de vista, la perspectiva y las modalidades que la integran.

---

<sup>8</sup>[8] De manera particular, no se puede consentir en un modelo pedagógico del lenguaje que se haga solo énfasis en las competencias comunicativas, por mucho que se enriquezca su concepción; cabe recordar que el planteamiento de base responde a un momento coyuntural de la lingüística. Cf. Hymes (1984)

<sup>9</sup>[9] Aunque la concepción de este proceso se encuentra en Mignolo (1978: 47-59) bajo la forma de producción y transformación textuales, aquí es tomado como construcción de mundo o conjunto de posibilidades de sentido a través de distintas formas de representación y codificación simbólica.

<sup>10</sup>[10] Un concepto de visión de mundo, coherente con los planteamientos esbozados, debe referirse al conjunto de ideas y valores, que definen las relaciones *yo-yo*, *yo-otro* y *yo-mundo* y dentro del cual inscriben sus prácticas

los individuos.

## 2. Semiolingüística aplicada y pedagogía de la lengua

La docencia de la lengua castellana<sup>11</sup> [11] es la **integración de procesos pedagógicos** de orden psicológico, histórico, social y cultural, orientados al aprendizaje de modelos cognoscitivos y de comportamiento, sobre bases semióticas y discursivas. El fin es construir individuos y formar personas que ejerzan con responsabilidad y plenitud sus derechos y sus deberes, atentos a la dignidad y defensa integral del hombre, en su corporeidad, subjetividad, conocimientos, ideas y valores, dentro del contexto local y el marco global del universo.

Teniendo en cuenta la existencia de modelos lingüísticos sensibles y no sensibles al contexto,<sup>12</sup> [12] es posible diferenciar las tendencias hacia la enseñabilidad de y la educabilidad por el lenguaje. Si se atiende a las competencias y a la base semiótica discursiva propuesta, la **pedagogía**<sup>13</sup> [13] debe ajustarse al núcleo de la **educabilidad** que, centrado en el principio de circularidad de las ciencias humanas, tiene como propósito la formación integral del hombre.

Este principio pedagógico exige tomar decisiones sobre las funciones del Jrea, las competencias y los procesos pedagógicos pertinentes.

### 2.1 Las funciones del Jrea 14 [14] de humanidades y lengua castellana

---

11<sup>[11]</sup> Aunque el enfoque semiótico cubre lenguajes verbales y no verbales, nos referiremos desde ahora a los primeros, en especial, a la lengua castellana.

12<sup>[12]</sup> Cf. Cárdenas & Tobón de Castro y Correa (1999: 19-26).

13<sup>[13]</sup> Las bases de esta concepción, en la Universidad Pedagógica Nacional, se encuentran en las investigaciones que sobre la **pedagogía constructivista** adelantan los profesores Rómulo Gallego Badillo y Roiman Miranda, de la Facultad de ciencias. Asimismo, en el trabajo que **sobre estilos cognitivos** y con el patrocinio de Colciencias, realizan los profesores Angela Camargo y Christian Hederich y en la investigación que sobre **enseñanza del lenguaje** adelanta el autor de este artículo.

14<sup>[14]</sup> Con fundamento en el constructivismo, es posible interrogarnos acerca de la coherencia entre las competencias y la concepción curricular de las Jreas. Las áreas tradicionalmente obedecen a la autoridad del maestro y a las tendencias informativa y memorística de la enseñanza. ¿No contradice esto las pretensiones del constructivismo? Este es un problema pedagógico que es necesario dilucidar, resolver.

Según la tradición, el Jrea de lenguas asume el lenguaje y la lengua como objetos de conocimiento. Por eso, ha prevalecido el núcleo de enseñabilidad de la disciplina y ha predominado el enfoque metalingüístico. Ahora, es necesario asignarle, además de esta, al menos dos propósitos, según se enseñe para la vida o como medio de aprendizaje.

Como ya se dijo, el lenguaje es soporte imprescindible de la vida social y psicológica de las personas; como sistema heteróclito, atrae la atención sobre la mayoría de los órdenes de la vida social e individual. Tal perspectiva se hace comprensible en relación con las dimensiones de la cultura: la *industrial*, la *institucional*, la *valorativa* y la *simbólica*.

En función de la vida, el lenguaje es instrumento, medio y producto cultural; a través de él, se configura, conserva y transmite el legado humano. Como código, se rige por reglas que condicionan los comportamientos que, dispuestos por el aparato enunciativo y controlados por el conjunto de actitudes y valores, son propios de la interacción y el intercambio comunicativo, atravesado por vivencias, imaginarios, afectos, sentimientos, actitudes, valores e ideologías. En fin, el lenguaje no se reduce a sus manifestaciones verbales; de hecho, el hombre se vale de lenguajes, metalenguajes y paralenguajes para configurar su experiencia en el mundo de la vida.

