

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

UNIDAD 081

**EL DESARROLLO DE LA EXPRESION ORAL
EN 6º GRADO**



**PROPUESTA PEDAGOGICA QUE PRESENTA
EFREN VIRAMONTES ANAYA
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA**

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

CHIHUAHUA, CHIH., A 9 DE Junio DE 1990.

C. PROFR. (A) EFREN VIRAMONTES ANAYA
P r e s e n t e:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: DESARROLLO DE LA EXPRESION ORAL EN SEXTO GRADO

opción PROPUESTA PEDAGOGICA a propuesta del C. Profr. (a) LILIA ARMIDA REY VELO,

manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

~~PROFR. MANUEL SUAREZ ONTIVEROS
PRESIDENTE DE LA COMISION DE
TITULACION DE LA UNIDAD UPN~~



S. E. P.
Universidad Pedagógica Nacional
UNIDAD UPN 081
CHIHUAHUA, CHIH.

INDICE

	Página
INTRODUCCION.	1
CAPITULO I.	5
Situación problemática.	6
CAPITULO II	10
Marco conceptual.	11
A. Educación.	11
B. El lenguaje.	15
C. Funcionalidad del lenguaje	22
D. Expresión oral	24
E. Epistemología en la enseñanza.	28
F. Teorías de aprendizaje	33
G. Aprendizaje del lenguaje oral.	42
H. Rol del maestro.	46
I. Rol del alumno	48
J. Actividades y recursos en la enseñanza del lenguaje oral.	51
CAPITULO III.	55
Hipótesis	56
CAPITULO IV	58
Metodología	59
A. Procedimientos metodológicos para conocer el nivel psicoevolutivo de los alumnos de sexto grado.	59

	Página
B. Procedimientos metodológicos para aprobar o disprobar la hipótesis.	64
CAPITULO V.	69
Marco referencial	70
A. Contexto social.	71
B. Contexto institucional y social.	75
CAPITULO VI	89
Propuesta didáctica y estrategias didáctico-me- todológicas	90
A. Propuesta didáctica.	90
B. Estrategias didáctico-metodológicas.	93
Estrategia 1.	93
Estrategia 2.	95
Estrategia 3.	96
Estrategia 4.	98
C. Evaluación.	100
D. Algunas consideraciones finales	102
ANEXO	104
Objetivos y actividades de sexto grado relacio- nados con la expresión oral	105
Cuadro de unidades de desarrollo de la <u>intelligen</u> cia según Piaget.	110
BIBLIOGRAFIA.	112

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Este trabajo académico tiene el objetivo de presentar una propuesta pedagógica sobre el aprendizaje del lenguaje oral con alumnos de sexto grado de educación primaria.

Una propuesta pedagógica como la que aquí se presenta ya formalizada, contiene una serie de elementos que convergen en la fundamentación, desde el punto de vista teórico-metodológico, de un problema determinado y sus alternativas de solución; considerando para ello las referencias contextuales sociales e institucionales en que se presentan ambas.

El problema que originó la construcción de este estudio, es el que ocurre con mucha frecuencia en la mayoría de las escuelas primarias del país: el desarrollo del lenguaje oral.

Los puntos medulares que llevan a este problema a presentarse como algo relevante en el sistema educativo actual, giran en torno a la metodología tradicionalista de la enseñanza de la lengua. Esta pretende "impartir" conocimientos lingüísticos que confunden a los alumnos, alentando en ellos un rechazo, que también se debe a que el lenguaje se trata en clase como algo ajeno a la vida diaria de los niños y a la función que éstos le asignan.

Aquí se plantean concretamente algunas alternativas que pretenden dar solución al problema del desarrollo de la expresión oral.

Una de ellas, es la utilización de una metodología -

que caracterice al proceso de la enseñanza-aprendizaje como constructivista, y que relacione permanentemente la actividad educativa con la actividad cotidiana extra escolar. Se optó por esta teoría, porque es la que ofrece una explicación más completa y real de lo que es el proceso del aprendizaje.

