

---

**EL MAESTRO COMO INVESTIGADOR Y PROMOTOR DE LA EDUCACIÓN  
LINGÜÍSTICA. PRIMER ACERCAMIENTO A UNA META-PROPUESTA  
THE TEACHER AS RESEARCHER AND PROMOTER OF LANGUAGE EDUCATION  
FIRST APPROACH TO A META-PROPOSAL**

Jaime Magos Guerrero<sup>1</sup>

[magos\\_messico@yahoo.it](mailto:magos_messico@yahoo.it)

**RESUMEN**

Los niños y jóvenes latinoamericanos presentan deficiencias en el rubro “lectura” (y, lo sabemos: también al escuchar, hablar y escribir). Esto los hace permanecer comunicados al no poder expresar sus pensamientos ni sus sentimientos y al no poder apreciar los de los otros. Sus maestros... ¿sí saben escuchar, hablar, leer y escribir? ¿Y si lográramos que los maestros que forman a los futuros docentes en las Normales, Universidades, Institutos Pedagógicos, etc., formaran a sus alumnos desde la Educación lingüística (el proceso de re-enseñar a escuchar, hablar, leer y escribir) y desde la investigación etnográfica (que se hace en el aula)?

**Palabras claves:** Educación lingüística, investigación etnográfica, formación de maestros, lecto-escritura, didáctica de las lenguas.

**ABSTRACT**

Latin American children and young people present lacks in reading skills (in their listening, speaking, and writing skills). This situation makes them stay isolated as they are unable to express their thoughts and feelings. As for their teachers? Do they know how to listen, speak, read and write? What if we could achieve that teachers, who prepare future teachers in colleagues, pedagogic institutions, prepared their students from the linguistic education? Understanding by this the process of re-teaching to listen, speak, read and write. What about from the ethnographic research? That kind of investigation that takes place in the classroom.

**Keywords:** Language education, ethnographic research, teacher training, literacy, language didactics.

---

<sup>1</sup>Docente investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Máster en didáctica y promoción de la lengua italiana a extranjeros. Doctor en Pedagogía. Enseña italiano en la Universidad y colabora en la formación de maestros de lenguas. Es productor y conductor de radio cultural. Labora en la Facultad de Lenguas y Letras.

## INTRODUCCIÓN

El firmante de este documento se desarrolla en la universidad, desde hace casi treinta años, como profesor de italiano como lengua extranjera y ha colaborado permanentemente en la formación de maestros de lenguas, además de ser promotor de la Educación lingüística y de la formación de maestros-investigadores. Su experiencia y su formación le dictan que educar en la lengua es preparar al ser humano para que viva de manera consciente e intensa su ser *humano* (con todo lo que ello implica: ser académico, ser social, ser propositivo, ser trabajador, ser pensante, ser intelectual, ser emotivo, ser afectivo, etc.), pero no ignora que la situación del problema aquí descrito – por motivos políticos y/o socioeconómicos- puede variar de un país a otro. No obstante, como un deber moral, quiere hacer uso del extraordinario foro que constituye este “X Simposio Internacional Educación y Cultura” para verter estas ideas, reflexiones y (meta) propuestas.

## DESARROLLO

### UN ANTECEDENTE EMPÍRICO

Hace muchos años trabajé como maestro de Escuela primaria. Atendí siempre 5º y 6º grados y, lo recuerdo bien, recibía a un grupo reducido de estudiantes (entre 20 y 25) que leían y escribían “correctamente” o, al menos, así lo percibía yo. Leíamos textos de historia, de ciencias, de literatura y ellos podían parafrasearlos y luego reportarlos por escrito en forma de resúmenes, comentarios, cuestionarios, etc. A veces jugábamos a “¿Quién sabe cómo se escribe...?” o a “¿Adivina quién/qué lo dijo...?” y, jugando, aprendían o repasaban gramática, ortografía, historia, geografía, etc. Eran los tiempos, 1980, cuando no existía Internet, los padres convivían un poco más con sus hijos en actividades deportivas o recreativas, la relación entre escuela/familia era más estrecha y el trabajo colegiado entre los profesores era más visible. Tal vez también influía que los grupos eran pequeños y que en la escuela en donde yo trabajé, privada, los procesos en el aula eran cuidadosamente planeados, realizados y evaluados. Después comencé a trabajar en la escuela secundaria, en la preparatoria, en la normal y en la universidad. Los tiempos fueron cambiando y las condiciones apenas citadas también. Entonces escuché cada vez más frecuentemente, en todas esas escuelas, una queja: “*Mis alumnos no saben leer ni escribir...*”. Y se daba una respuesta en cadena: la