Ahora bien, en el campo educativo, el lenguaje es el instrumento más útil para impartir la enseñanza,<sup>15</sup> [15] aún la de carácter más formal; el conocimiento es discurso, tanto en el sentido de ‘discurrir’ o ‘discutir’ como en el del funcionamiento texto-contextual. Es, además, el medio más eficaz de aprendizaje por cuanto gracias al juego de transcodificaciones de que es capaz, convierte unos códigos en otros, los transforma, traduce, sustituye y auxilia de manera múltiple. Más que instrumento, es *mediación*<sup>16</sup> [16] y conjunto de estrategias de aprendizaje.

En tercer lugar, el lenguaje es, según criterio comúnmente aceptado, un objeto de estudio más que debe ser avistado en su naturaleza de sistema y de proceso, de acuerdo con los nuevos desarrollos teóricos

---

15<sup>[15]</sup> A propósito de esto, cabe destacar desde el punto de vista sociolingüístico la necesidad de reconocerle al lenguaje el poder pedagógico y persuasivo. Cf. Cárdenas (2000).

16<sup>[16]</sup> En este sentido, es medio que abre el juego de posibilidades del sentido.

alcanzados. Desde el punto de vista metacognitivo, resulta útil recurrir a un enfoque teórico rico en perspectivas de conocimiento del lenguaje que rebajarlo al simple aparato gramatical o al poder explicativo particular a la concepción transparente e informativa de la significación.

Estas bases, a no dudarlo, pueden contribuir a mejorar significativamente la enseñanza de las lenguas.

## 2.2 Competencias y pedagogía del lenguaje

Esta categoría del análisis lingüístico, debida a la *concepción reconstructiva* del lenguaje de Noam Chomsky, exceptuando su cuño racionalista, es una de las más importantes en la actual concepción de las ciencias humanas y de la pedagogía. Durante largo tiempo descuidada, ha dado origen a enfoques de orden cualitativo que, junto a las visiones crítica, etnográfica y fenomenológica, han señalado un rumbo distinto a la problemática del sentido.

Referida inicialmente a la gramática, pronto fue reajustada por Hymes para designar la comunicación; de ahí ha derivado hacia otros campos, adoptando perfiles cognoscitivos, semióticos, discursivos, simbólicos, narrativos, ideológico, sociolingüísticos, psicolingüísticos, estratégicos, sociales, culturales, etc.

Descontando los factores anotados, la competencia semiolingüística influye en los campos de la representación y del discurso (texto en contexto). Es así como la competencia semiolingüística puede definirse como la capacidad del hombre para semiotizar el mundo y construir discursos que representen, influyan en y expresen la experiencia humana. Siguiendo a Charaudeau (1983), la competencia semiolingüística estaría conformada por tres órdenes:

- **Competencia lingüística** constituida por los diferentes órdenes de organización de la materia lingüística y por los aparatos conceptuales: enunciativo, argumentativo, narrativo y retórico que sirven de base al estatuto semántico de la configuración transcultural y transtextual.
- **Competencia situacional** constituida por las situaciones socioculturales codificadas que representan las prácticas sociales en

función de rituales que definen maneras de trabajo discursivo. Esta competencia define el *contrato de palabra* y el género discursivo.

- **Competencia discursiva** constituida por las *estrategias* que ponen en ejecución los aparatos conceptuales citados, en correlación con el contrato de palabra y los propósitos comunicativos para producir efectos discursivos múltiples.

Si entendemos las competencias<sup>17</sup> [17] como *redes operativas* de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores que definen el *saber ser*, el *saber hacer* y el *saber saber* <sup>18</sup>[18] que confieren *sentido de vida* a la persona, es posible diversificar su incidencia pedagógica en varios niveles: 1) *Básicas*: competencias de conocimiento y de comportamiento; 2) *Semiolingüísticas*: semióticas y discursivas; 3) *En relación con las funciones del lenguaje*: competencias significativas, comunicativas y expresivas; 4) *En relación con los procesos pedagógicos del lenguaje*: competencias de pensamiento analítico, crítico y creativo;<sup>19</sup> [19] competencias interactivas, competencias de lectura y de escritura; 5) *Competencias pedagógicas*. La riqueza de este principio semiodiscursivo y sociocognoscitivo, abre el juego de las posibilidades y amplía las perspectivas para la aplicación pedagógica de la semiolingüística. Dejarla de lado, sería cerrarle el paso a la formación

---

17<sup>[17]</sup> Entendemos por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores que regulan y controlan de manera consciente el *saber ser*, el *saber hacer* y el *saber saber* de las personas. Por su parte, las aptitudes son, a diferencia de la concepción tradicional que veía en ellas disposiciones innatas, capacidades “que reestructuran lo sabido y mejoran las estrategias” para hacer del conocimiento un proceso eficaz. Cr. Cárdenas (1998:37).

18<sup>[18]</sup> De hecho, es posible aplicar pedagógicamente la propuesta greimasiana acerca de la existencia de niveles de funcionamiento virtual, real y actual de las competencias; de este modo, el *querer*, el *saber*, el *poder* y el *creer* pueden ser formas de enriquecimientos de esta propuesta que ofrece campos aún por explorar. Cf. Lozano y otros (1986).