La teoría constructivista del aprendizaje, supone que el educando construye el conocimiento mediante un proceso mental en el que intervienen las experiencias pasadas (o esquemas y estructuras mentales) y las situaciones de aprendizaje, en una interrelación dialéctica entre ambas.

Otro propósito importante de esta propuesta, es el de proporcionar una alternativa debidamente fundamentada para lograr el desarrollo del lenguaje, en la modalidad de la expresión oral.

La formalización de esto se realizó bajo el siguiente orden:

Primeramente, se presenta la situación problemática y con ella, algunos elementos que la justifican por su importancia dentro del quehacer educativo actual.

Este problema ya debidamente planteado dió margen para que se procediera a conceptualizar, en un capítulo posterior (II), todos los elementos teóricos y metodológicos que explican el problema y las alternativas más viables para lograr su solución.

Una vez que se tuvo el marco conceptual, se dieron las condiciones para elaborar la hipótesis que plantea principalmente la posible solución y el problema mencionados ya con

anterioridad.

El cuarto capítulo, es el que corresponde a la metodología; ~~en~~ el primer apartado se trata sobre la manera en que se determinó el nivel psicoevolutivo de los alumnos de sexto grado. En el segundo, se da a conocer el diseño experimental con el que se pretende probar o disprobar la hipótesis estructurada.

Como un quinto punto a tratar, se da a conocer, bajo el título de marco referencial, en dónde está insertado el -- problema y la propuesta didáctica, en lo que corresponde a su contextualización en forma general.

Finalmente, se expone en un último capítulo, la propuesta didáctica y las estrategias didáctico-metodológicas, + la primera enuncia en forma breve lo que se propone concretamente como solución al problema del desarrollo de la expresión oral. En la segunda, se ejemplifica con actividades estratégicas lo que se propuso con anterioridad.

En suma, esta propuesta pedagógica no pretende ser la panacea que solucione por completo la problemática que se presenta con respecto a la expresión oral, ni tampoco que sea un cartabón inamovible, sino es sólo una alternativa que tendrá que ser adaptada a cada contexto y a cada grupo, al mismo -- tiempo que está completamente sujeta a modificaciones que -- tiendan a perfeccionarla. Sobre todo, porque ésto es sólo un proyecto, hasta que se valide mediante la experimentación, -- que bien podría ser a través del diseño experimental propuesto en el capítulo cuarto de este mismo trabajo.

CAPITULO I

SITUACION PROBLEMATICA

SITUACION PROBLEMATICA

En repetidas ocasiones se ha observado en el grupo de sexto grado de primaria que, cuando el profesor se quiere comunicar con los alumnos, casi nunca lo logra. Esto, naturalmente, no se debe simple y sencillamente a que los niños tengan pereza mental o una inexplicable incapacidad para hacerlo. Es mucho más lógico pensar que, ellos no logran entender al profesor porque el lenguaje que éste utiliza tal vez no corresponda al que los niños producen. O podría ser también que la forma en que el maestro estructura su discurso no sea del interés de los educandos.

Todos los alumnos de un grupo, que pudiera llamarse -- normal, poseen la capacidad mínima requerida para entablar una comunicación con sentido lógico aunque, se considere que tienen un lenguaje restringido.

Es necesario, que se le hable al alumno de forma tal, que entienda y que comprenda, para que participe en el proceso de la comunicación como individuo pensante, crítico y reflexivo; y a partir de esto, desarrollar en él la expresión oral.

Lo anterior jamás podrá lograrse si el lenguaje utilizado es de tipo directivo, donde al niño se le fuerza a contestar en forma no razonada. Pero si dentro de la comunicación se utiliza una expresión oral, que vaya de acuerdo a las características psico-sociales de los alumnos, la tendencia del desarrollo de la misma tendrá perspectivas de avance más sólidas.

La expresión oral que no se desenvuelve de acuerdo a

las condiciones antes mencionadas, representa un problema no só lo para los maestros, sino también para los alumnos. A estos últimos en el sentido de que se les coarta la posibilidad de desenvolverse de tal forma, que por sí solo pueda desarrollar un criterio para captar la realidad concreta en la que se encuentra - inmerso. En cambio, con un lenguaje hablado, bien desarrollado, tendrán tanto el maestro como el alumno más próvecho en cualquier tipo de actividad donde se requiera el uso del pensamiento, la crítica, la reflexión y sobre todo de la expresión oral, que en este caso, es el eje central de el presente trabajo.