universidad culpa a la escuela preparatoria, ésta a la escuela secundaria quien a su vez descarga la responsabilidad en la escuela primaria. Esta última dice que los alumnos “*llegan inmaduros*” del kínder, tarde o temprano, se afirma que “*la culpa es de la familia y del sistema*”. Pero cuando interpele a los docentes que así se quejan acerca de qué hacen para remediar esa situación, ellos me responden: “*Yo soy maestro de matemáticas; es el maestro de español quien tiene que resolver ese problema.*”, o “*Mis alumnos deberían saber ya cómo se hace un resumen o un ensayo y si no lo saben no es mi culpa.*” Y se olvidan de que todos los maestros, de todos los niveles, en todas las materias... hacen uso de la escucha, la lectura, el habla y la escritura al realizar su trabajo. A la primera situación se le llama “*déficit acumulativo*” porque, al no tratar de resolver esa situación, las condiciones se van agravando de tal manera que egresan de las universidades prácticamente “*analfabetas funcionales*” que saben escuchar, hablar, leer y escribir el código sectorial del área en la cual se prepararon, pero nada más; a la segunda situación se le llama “*efecto Pigmalión*” porque el maestro atribuye a su alumno competencias que éste no tiene en la realidad (Bertocchi, 1981, 231).

Esta situación no cambia de manera significativa entre México, Argentina o España. Al encuestar a personas de esos países, me respondieron: “*... los docentes se quejan de que sus alumnos leen y escriben mal (tienen muy mala comprensión de textos). En general las escuelas no hacen nada para remediar esta tragedia; a excepción de la voluntad individual de algún docente. Muchas veces ni siquiera los profesores saben escribir.*”, o bien: “*...sí hay carencias brutales, y no, no se hace nada. Cada profesor lo remedia en clase como buenamente estima oportuno. En España los políticos pasan no hay ley ni se la espera.*”. Esta, entonces, no es una situación de México, sino de muchos otros países de América Latina y/o del mundo.

Yo me pregunto: ¿en qué momento y bajo cuáles circunstancias se dio este “quiebre” entre los alumnos que ordinariamente sabían leer y escribir y los que ahora presentan graves carencias en esas áreas? ¿Qué se podría hacer para devolver al estudiante esas capacidades y ponerlos en situación de hacer de la lecto-escritura una manera de estar y ser en el mundo?

## **LOS REPORTES OFICIALES**

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) es una

organización intergubernamental que reúne al 80% de países del mundo cuya misión es encontrar soluciones comunes a los problemas de sus asociados. En el campo de la educación ha impuesto la aplicación de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) cada 3 años. En México se aplica a partir de 2000; es una prueba estandarizada y con valor universal; trata de medir los conocimientos de sus examinados en lectura, matemáticas y ciencias. Los resultados, para 2013, son los siguientes:

El primer puesto es ocupado por **Shanghái**, principal ciudad de China con más de 20 millones de habitantes, con 613 puntos, 119 puntos por encima del promedio de conocimiento que fija Pisa, de 494 puntos. En segundo lugar se sitúa **Singapur** (573 puntos), seguido de **Hong Kong** (561), Taipei (560), **Corea del Sur** (554), **Macao** (538) y **Japón** (536). Completan la nómina de los diez primeros **Liechtenstein** (535), **Suiza** (531) y **Holanda** (523) (...) En el informe, que cubre el período 2003 a 2012, **España** ocupa el lugar número 33 de la lista con 484 puntos, y entre los últimos puestos están **Chile** (lugar 51 con 423 puntos), **México** (lugar 53 con 413 puntos), **Uruguay** (puesto 55 con 409 puntos) y **Argentina** (lugar 59 con 388 puntos). **Colombia** se ubica en el lugar 62, con 376 puntos, y **Perú** en el último sitio de la lista, el número 65, con 368 puntos. En la mitad del listado siguen figurando varios países industrializados como **Reino Unido**, **Francia** y **Noruega**. **Finlandia** bajó su puntaje en las tres disciplinas consideradas, pero sigue entre los 12 primeros.” (El subrayado es del firmante). Resultados de las Pruebas PISA. [http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/12/131203\\_pisa\\_resultados\\_am.shtml](http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/12/131203_pisa_resultados_am.shtml) Visto el 10 de Enero de 2014

Particularmente en México, desde 2006, se aplica la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) que comprende aspectos de la lectura, la matemática y alguna otra asignatura. Se aplica a alumnos de 3º a 6º de Primaria, 3º de Secundaria y 6º semestre de Bachillerato. Sus resultados, que se entregan a los padres de familia, no influyen en las decisiones de aprobación o no de los cursos escolares en donde se aplica ni forman parte de algún proceso de selección.

Los resultados globales para la escuela Primaria (incluidas escuelas pertenecientes a CONAFE, Educación Indígena, Primarias públicas, Primarias privadas) indican que el 9.4% de los alumnos examinados obtienen excelentes resultados; el 33.4%, buenos; el 43.7%, elementales y el 13.5%, insuficientes. Si bien los resultados que indican excelencia se han superado de 2006 a la fecha, siguen siendo predominantes los resultados elementales. Para la escuela Secundaria (incluidas las secundarias,

generales, particulares, técnicas y telesecundarias) los resultados son: el 1.7% resultan excelentes; 18% reportan buenos resultados; 42.9%, elementales y el 37.4%, insuficientes. Igual que para el caso de la escuela Primaria, también aquí se observan cambios –mínimos- entre los resultados de la prueba aplicada en 2006 que eran más bajos y los actuales. Obsérvese que, igual que para la escuela Primaria, los resultados más altos aparecen en el rubro “elemental”. Por lo que respecta a la Educación media superior (Preparatoria), los resultados son: 6.1% arrojan resultados excelentes; el 43.9% son buenos; 33.6% arroja resultados elementales y el 16.4%, insuficientes. La variación a favor de estos resultados entre el 2008 y el 2013 son mínimos.

A juzgar por los resultados consultados tanto en la prueba PISA como en la prueba ENLACE, existe un motivo suficiente para que exista un gran nivel de preocupación y de desagrado. La pregunta sería respecto a qué hacer para que los porcentajes se muevan hacia estadios superiores con la hipótesis de hacer de la lecto-escritura un instrumento que garantice una formación más comprometida humanamente para nuestros estudiantes. Se aclara que en este reporte aparecen sólo los resultados obtenidos en el rubro “Español” (“Comunicación”, en la escuela Preparatoria), pero bien podrían ser complementados con los resultados en las pruebas de matemáticas o de otras asignaturas también examinadas.

## **LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS**

Si se tratara de encontrar un “culpable” o un “responsable” de este problema, se podría citar la situación por la cual atraviesa la mayor parte de los países del mundo: padres de familia que trabajan muchas horas fuera de casa y que conviven poco con sus hijos; maestros sobrecargados de actividades académicas y burocráticas; programas escolares recargados de temas y contenidos cuyo tratamiento es excesivo o imposible de realizar; libros de texto con errores de contenido y faltas de ortografía; televisión que abusa de los programas intrascendentes y banales que apoyan poco a la educación de los televidentes; situaciones sociales, políticas y económicas que distraen la atención y el pensamiento de los ciudadanos hacia otras áreas ajenas (aparentemente) a la formación de los niños y jóvenes. Es el mundo que está recibiendo al Siglo XXI. Pero también existen otras muchas, innumerables situaciones a favor del ser humano por las cuales el hombre tiene que seguir trabajando, intentando, creyendo, soñando,

construyendo. No se trata de encontrar responsables o culpables, sino de construir soluciones (o, al menos, intentarlo).