19<sup>[19]</sup> En la actual coyuntura educativa, la propuesta del ICFES acerca de las competencias *interpretativa*, *argumentativa* y *propositiva* parece apuntar, en nuestra opinión, a competencias de índole cognoscitiva; tal propuesta es consistente con la importancia que aún se concede a las áreas de conocimiento y, por supuesto, al volumen de información que ellas representan. Sin embargo, no responde a los presupuestos holísticos en que se pretende sustentar el cambio educativo que se pregona, pues se descuidan premisas fundamentales relacionadas con la visión integral de mundo y de hombre, la transformación de los modelos cognitivos y las dimensiones de la cultura.

pedagógica en los procesos pedagógicos de lenguaje, a los cuales nos referiremos a continuación.

### 2.3 Procesos pedagógicos del lenguaje

En el terreno concreto de la pedagogía del lenguaje verbal, la orientación de las competencias debe contribuir al desarrollo de cuatro procesos con numerosos puntos de contacto y de superposición: *pensamiento, interacción, escritura y lectura*.

Consideradas las dimensiones lógica y analógica del conocimiento y las facetas analítica, crítica y creativa del pensamiento en la configuración del sentido, la hipótesis acerca del poder del saber en el milenio que comienza, la pedagogía del lenguaje debe concentrarse en varios tipos de competencias de orden cognoscitivo. La primera de ellas es el desarrollo y transformación de *los modelos cognoscitivos*, puesto que de la calidad de ellos depende la calidad de los aprendizajes. Por otro lado, debe hacerse cargo de competencias relacionadas con el razonamiento, las inferencias, la sistematización, las operaciones, las estructuras cognoscitivas, la descripción, el análisis, la argumentación, la interpretación y la solución de problemas con respecto a aprendizajes implicados en la interacción, la lectura y la escritura.

Por su parte, la interacción, como fenómeno de participación, intercambio y encuentro en *Ámbitos<sup>20</sup> [20] humanos*, tiene que ver con la incidencia del lenguaje en el desarrollo de la persona, la intersubjetividad, las vivencias, la formación de sentimientos y de valores, los problemas ideológicos, etc. Todos ellos intervienen de modo variado en las decisiones y acciones particulares al desarrollo del ser humano. A la par que el sujeto interactúa con la realidad y la conoce, elige, argumenta y concilia puntos de vista, aprende a descubrir y compartir estrategias para construir la visión tridimensional del mundo, del yo y del otro. Es decir, el sujeto sociocognitivo se convierte en sujeto modal, con capacidad para optar de manera libre y argumentada frente al mundo vivido.

---

20<sup>[20]</sup> Como se advierte en Cárdenas (1998:76-80), la noción de ámbito tiene un carácter *lúdico* como espacio que se abre a las múltiples dimensiones de la actividad de las personas, en contextos axio-tímicos e históricos.

Si la interacción es una síntesis de subjetividad y de intersubjetividad, la subjetividad es la opción modal frente al saber mientras que la intersubjetividad garantiza el intercambio cognoscitivo, social y emocional de los puntos de vista e informaciones acerca de la realidad, en donde el lenguaje como principal mediación facilita la interiorización del producto sociocultural. El hombre no es individuo absoluto sino persona<sup>21</sup> [21] que conjuga diferencias específicas con características universales de orden biológico y cultural frente a otras personas en la actividad social conjunta.

La tendencia intersubjetiva a compartir puntos de vista, modalidades, marcos de conocimiento, redes temáticas y presupuestos es el marco de referencia que garantiza la eficacia de la comunicación, cuya base es la generalización, según la cual el niño no recibe el mundo en estado natural; lo recibe socializado y humanizado, a la par que construido a manera de costumbres y artefactos culturales.<sup>22</sup> [22]

Estos presupuestos pueden soportar el desarrollo de competencias relacionadas con vivencias, emociones, afectos y sentimientos; con actitudes, posiciones y decisiones que se toman frente a retos vitales; con valores como la responsabilidad, la tolerancia y la participación como fundamentos de la convivencia social; con ideologías que orientan la praxis vital de las personas.

Por último, la lectura y la escritura no son simples habilidades; son procesos pedagógicos de largo alcance que se desarrollan con base en competencias complejas en donde convergen el pensamiento y la interacción. En relación con lo primero, los dos procesos dependen de hábitos y modelos cognoscitivos. Los hábitos garantizan el aprendizaje de competencias de orden motor, sensorial, sensomotor e intelectual, útiles en ambos casos. Los modelos cognoscitivos implican formas de razonamiento, inferencia, operaciones y resolución de problemas,

---

<sup>21</sup>[21] Dadas las actuales circunstancias de nuestro país, consideramos de trascendental importancia las tesis de la filosofía latinoamericana acerca de la persona humana y sus valores. Según estas tesis, la opción ética fundamental es la alteridad, centrada en la visión del hombre como ser posible y abierto y en la inviolabilidad de la dignidad humana. Cf. Marquínez Argote y otros (1986: 73-83).