Es fácil de entender que el lenguaje directivo, que es el que más comunmente se utiliza, no tiende a favorecer en los alumnos la construcción del lenguaje en cualquiera de sus modalidades. Las guías que lo componen se encuentran ajenas al proceso por medio del cual los alumnos elaboran su propio conocimiento; porque en el desarrollo de la clase no se sigue la lógica de lo que el niño quiere aprender por sí mismo, sino más bién de lo que dice el profesor, para responder mecánicamente a lo que pide.

Ideológicamente se está acostumbrando a seguir patro--nes tradicionales, impuestos oficialmente desde la formación - profesional del docente, de tal forma que en lugar de aprove--char el tiempo en el salón de clase, se malgasta en actividades orientadas por el lenguaje directivo. Se utiliza en reproducir las formas en donde no es costumbre el cuestionamiento - de lo que se hace, se dice o se piensa, así se trate del profesor, de los libros de texto, de la metodología, etc. En otras

palabras: como si cuestionar fuese subversivo.

En esta forma la metodología "tradicionalista" que ca racterizó y ha caracterizado por mucho tiempo a la enseñanza, no le permite al alumno desarrollar su lenguaje de tal manera que pueda éste ser utilizado en forma consciente y autónoma. Por lo tanto, implementar una forma que considere elementos - psicológicos, sociales y metodológicos que favorezcan el desa rrollo pleno de la expresión oral, sería un avance mucho muy importante en el ámbito educativo, no por el hecho de que sea a esta fecha una novedad lo que se plantea, sino porque signi ficaría una ruptura con un tipo de educación que ya es obsole ta en la mayoría de las escuelas de la República Mexicana, y de muchos países más.

Por otra parte, la dosificación de los contenidos co- - rrespondientes a la expresión oral, así como los objetivos que se proponen para desarrollar este lenguaje, se presentan ante - los ojos de los niños de una manera fragmentada, en la que en - cierta clase de cierto día, el trabajo no se relaciona ni se - integra con el que se lleva a efecto en las clases subsecuentes; agregando a esto que los contenidos se encuentran en completa - incongruencia con los intereses y la realidad concreta y palpa- - ble con la que los alumnos de sexto grado interactúan cotidia- - namente.

De acuerdo con lo anterior, la situación problemática a solucionar podría exponerse de la siguiente manera: ¿Cómo favo- - recer el desarrollo de la expresión oral en los alumnos de sexto grado sección "B", de La Escuela Primaria Rural Federal "Miguel

Hidalgo", ubicada en el Molino, Mpio. de Rosales, Chih.?

Este problema que se está tratando resulta interesante en el sentido de que no sólo atañe a una área restringida de la formación del educando, sino que afecta directamente al punto central en donde se elabora el conocimiento (al pensamiento), por la razón de que si el lenguaje y el pensamiento interactúan constantemente (incluso en la construcción del conocimiento), lo harán mejor si su desarrollo es menos viciado y -- más estimulador para lograrlo.

Dentro de la problemática educativa general se considera a esta situación como elemento causal de otros problemas relacionados con el aprendizaje, la comprensión, la formación crítica de cada personalidad, etc., y es por ello que su importancia es relevante.

Por todo esto, es muy significativo el hecho de proponer una metodología que tienda a desarrollar, en los alumnos, una expresión oral crítica, reflexiva y transformadora, que mejore en proporciones considerables la capacidad de expresión oral y escrita.

Esto, se puede lograr si se toma en cuenta la experiencia que los alumnos tienen con el lenguaje, en congruencia con su nivel de desarrollo psicoevolutivo y una metodología que le ayude a construir y reconstruir más conscientemente su lenguaje hablado.