En los maestros de todas las materias y de todos los niveles educativos descansa una gran parte de la responsabilidad de formar a los nuevos ciudadanos del mundo. Hablo de los maestros de este siglo que todavía está comenzando, de los que se forman en las escuelas normales y en las universidades y cuya formación disciplinaria, psicopedagógica, vocación y conciencia social debe pasar todas las pruebas para convertirse en mentores, en guías, en ejemplos, en MAESTROS de los niños y jóvenes que tomarán las riendas del mundo en fechas no muy lejanas.

¿De qué manera se forma a los maestros que van a trabajar con niños y jóvenes para tratar de remediar la situación que arriba se describe? En las diferentes instituciones de educación superior (Escuelas Normales, Universidad, Centros Pedagógicos, etc.) ¿se fomenta que los futuros maestros se formen como excelentes lectores y escritores de tal modo que, cuando profesionales de la educación, promuevan esas competencias de manera “ordinaria y normal” entre sus estudiantes?

En México, en 2011, se realizó una importante reforma curricular a la Educación Normal (preescolar, bilingüe, primaria) y se afirma que “La formación de los docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. (SEP. México. 2014). Visto el 10 de Enero de 2014.

Y, bajo esta premisa, la formación de los docentes mexicanos para los niveles de educación básica descansa en 5 “Trayectos formativos”: **formación psicopedagógica**, que se encarga de formarlos teórica y prácticamente como docentes; **preparación para la enseñanza y el aprendizaje**, que se encarga de acercarlos a diferentes disciplinas y a la didáctica de las mismas; **lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación**, cuya misión es lograr la competencia del manejo de la tecnología actual aplicada en el aula y de colocarlos en situación de comunicar en lengua inglesa a niveles académicos; **práctica profesional**, que tiende a integrar a los alumnos normalistas al ambiente de trabajo cotidiano en una escuela de educación básica y **cursos optativos**, cuyo objetivo es completar de manera integral la formación de los maestros. Para la formación de maestros de educación bilingüe se incluye, además, un

trayecto formativo denominado **lenguas y culturas de los pueblos originarios**, que trata de abordar estos dos rubros desde un enfoque teórico-práctico. En todos los casos los alumnos pueden obtener el título profesional como docentes presentando un portafolio de evidencias, un informe de prácticas profesionales o una tesis de investigación.

Las escuelas normales superiores y los Centros de Actualización del Magisterio ofrecen también estudios referidos a aspectos teórico prácticos que pretenderían acercar a los docentes a la investigación y a encontrar soluciones a los problemas antes referidos (Diplomados, cursos con valor curricular a Carrera Magisterial, Especialidades, Maestrías).

En Argentina

“...la formación docente se entiende como un proceso continuo de preparación de profesionales para un rol específico, el docente... Este rol requiere de profesionales que, con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles” (Documento Serie A, No. 03). (Michati & Gorboff 2004, 69)

Para ello se fijan tres “campos de contenido” que son: **el campo de formación general pedagógica**, con el objetivo de que los docentes puedan conocer, comprender, analizar e investigar las diferentes realidades educativas (**para qué y por qué educar**); **el campo de formación especializada**, donde se estudian materias referidas a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (**cómo controlar los procesos**); **el campo de formación orientada**, destinado a estructurar los saberes propios de cada una de las áreas del conocimiento que posteriormente abordarán en las aulas (**qué enseñar**).

Y, dentro de los componentes de la extensión universitaria, remarcan –entre otros- que se debe propiciar **la investigación y la promoción de la cultura**, además de **los hábitos de lectura** en los estudiantes en formación.