<sup>22</sup>[22] De ahí, por ejemplo, la necesidad de que una de las competencias interactivas que se han de desarrollar en relación con la lengua se el aprendizaje de sus *formaciones discursivas*. En relación con este concepto se puede consultar Pêcheux (1978).

competencias mediante las cuales el juego de lo explícito y lo implícito contribuye a la generación de nuevo conocimiento. En cuanto a lo segundo, la distancia que ambas crean de los contextos de intercambio suponen un control metacognoscitivo y comportamental que implica la creación del interlocutor en los planos de la producción y de la interpretación.

El pensamiento también influye en ella a través de la argumentación y la interpretación;<sup>23</sup> [23] sin desconocer otras formas de razonamiento como la demostración y la verificación, así como la necesidad de la explicación, el desarrollo de las competencias debe orientarse a la coherencia, sustentada en los elementos contemplados en la configuración del sentido. Producirlo e interpretarlo no es un proceso simple; su complejidad requiere poner a su servicio las capacidades intelectivas e interactivas de manera que ambas contribuyan a la humanización, a la interacción, a la personalización y a la contextualización.

### 3. Naturaleza de la pedagogía del lenguaje

Sin entrar en detalles, la pedagogía del lenguaje debe basarse en *principios y procesos*, y ser *reconstructiva, interactiva, contextualizada y personalizada*.

En lo pertinente a su misión cognoscitiva, la pedagogía pretende varios fines: desarrollar las competencias para el aprendizaje constructivo, responsable y deliberado; contribuir al refuerzo y/o transformación de los modelos cognitivos de aprendizaje y propiciar los procesos de pensamiento analítico, crítico y creativo.

En relación estrecha con lo anterior, el perfil reconstructivo,<sup>24</sup> [24] ha de afrontar la conciencia metacognoscitiva del aprendizaje. En este sentido, el metalenguaje, adaptado a la capacidad de los estudiantes,

---

<sup>23</sup>[<sup>23</sup>] Por ejemplo, la interpretación requiere de las inferencias pero no puede reducirse a la *abducción*, a pesar de lo novedoso del término y de la propuesta; hay campos que exigen explicaciones para su comprensión y esta se logra mediante la *inducción* y la *deducción*. Pero, de igual modo, queda un remanente donde opera la *transducción*. Así concebida, la interpretación requiere, al menos, de cuatro tipos de inferencias. Cf. Cárdenas (1999)

<sup>24</sup>[<sup>24</sup>] Los fundamentos de esta pedagogía pueden leerse en Habermas (1989), Avila (1994), Mockus y otros (1995) y Gómez M. (1996).

puede ser útil para la reflexión sobre el lenguaje, su naturaleza, poderes, usos y funciones en la educación. También, puede asegurar el aprendizaje significativo y afianzar el conflicto cognitivo, parámetros en los cuales estriba el *aprender a aprender*.

De manera complementaria, la pedagogía de los *procesos* dispone los medios textuales y contextuales para generar discursos y la conciencia del uso social y de los poderes del lenguaje, tanto en la vida cotidiana como en la gestión pedagógica de maestros y alumnos. La situación del lenguaje y la educación en el marco de la sociedad, la historia y la cultura, es solidaria con la racionalidad dialógica humana y con la conciencia de su comportamiento.

Los procesos afianzan las etapas de los aprendizajes, en situación real, simulada y continua. Así no se abandona el estudiante a su suerte, bajo el supuesto de que habla la lengua, usa el lenguaje; más bien se saca provecho de las estrategias que lo ponen en escena en la escuela como ambiente social de encuentros interhumanos donde se expone, se explica, se experimenta, se especula pero, también, se razona, se sistematiza, se modela, se interactúa, se dialoga, se participa, se discute, se describe, se analiza, se compara, se contrasta, se ilustra, se crea, se critica, se propone, se interpreta y se argumenta.

De ahí la necesidad de que los *principios* de conocimiento y de comportamiento sean los soportes de la pedagogía. La enseñanza por principios y de principios es definitiva pues no se trata exclusivamente de aprender resultados y teorías múltiples - la repetición favorece la marginalidad y la dependencia - sino de sentar las bases para construir saberes y conductas y, como es obvio, plasmar - dar volumen y plasticidad a - la personalidad. Por eso, la importancia de enseñar a pensar y a interactuar.