CAPITULO II

MARCO CONCEPTUAL

MARCO CONCEPTUAL

A. Educación

Antes de abordar plenamente la conceptualización del problema del aprendizaje de la expresión oral, es conveniente analizar desde diversas perspectivas algunas categorías que la caracterizan. Esto se hace con el propósito de que, cuando sea el momento de abordar la problemática en apartados posteriores de este trabajo, se haga con mayor claridad en lo que corresponde a la posición teórica asumida.

La primera categoría, tal vez la más general, es la correspondiente a lo que significa educación (1), en consideración de que la enseñanza del lenguaje, es parte fundamental de ella.

A través de mucho tiempo, desde que existe educación sistemática, gente con gran capacidad intelectual trabajaba ya con el fin de dar claridad a este concepto. Así, surgieron personas que consideraban a la educación como algo tan sagrado, que creían que no todas las personas debían de tener el privilegio de ser educadas. Otras personas, sin cuestionar sobre -- quién debería de recibir este beneficio, pensaba que la educación era un proceso en el que los educandos deberían ser mol--

(1) El análisis de este término se hará exclusivamente en su aspecto formal, haciendo la aclaración de que la educación informal merece un trato de igual importancia, sólo que -- aquí, para efecto de este proyecto de propuesta pedagógica, se trabajará sólo en consideración de la primer forma enun--
ciada por la razón de que la problemática planteada está --
encuadrada más específicamente dentro de la educación for--
mal.

deados o modelados, considerando al maestro como un artista -- que toma el cincel y esculpe una piedra, o como un pintor que crea una obra a partir sólo de brocha y un trozo de tela.

Lo cierto es que la educación no es un proceso simple que pueda ilustrarse en una forma sencilla.

En la actualidad existen muchos y muy variados conceptos que pueden dar una idea de cuán compleja es esta actividad. Uno de ellos dice: educación es "acción de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales"(1); en éste que es un tanto general, no se explicita algo relacionado al desarrollo con respecto a lo social y a sus implicaciones.

Otro concepto que vierte la enciclopedia universal -- ETESA dice que la educación es:

un conjunto de actividades encaminadas a producir en los individuos hábitos, en virtud de los cuales todos o una parte de sus disposiciones naturales se potencien o modifiquen de manera que se produzcan tipos que encajen en los esquemas del mundo cultural -- (social, intelectual, económico, religioso), en que viven y, a ser posible, los desarrollen (2).

Esta concepción sí incluye el aspecto social, sólo que lo trata como grupo con normas y otros elementos en donde el individuo "encaja" cuando es educado, es decir, se adapta, a lo que ya está establecido; aunque pretende el desarrollo de los alumnos en el mundo en el que se insertan, este desarrollo no está pensado como transformación; más bien parece que tiende más hacia la consideración de un desarrollo de lo ya establecido, --

(1) GARCIA, PELAYO Y GROSS, Ramón, Pequeño Larousse Ilustrado p. 377.

(2) Enciclopedia Universal ETESA, p. 614.

sin salirse precisamente de las características que distinguen a la sociedad en donde cada individuo recibe la educación.

Por otro lado, Ricardo Nassif dice que "educación es - un proceso que proporciona al individuo los medios para su pro pia configuración"(1), este concepto incluye lo que él conside ra como "autoeducación" y "heteroeducación", que en cierta for ma son dos tendencias que definen la educación y que se han -- puesto por mucho tiempo en constante polémica, cada cual con - sus razonamientos, pero que en realidad, en acuerdo con Nassif (sólo en cuanto al planteamiento central de las concepciones, sin considerar implicaciones sociales que se desprenden de to- do acto educativo), ambos son complementarios, por la razón de que, así como el individuo construye en un proceso interno su conocimiento (aprendizaje), también tiene que recibir del exte rior ya sea información o las oportunidades apropiadas, que -- por lo menos, estimulen el proceso de construcción que la per- sona realiza en el acto educativo.

En una forma más general el mismo Ricardo Nassif hace la siguiente caracterización:

la educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente -- (heteroeducación), o por un estímulo que si bien pro viene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley, (auto-educación) (2).

De cualquier manera el proceso del aprendizaje es exclusivamen

(1) NASSIF, Ricardo. Pedagogía general. UPN Antología: Medios para la enseñanza p. 151.