Nótese cómo en las propuestas brevemente citadas de estos dos países se sugiere la formación de un docente altamente comprometido con la realidad, implícitamente se le desea formar como un investigador cuya práctica profesional vaya encaminada a la resolución de problemas; no obstante, en ninguna de estas dos propuestas se explicita

que los estudiantes de los centros de formadores de maestros hagan pasar a sus alumnos por un proceso teórico práctico que los conduzca a convertirse en excelentes lectores y escritores (además de ser buenos escuchas y oradores) ni, por otra parte, a convertirse en investigadores etnográficos de la educación. Ésta sería la esencia de la meta-propuesta que aparece abajo.

### **UNA (meta) PROPUESTA**

Pareciera ser que, no obstante todas las reformas y los supuestos teóricos y sociales que animan la formación de maestros en varios países, se ha pasado por alto una cuestión: la necesidad de (re)enseñar a los futuros maestros a escuchar, hablar, leer y escribir. Si ellos son los que se encargarán de la formación de los niños y los jóvenes del mundo, es imprescindible que revisen teórica y prácticamente sus niveles de realización de las cuatro competencias lingüístico-comunicativas y de las áreas de reflexión a las que conducirán a sus pequeños y jóvenes alumnos. Ésa es la misión de la “Educación lingüística”. La propuesta es, entonces, que los jóvenes maestros sean formados en las instituciones que se encargan de su educación (universidades, normales, institutos, etc.) por un equipo de catedráticos (todas las materias y todos los maestros de la institución formadora de docentes) que previamente se hayan especializado en Educación lingüística y en la investigación etnográfica aplicada al salón de clases.

### **La Educación lingüística**

La Educación lingüística nació en Italia después de la II Guerra mundial. La situación de este país no era nada halagüeña: ciudades destruidas, educación pública ausente, fuentes de trabajo insuficientes, diversidades lingüísticas evidentes, etc. Después de haber recibido la ayuda económica de los Estados Unidos a través del “*Plan Marshall*” (5 de Junio de 1947) se dio inicio, entre otras cosas, a la educación pública gratuita. El sistema educativo tuvo que resolver un problema de gran peso: un gran porcentaje de los niños y jóvenes italianos no hablaban la lengua nacional, sino sólo su “dialecto” (en realidad “lengua regional”). La formación de los docentes, como consecuencia, se realizó en el ámbito de la Educación lingüística: enseñar las diferentes materias en los diferentes niveles escolares con un objetivo doble: enseñar italiano y enseñar los contenidos temáticos de esas materias. De esta forma los educandos italianos

aprendían a escuchar matemáticas, leer biología, hablar historia y escribir geografía (sólo por citar algunas materias). La lengua italiana era el fin y era el medio del trabajo docente.

La Educación lingüística es, pues, “Un proceso por medio del cual el estudiante, guiado siempre menos por el maestro, desarrolla (*adquiere, aprende, ejercita, fortalece y/u optimiza*) sus capacidades lingüístico-comunicativas (*comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura, producción escrita*) en todos los niveles y contenidos de estudio de la vida escolar.” (Magos 1996, 46).

Comentando esta definición se tiene que:

- a) es un *proceso* porque tiene un inicio (que nace de un cuidadoso estudio de las necesidades de los educandos), un desarrollo y, al menos oficialmente porque los niveles educativos tienen un término, un final. Si los jóvenes futuros maestros son formados por sus catedráticos desde el inicio de la carrera haciéndolos escuchar, hablar, leer, escribir y realizar reflexiones de tipo metalingüístico, metacognitivo y cross-cultural (las siete áreas de la Educación lingüística) a partir de cada una de las materias, talleres, laboratorios, etc., propios del mapa curricular de la carrera, se hipotetiza que cuando ellos sean docentes van a poder re-construir esos esquemas con los niños y los jóvenes a su cargo. Esto haría que el problema de la lecto-escritura fuera menos grave.
- b) Se pretende que sea un *proceso guiado cada vez menos por los maestros* porque la idea central es lograr la autonomía intelectual y moral en términos piagetianos (Palacios, 1989, 73): que los alumnos logren aprender a aprender y que sean capaces de tomar sus propias decisiones.
- c) *Todos los estudiantes se verían beneficiados* por los procesos de la Educación lingüística porque algunos de ellos deberán adquirir esas siete áreas citadas arriba; otros las aprenderán. Quienes tengan ya un discreto desarrollo de las mismas entonces las podrán ejercitar, fortalecer y/u optimizar. Por “adquisición” se entiende el proceso asistemático, no volitivo, espontáneo mediante el cual una persona se “apropia” de un conocimiento o de una habilidad; por “aprendizaje” se entiende el mismo proceso, pero ahora como sistemático, volitivo y apoyado por un especialista. (Halliday, 1964, 12-14)