En relación con el comportamiento, el corte horizontal y continuado de la pedagogía interactiva,<sup>25</sup> [25] da paso a lo previsible y a lo

---

<sup>25</sup>[25] El énfasis puesto a lo largo de este trabajo en la enseñanza no implica confinarla a su papel informativo; se fija, más bien, en la necesidad del maestro y refuncionaliza su acción, incorporando las actividades de planificación, gestión, tutoría y orientación

de los procesos sociocognoscitivos e investigación de los procesos de aprendizaje que ocurren en el contexto sociocultural de la escuela y del aula.

imprevisible; esta pedagogía, interdisciplinaria y abierta a las diversas formas de pensar, no es determinística; está condicionada a intereses, motivos y necesidades de aprendizaje y su perfil es la solución de problemas y aprendizajes no predeterminados;<sup>26</sup> [26] se basa en la gestión originada en distintas fuentes y es planificada, multiactiva y espontánea, individual y grupal; en últimas, es una pedagogía que permite la intervención y promueve el desarrollo de las capacidades y talentos del estudiante, con miras al ejercicio de actitudes y valores positivos para la vida y para el estudio.

Desde el punto de vista del estudiante, la pedagogía de las competencias del lenguaje debe ser *personalizada* y, por tanto, acogerse a los estilos cognoscitivos;<sup>27</sup> [27] además de contribuir al *proceso autoformativo*, no es ajena al aprendizaje consciente. La personalización concibe al *sujeto en proceso*, abierto al diálogo racional, a la historia, a la cultura, a las diversas manifestaciones de la subjetividad y a los miembros de su grupo social. Ser sujeto activo es disponer a plenitud el ser y el hacer humanos a favor de la formación y del aprendizaje.

En el campo del lenguaje, la responsabilidad del aprendizaje como acto personal implica poner énfasis particular en las competencias de cada cual. La autoformación atiende a sucesos objetivos, a nuevos conocimientos y métodos, a funciones y necesidades de autoaprendizaje, a nuevos intereses. Al definir muchas veces de autoformación, la personalización amplía las veces hacia la autonomía e interacción pero también proporciona procedimientos y estrategias que junto a las tareas, materiales e instrumentos convergen en la necesidad de superar los linderos de la escuela. Esto

---

<sup>26</sup>[26] Una visión amplia de las características de la pedagogía interactiva pueden consultarse en Paquette (1992).

<sup>27</sup>[27] Esto se puede relacionar con los campos lúdico y analógico, con la diferencia entre símbolos y signos; con la orientación hacia el conocimiento y los valores; con los procedimientos discursivos de expansión y condensación y las operaciones correspondientes; en fin, aceptando grados e interferencias y sin pretensión dicotómica, se puede aceptar la existencia de mentes simbólicas y significativas que organizan, modelan y modalizan de múltiples maneras tanto el conocimiento como el comportamiento.

**supone que la persona se proyecta y debe ser respetada en la escuela, en la sociedad y en la familia.28 [28]**

---

**28<sup>[28]</sup> Desde esta perspectiva, el estudiante es una variable educativa incierta, cambiante, casi incontrolable, en continuo desarrollo, inscrita en un contexto de intervención triple: familia, escuela y sociedad, donde conoce y se comporta de maneras muy diferentes.**

A las anteriores características se agrega la *contextualización*,<sup>29</sup> [29]

---

29<sup>[29]</sup> La contextualización curricular valora positivamente la cultura en todas sus dimensiones, los dialectos y variantes lingüísticas, la literatura regional, dando un no a la impostación de la norma lingüística y al desprecio de lo popular y de lo cotidiano. Una primera reflexión acerca de este tema podrá darse a la luz de los códigos del sentido; al parecer, la escuela siempre insiste en los códigos heurísticos propios del manejo del mundo pero deja de lado los actitudinales, valorativos, hermenéuticos, etc. Esto es consistente con la crítica hecha más atrás acerca de la tendencia logicista de la escuela, casada con la enseñanza del conocimiento científico.

### BIBLIOGRAFÍA

Avila, Rafael. (1994). *La educación y el proyecto de la modernidad*, Bogotá, Anthropos Ltda.

Cárdenas P., Alfonso. (1997). "Hacia una pedagogía integral del lenguaje". En *Folios*, Segunda época, No. 7, pp.37.

\_\_\_\_\_. (1998). *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del lenguaje*, (Informe de investigación), UPN-CIUP, 240 pgs.

\_\_\_\_\_. (1999). Naturaleza semiótica del pensamiento y pedagogía del lenguaje, (Informe de investigación), UPN-CIUP, 56 pgs.

\_\_\_\_\_. (2000). *Principios de pragmática aplicada: Hacia una pedagogía interactiva del lenguaje*, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 74-80.

Cárdenas, Alfonso. & Tobón de Castro, Lucía y Correa José Ignacio. (1999). *Proyecto Curricular de la Especialización en Docencia del Español como Lengua Propia*, Universidad Pedagógica Nacional, 132 pp.

Charaudeau, Patrick. (1983). *Langage et discours – éléments de sémiolinguistique*, Paris, Hachette.

Chomsky, Noam. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.

enmarcada en la idea comunitaria de la escuela y del aula y atenta a

---

Coulthard, Malcolm. (1993). *An Introduction to Discourse Analysis*, New York, Longman.

Dickinson, Leslie. (1993). *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gómez, Miguel A. (1996). *No solo tiza y tablero*, Bogotá, Magisterio.

Habermas, Jürgen. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Citedra.

Hederich, Christian. , Angela. Camargo y otros. (1994). *Regiones cognitivas de Colombia*, Bogotá, UPN-CIUP.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif.

Lozano, Jorge y otros (1986). *Análisis del discurso*, Madrid, Citedra.

Marquinez, Germán y otros. (1986). *El hombre latinoamericano y sus valores*, Bogotá,

MEN. (1984). *Marcos generales de los programas curriculares*, Bogotá, MEN.

\_\_\_\_\_, (1998). *Lineamientos Curriculares de Lenguas Castellana*, Bogotá, MEN.

Paquette, Claude. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*, Québec, Québec/Amérique.

Pêcheux, Michel. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*, Madrid, Gredos.

Vigner, Gérard. (1979). *Lire: Du texte au sens*, Paris, CLE International.

\_\_\_\_\_. (1982). *Le criere: élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE International.

Young, Robert. (1992). *Teoría crítica de la educación y discursos en el aula*, Barcelona, Paidós.

los intereses individuales y colectivos en sus vínculos con las necesidades sociales y regionales. Frente a los discursos denotativos y a los metalenguajes en abstracto, **el currículo contextualizado debe ser integrado y flexible** en cuanto a la participación de los miembros de la comunidad escolar y social y en sus respuestas a las necesidades, intereses, estrategias y contenidos que lo forman. Por eso, la escuela debe inscribir sus propuestas dentro de la cultura en la variedad de sus niveles y manifestaciones.

Algunas de las funciones de la escuela tienen que ver con la apertura de cauces al enriquecimiento de los códigos de sentido, a las relaciones sociales como factores de intercambio, a la aceptación de normas que regulan las relaciones sociales, a la producción e interpretación discursivas, así como a la ampliación de marcos de conocimiento y de comportamiento, como formas básicas de la conducta humana.

Para ello se requiere un maestro bien formado, conocedor integral del ser humano, tolerante y responsable; investigador y gestor de aprendizajes; capaz de abrir caminos a la participación y de entender que el salón de clase y la escuela son comunidades de habla y no simples laboratorios donde se ponen a prueba teorías.

**El maestro de lenguaje debe ser maestro total;** esa calidad la adquiere quien diversifica el uso de la lengua, reactiva y amplía los marcos de conocimiento del estudiante para la escritura y la lectura; ventila el lenguaje en su carácter de mediación y de identificación cultural; procura la función instrumental, cognitiva y metacognitiva del lenguaje; recurre a los aparatos, reconoce las formaciones discursivas, los poderes de la lengua y corrige los usos distorsivos sin dogmatizar.

No estandarizar la lengua del alumno, corregir de manera natural y ampliar el repertorio semiodiscursivo; permitirle contar sus vivencias, experiencias y sueños; escuchar sus preguntas y adaptarlas a las circunstancias de la clase; motivarlo para que comparta y sustente puntos de vista y defienda posiciones y para que trabaje y juegue. Inducirlo a reconocer el nuevo contexto escolar con sus códigos, exigencias, limitaciones y requerimientos de desempeño entendiendo que allí una de las mediaciones básicas es el lenguaje, son otros papeles del maestro total.

Estas son algunas de las maneras de cultivar, a través de la pedagogía del lenguaje, un hombre nuevo para un país nuevo, con perspectivas de futuro promisorio y en paz.

## NOTAS

\* Artículo publicado en la revista *Enunciación* N.º 4, pp. 30-42, de la Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá. Reproducido con autorización del autor.

301[1] A pesar de la tradición, de los textos legales, de los programas de lenguas que insisten en las habilidades, según una encuesta aplicada a un grupo de 160 maestros, se revela que para un buen porcentaje de ellos - (68%) - las habilidades no tienen que ver con la pedagogía de la lengua. Cf. Cárdenas (1998).

31[2] Este primer intento resulta tardío con respecto a la decisión de enseñar lingüística en la educación colombiana, decisión que se toma a finales de la década del cincuenta.

32[3] Este artículo surge de la investigación DEL03399 patrocinada por UPN-CIUP, titulada “*Un marco semiótico-discursivo para la enseñanza del lenguaje*”, cuyo informe final se presentó en diciembre de 1998.

33[4] Como disciplina crítica, la semiolingüística debe tener en cuenta las pretensiones de orden humanístico, político e ideológico que afectan los procesos de lenguaje y, por supuesto, su enseñanza.

34[5] Este aspecto, así como los factores analógico y analéctico, diferencian nuestro enfoque del planteamiento de Charaudeau (1983), cuya fundamentación es de carácter sociolingüístico.