- d) Las siete áreas (*escuchar, leer, hablar, escribir, realizar reflexiones metalingüísticas, metacognitivas y cross-culturales*) tienen una gran interrelación e interdependencia entre ellas: la escucha y la lectura son competencias de recepción de datos; la producción oral y escrita son competencias de producción que darán fe de la reconstrucción del conocimiento, el desarrollo de habilidades y la asunción de actitudes (metas, las tres, de todo proceso educativo). La reflexión metalingüística será la posibilidad del estudiante de evidenciar las características (fonético-fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas) de los lenguajes sectoriales propios de las materias que esté estudiando; la reflexión metacognitiva es la posibilidad del estudiante de conocer y controlar su propio estilo de aprendizaje y, finalmente, la reflexión cross-cultural es la posibilidad del alumno de descubrir los matices culturales entre un área del conocimiento y otra, cada una poseedora de su propia cultura.
- e) En *todos los niveles de estudio* porque desde la Educación inicial (con el nombre que se le dé en los diferentes países) hasta la Educación superior, la lengua es el vehículo más objetivo y más manejable para promover, acompañar y constatar el desarrollo armónico de los seres humanos.
- f) *En todas las materias y áreas de estudio* por el mismo motivo citado en el inciso anterior y también porque, al dar inicio al estudio de cualquier disciplina, se da inicio a procesos de escucha o de lectura para recibir datos y propiciar la reflexión para, posteriormente, dar paso a los procesos del habla o de la escritura para constatar el avance de los estudiantes.

La Educación lingüística encuentra apoyos teóricos que se pueden derivar de prácticamente cualquier autor de la pedagogía, de la psicología educativa y del desarrollo, de la didáctica, de la filosofía, etc. Todas estas disciplinas confieren al lenguaje un lugar preponderante en la formación integral del ser humano. Las técnicas de la Educación lingüística, por otra parte, se toman de la didáctica de las lenguas y están relacionadas con la enseñanza de la escucha, el habla, la lectura y la escritura. La evaluación de estas cuatro competencias lingüístico-comunicativas también se puede tomar de la misma teoría de la didáctica de las lenguas.

### **Hacia la investigación etnográfica**

Particularmente en la didáctica de las lenguas es posible encontrar un apoyo teórico-práctico que nos lleve a acciones concretas: la Unidad didáctica. Desde la perspectiva de Ciliberti y Magos (Magos y Díaz, 2013, 3) ésta consta de varias fases que un docente que quiera promover la Educación lingüística bien podría activar:

- A. **Fase de preparación:** en donde el docente lleva al estudiante a “conectar” el nuevo argumento cuyo estudio debe estudiar con lo ya sabido. Esto es, partir de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil. En términos más rigurosos, en esta fase el docente hace que el alumno ejecute los mecanismos del pensamiento que promoverá más tarde.
- B. **Fase de introducción:** en donde el maestro conducirá al estudiante a que haga hipótesis sobre la forma y/o el fondo del tema que debe estudiar.
- C. **Fase de recepción:** esto es la comprensión auditiva y la comprensión de lectura; es el momento en que el estudiante recibirá los nuevos datos a partir de los cuales debe reconstruir el conocimiento, desarrollar habilidades y asumir actitudes. La realización de esta fase implica que el maestro –de cualquier materia y de cualquier nivel escolar- tenga la formación que le da la Educación lingüística acerca de la didáctica de las dos competencias lingüístico-comunicativas mencionadas.
- D. **Fase de reflexión:** que se ejecuta a partir de una serie de actividades y ejercicios escritos (para cuya realización también el docente se debe formar en el campo de la Educación lingüística) del tipo respuesta breve, relación de columnas, ordenación lógica o cronológica, falso o verdadero, etc. El objetivo de esta fase es verificar que, en efecto, el estudiante posee los datos aprehendidos a partir de la fase anterior y que se convierten en el input de la fase siguiente.
- E. **Fase de producción:** que llevará al docente a preparar a sus alumnos para que ejecuten actividades de producción oral (presentaciones, entrevistas, discusiones y debates, demostraciones, etc.) o de producción escrita (resúmenes, crónicas, cuestionarios, descripciones, ensayos, cartas, artículos, etc.) con las cuales hagan ver que, en efecto, han logrado los objetivos predeterminados. Los estudiantes, al producir, cometerán errores y equivocaciones que serán aprovechados por el docente para la ejecución de la siguiente fase.