35[6] La analéctica es una relación que no se orienta a crear síntesis, sino totalidades con fundamento en el principio de sincretismo. Su origen está en la dimensión analógica y su naturaleza es holística, es decir, basada en procesos, funciones y relaciones que apuntan a crear visiones integrales de la realidad simbólica e imaginaria del hombre en cuanto a los nexos con el *yo*, con el *otro* y con el mundo.

36[7] El substrato axio-témico es el lugar donde se construye la red simbólica e imaginaria del sentido, a partir de las experiencias de lo vivido en contextos

históricos y culturales donde rigen los valores; es, en efecto, un cruce de caminos entre experiencias, configuraciones imaginarias y contextos axiológicos que alimenta la esfera del sentir y del querer humanos.

37[8] De manera particular, no se puede consentir en un modelo pedagógico del lenguaje que se haga solo énfasis en las competencias comunicativas, por mucho que se enriquezca su concepción; cabe recordar que el planteamiento de base responde a un momento coyuntural de la lingüística. Cf. Hymes (1984)

38[9] Aunque la concepción de este proceso se encuentra en Mignolo (1978: 47-59) bajo la forma de producción y transformación textuales, aquí es tomado como construcción de mundo o conjunto de posibilidades de sentido a través de distintas formas de representación y codificación simbólica.

39[10] Un concepto de visión de mundo, coherente con los planteamientos esbozados, debe referirse al conjunto de ideas y valores, que definen las relaciones *yo-yo*, *yo-otro* y *yo-mundo* y dentro del cual inscriben sus prácticas los individuos.

40[11] Aunque el enfoque semiótico cubre lenguajes verbales y no verbales, nos referiremos desde ahora a los primeros, en especial, a la lengua castellana.

41[12] Cf. Cárdenas & Tobón de Castro y Correa (1999: 19-26).

42[13] Las bases de esta concepción, en la Universidad Pedagógica Nacional, se encuentran en las investigaciones que sobre la *pedagogía constructivista* adelantan los profesores Rómulo Gallego Badillo y Roiman Miranda, de la Facultad de ciencias. Asimismo, en el trabajo que *sobre estilos cognitivos* y con el patrocinio de Colciencias, realizan los profesores Angela Camargo y Christian Hederich y en la investigación que sobre *enseñanza del lenguaje* adelanta el autor de este artículo.

43[14] Con fundamento en el constructivismo, es posible interrogarnos acerca de la coherencia entre las competencias y la concepción curricular de las áreas. Las áreas tradicionalmente obedecen a la autoridad del maestro y a las tendencias informativa y memorística de la enseñanza. ¿No contradice esto las pretensiones del constructivismo? Este es un problema pedagógico que es necesario dilucidar, resolver.

44[15] A propósito de esto, cabe destacar desde el punto de vista sociolingüístico la necesidad de reconocerle al lenguaje el poder pedagógico y persuasivo. Cf. Cárdenas (2000).

45[16] En este sentido, es medio que abre el juego de posibilidades del sentido.

46[17] Entendemos por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores que regulan y controlan de manera consciente el

*saber ser*, el *saber hacer* y el *saber saber* de las personas. Por su parte, las aptitudes son, a diferencia de la concepción tradicional que ve en ellas disposiciones innatas, capacidades “que reestructuran lo sabido y mejoran las estrategias” para hacer del conocimiento un proceso eficaz. Cr. Cárdenas (1998:37).

47[18] De hecho, es posible aplicar pedagógicamente la propuesta greimasiana acerca de la existencia de niveles de funcionamiento virtual, real y actual de las competencias; de este modo, el *querer*, el *saber*, el *poder* y el *creer* pueden ser formas de enriquecimientos de esta propuesta que ofrece campos a explorar. Cf. Lozano y otros (1986).

48[19] En la actual coyuntura educativa, la propuesta del ICFES acerca de las competencias *interpretativa*, *argumentativa* y *propositiva* parece apuntar, en nuestra opinión, a competencias de índole cognoscitiva; tal propuesta es consistente con la importancia que aún se concede a las áreas de conocimiento y, por supuesto, al volumen de información que ellas representan. Sin embargo, no responde a los presupuestos holísticos en que se pretende sustentar el cambio educativo que se pregona, pues se descuidan premisas fundamentales relacionadas con la visión integral de mundo y de hombre, la transformación de los modelos cognitivos y las dimensiones de la cultura.

49[20] Como se advierte en Cárdenas (1998:76-80), la noción de ámbito tiene un carácter *lúdico* como espacio que se abre a las múltiples dimensiones de la actividad de las personas, en contextos axio-téticos e históricos.

50[21] Dadas las actuales circunstancias de nuestro país, consideramos de trascendental importancia las tesis de la filosofía latinoamericana acerca de la persona humana y sus valores. Según estas tesis, la opción ética fundamental es la alteridad, centrada en la visión del hombre como ser posible y abierto y en la inviolabilidad de la dignidad humana. Cf. Marquenez Argote y otros (1986: 73-83).

51[22] De ahí, por ejemplo, la necesidad de que una de las competencias interactivas que se han de desarrollar en relación con la lengua se el aprendizaje de sus *formaciones discursivas*. En relación con este concepto se puede consultar Pêcheux (1978).