F. **Fase de repaso y refuerzo:** cuyo objetivo es conducir a los alumnos para que corrijan errores, llenen huecos conceptuales, reflexionen sobre todo el proceso que está concluyendo.

G. **Fase de evaluación:** que es hacer pasar a los alumnos por todo el mismo proceso, pero ahora de manera más autónoma y expedita. Al momento de cuantificar los resultados, es necesario que el docente identifique y precise los rasgos que va a tomar en consideración para evaluar. Cada competencia lingüístico-comunicativa puede ser dividida en sub-competencias (técnica, ideativa/selectiva, sintáctico-textual, semántica y pragmática) que haría de la fase de evaluación un momento más fino que nos permitiría visualizar los aspectos sobre los cuales se deberá seguir trabajando en las siguientes Unidades didácticas y dejar de “evaluar” sólo la ortografía y la redacción.

Y, por otra parte, el desarrollo de las Unidades didácticas en los términos apenas descritos lleva a cualquier docente a dar inicio a un proceso de investigación etnográfica (que, más o menos explícitamente, es un objetivo central en la formación de los nuevos maestros: hacer de cada docente un investigador). Una Unidad didáctica podría insertarse en un proceso cuyos objetivos sean investigar acerca de un grupo de estudiantes, de una técnica, de una forma de trabajo en el aula, de los materiales que se estén usando, etc.

El esquema de trabajo podría ser el siguiente:

VII	<b>Administración de la clase de lengua</b>	<b>Acciones por ejecutar</b>	<b>Investigación etnográfica</b>	VIII
C o m u n i	I.- Análisis de necesidades	A. Determinar las características del escenario. B. Identificar y definir un problema de investigación. C. Estructurar un primer marco teórico	1.- Justificación práctica y teórica del proyecto	E v a l u a
	II.- Planteamiento de objetivos	D. Plantear los objetivos generales E. Definir las hipótesis de solución del problema	2.- Anticipación	
	III.- Planeación	F. Definir, diseñar e instrumentar el	3.- Definición	

c a c i ó n	IV.- Organización	proyecto que se aplicará en el aula.	del Proyecto	c i ó n
	V.- Ejecución	G. Operar y controlar el proyecto determinado. H. Observar los avances en el trabajo. I. Definir las categorías logradas y analizarlas. J. Reorientar los trabajos si fuera necesario.	4.- Aplicación, control y evaluación del proyecto.	
	VI.- Control	K. Ordenar la información en categorías y analizarlas. L. Teorizar sobre los avances y resultados.		
		M. Escribir el informe final. N. Compartir los resultados.	5.- Comunicar los resultados	

Fig. 1 Administración de la clase de lengua e Investigación etnográfica (Magos 2009, 6)

Este esquema podría ser utilizado por los estudiantes que apenas se están preparando para ser maestros de niños y jóvenes; evidentemente podría ser enriquecido, reorientado o inclusive sustituido por investigadores con una vasta formación y experiencia como tales. La bondad de este esquema es que permite identificar de manera precisa cada una de las fases por las cuales se podría pasar al realizar una investigación en el aula. La columna “Administración de la clase de lengua” (que en realidad podría ser de cualquier materia y no sólo de lengua) presenta las fases que un docente ordinario podría seguir para presentar sus propios proyectos ante sus estudiantes; la columna “Investigación etnográfica” muestra cómo el proceso anterior no dista mucho del trabajo de un investigador y permitiría llegar a resultados comunicables. Es en las fases III y IV que el esquema de la Unidad didáctica presentado arriba podría cobrar concreción.

Dar inicio a los procesos de la Educación lingüística desde la óptica de la investigación etnográfica es promover que los docentes reflexionen y se formen en varios campos: en primer lugar no tener miedo a comenzar otros procesos diferentes de los que se conocen o aparentemente lejanos de la propia área de formación y experiencia; reflexionar sobre teorías y autores que sustentan a la Educación lingüística desde la psicología, la pedagogía, la didáctica, la filosofía, etc.; formarse en las técnicas de la

didáctica y evaluación de la escucha, el habla, la lectura y la escritura; formarse en el análisis lingüístico de los textos de la materia que enseña; la posibilidad de almacenar, sistematizar y comunicar experiencias.

### **CONCLUSIONES**

La capacidad para escuchar y para comunicarse de manera oral se adquiere de manera asistemática, no volitiva y por el solo contacto con una comunidad; la capacidad para leer y escribir se aprende de manera sistemática, volitiva y con el apoyo de un educador. Estas cuatro habilidades pueden ser re-educadas en cualquier momento de la vida del ser humano. Un proceso de Educación lingüística diseñado, aplicado y evaluado por un profesional de esta área sería lo más recomendable para lograr este objetivo en el estudiante.

Todos los docentes de todas las materias que se enseñan en la escuela y en todos los niveles educativos hacen uso del lenguaje como el instrumento más objetivo para lograr el aprendizaje. Todos los docentes de todas las materias que se enseñan en todos los niveles educativos, entonces, bien podrían prepararse para que sus estudiantes escucharan su materia, la hablaran, la leyeran y la escribieran como si fuera (¡en realidad lo es!) una lengua desconocida por el alumno. Esto haría que sus alumnos fueran capaces de comunicar en su materia y no implica que esos docentes tuvieran que convertirse en maestros de lengua; es suficiente que se formen como promotores de la Educación lingüística.

Si el ser humano pierde su capacidad para escuchar, hablar, leer y escribir desciende en la escala zoológica; es preocupante. Si sus maestros de todas las materias y de todos los niveles escolares no lo saben guiar adecuadamente para que pueda desarrollar esas competencias, es grave.

Es muy probable que si los docentes de los centros formadores de maestros se capacitan como promotores de la Educación lingüística y de la investigación etnográfica formen a los futuros profesores en un contexto en donde la lectura y la escritura (pero también la escucha y el habla) se ejerzan de manera espontánea, natural y ordinaria. Sería un efecto en cadena.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertocchi, D. et al. (1981) *Educazione lingüistica e curricolo. Italiano e lingua straniera nella scuola media*. Edizioni scolastiche Bruno Mondadori. Milano.
- Halliday. P. et al. (1964) *The Linguistic Science and the Language Teacher*. Lognman, Londres. pp. 12-14.
- Magos Guerrero, J. (2001) La Educación lingüística. ¿Una respuesta a las necesidades educativas de hoy? En *Temas de Actualización docente 1*. Edición CETis 16. México. Pp. 39-100.
- Magos Guerrero, J. (2009) *La administración de la clase de lengua y la investigación en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Memorias de la Segunda Jornada de Investigación en Lenguas. FES-Zaragoza UNAM. México
- Magos Guerrero J. & Sierra Díaz A. (2013) *El diseño de Unidades didácticas para la clase de lengua*. Memorias del IX Foro de especialistas en lenguas – Internacional- Quintana Roo: Universidad de Chetumal.
- Michati, M. & Gorboff, N. (2004) *La formación docente en la República de Argentina*. Buenos Aires: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina IESALC.
- Palacios, J. (1989) *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.

**Recibido:** julio de 2014

**Aceptado para su publicación:** septiembre de 2014