52[23] Por ejemplo, la interpretación requiere de las inferencias pero no puede reducirse a la *abducción*, a pesar de lo novedoso del término y de la propuesta; hay campos que exigen explicaciones para su comprensión y esta se logra mediante la *inducción* y la *deducción*. Pero, de igual modo, queda un remanente donde opera la *transducción*. Así concebida, la interpretación requiere, al menos, de cuatro tipos de inferencias. Cf. Cárdenas (1999)

---

53[24] Los fundamentos de esta pedagogía pueden leerse en Habermas (1989), Avila (1994), Mockus y otros (1995) y Gómez M. (1996).

54[25] El énfasis puesto a lo largo de este trabajo en la enseñanza no implica confinarla a su papel informativo; se fija, más bien, en la necesidad del maestro y refuncionaliza su acción, incorporando las actividades de planificación, gestión, tutoría y orientación de los procesos sociocognoscitivos e investigación de los procesos de aprendizaje que ocurren en el contexto sociocultural de la escuela y del aula.

55[26] Una visión amplia de las características de la pedagogía interactiva pueden consultarse en Paquette (1992).

56[27] Esto se puede relacionar con los campos lógico y analógico, con la diferencia entre símbolos y signos; con la orientación hacia el conocimiento y los valores; con los procedimientos discursivos de expansión y condensación y las operaciones correspondientes; en fin, aceptando grados e interferencias y sin pretensión dicotómica, se puede aceptar la existencia de mentes simbólicas y significativas que organizan, modelan y modalizan de múltiples maneras tanto el conocimiento como el comportamiento.

57[28] Desde esta perspectiva, el estudiante es una variable educativa incierta, cambiante, casi incontrolable, en continuo desarrollo, inscrita en un contexto de intervención triple: familia, escuela y sociedad, donde conoce y se comporta de maneras muy diferentes.

58[29] La contextualización curricular valora positivamente la cultura en todas sus dimensiones, los dialectos y variantes lingüísticas, la literatura regional, dando un no a la impostación de la norma lingüística y al desprecio de lo popular y de lo cotidiano. Una primera reflexión acerca de este tema podrá darse a la luz de los códigos del sentido; al parecer, la escuela siempre insiste en los códigos heurísticos propios del manejo del mundo pero deja de lado los actitudinales, valorativos, hermenéuticos, etc. Esto es consistente con la crítica hecha más atrás acerca de la tendencia logicista de la escuela, casada con la enseñanza del conocimiento científico.

## BIBLIOGRAFÍA

Avila, Rafael. (1994). *La educación y el proyecto de la modernidad*, Bogotá, Anthropos Ltda.

---

- Cárdenas P., Alfonso. (1997). "Hacia una pedagogía integral del lenguaje". En *Folios*, Segunda época, No. 7, pp.37.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del lenguaje*, (Informe de investigación), UPN-CIUP, 240 p.igs.
- \_\_\_\_\_. (1999). Naturaleza semiótica del pensamiento y pedagogía del lengua, (Informe de investigación), UPN-CIUP, 56 p.igs.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Principios de pragmática aplicada: Hacia una pedagogía interactiva del lenguaje*, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 74-80.
- Cárdenas, Alfonso. & Tobón de Castro, Lucía y Correa José Ignacio. (1999). *Proyecto Curricular de la Especialización en Docencia del Español como Lengua Propia*, Universidad Pedagógica Nacional, 132 pp.
- Charaudeau, Patrick. (1983). *Langage et discours – éléments de sémiolinguistique*, Paris, Hachette.
- Chomsky, Noam. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- Coulthard, Malcolm. (1993). *An Introduction to Discourse Analysis*, New York, Longman.
- Dickinson, Leslie. (1993). *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gómez, Miguel A. (1996). *No solo tiza y tablero*, Bogotá, Magisterio.
- Habermas, Jürgen. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Citedra.
- Hederich, Christian. , Angela. Camargo y otros. (1994). *Regiones cognitivas de Colombia*, Bogotá, UPN-CIUP.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif.
- Lozano, Jorge y otros (1986). *Análisis del discurso*, Madrid, Citedra.

Marquesez, Germán y otros. (1986). *El hombre latinoamericano y sus valores*, Bogotá,

MEN. (1984). *Marcos generales de los programas curriculares*, Bogotá, MEN.

\_\_\_\_\_, (1998). *Lineamientos Curriculares de Lenguas Castellana*, Bogotá, MEN.

Paquette, Claude. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*, Québec, Québec/Amérique.

Pêcheux, Michel. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*, Madrid, Gredos.

Vigner, Gérard. (1979). *Lire: Du texte au sens*, Paris, CLE International.

\_\_\_\_\_. (1982). *Le criere: élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE International.

Young, Robert. (1992). *Teoría crítica de la educación y discursos en el aula*, Barcelona, Paidós