(2) Ibidem p. 153.

te interno en cada uno de los individuos.

Por otra parte, el diccionario marxista sobre la educación dice que ésta es una serie de "procedimientos fundamentales para la formación de la personalidad, formación que se realiza a través del sistema de las diversas instituciones sociales"(1), este concepto que emite I. Blauberg no profundiza en las implicaciones ideológicas y sociales que se derivan del acto educativo en la sociedad; aún cuando se sobrentiende que -- las instituciones sociales proyectan la tendencia hacia la reproducción y conservación de la ideología dominante, por medio de los mecanismos ideologizantes empleados implícita y explícitamente en el proceso y administración educativa.

Por otro lado, Paulo Freire considera a la educación -- como una "verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo"(2).

En esta concepción, Freire, nos propone una educación que concientice y libere (en lugar de alienar) al alumno. Propone a la vez una relación pedagógica horizontal, democrática, donde el maestro no es únicamente el que sabe, sino que es un elemento más (de mucha importancia), en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no debe existir participación o la influencia unilateral del maestro sobre el alumno, o del conocimiento sobre el alumno, sino que propone una interactuación crítica, problematiza-

(1) BLAUBERG, I. Diccionario Marxista de Filosofía, p. 84.

(2) FREIRE, Paulo. La Educación como práctica de la libertad p. 7.

dora y reflexiva en la que ambos se interrelacionan con el conocimiento y la realidad social, circundante. Bajo este marco, el aprendizaje de la expresión oral, tendrá una característica más formativa y más relacionada con el medio social, donde los educandos se desarrollen, no para hacer una mera reproducción, sino para actuar sobre él, transformándolo.

Las diferentes concepciones que se han vertido sobre educación, aunando a esto las observaciones hechas a las mismas, son las que se tratarán de considerar para fundamentar esta tarea, en la presente propuesta pedagógica.

La razón para tomar esta determinación, es porque ofrece una visión más global de lo que es la educación en la sociedad, y la función que desempeña en cada forma determinada en la que se ejercita.

B. Lenguaje

El problema de la expresión oral como modalidad del lenguaje, puede ser abordado desde distintas perspectivas, según la concepción de cada persona.

Lo que se presenta casi en forma invariable es que los alumnos de sexto grado poseen ya un lenguaje con el que pueden comunicarse sin muchos problemas entre sus semejantes. La problemática existe en el corte establecido entre el lenguaje que ellos ya tienen y el que se les trata de imponer en la escuela.

En realidad, no hay mucha correspondencia entre estos lenguajes, que en lugar de unirse para formar uno solo, se separan en una relación un tanto ajena entre ambos, desde el pri

mer grado de primaria hasta sexto (por mencionar sólo esta etapa).

En un intento de dar claridad a esta problemática se analizarán primero diferentes concepciones de lo que es el lenguaje para algunos especialistas que lo han estudiado mucho, con el propósito de encontrar una ubicación conceptual en el momento de abordar la propuesta en la que se tratarán actividades metodológicas alternativas que en un momento dado, contribuyan a la solución del problema planteado.

En torno a la conceptualización del lenguaje se pueden encontrar muy variadas ideas que lo determinan y caracterizan.

En forma muy general el lenguaje ha sido considerado como "el medio de expresar las ideas"(1). Este concepto es muy superficial en el sentido de que no provoca una profundización en cuanto a la estructuración y función del lenguaje en el pensamiento del hombre y en el desenvolvimiento social del mismo.

La encyclopedia Británica vierte un concepto un tanto parecido, lo caracteriza como: "todo medio de comunicación entre los seres vivos"(2). Estas dos concepciones no aluden a implicaciones sociales, culturales, etc., que en un momento determinado, su conocimiento, podría ser importante para lograr que la planificación y el desarrollo de las actividades educativas fueran más provechosas.

Por otra parte, Pávlov lo define como "un sistema de -

(1) Gran Enciclopedia Temática de la Educación, Vol. III, - -
p. 9.

(2) Idem.

reflejos y de señales condicionados"(1), en donde cada individuo crea su propio lenguaje a partir del conocimiento y reflejo de los estímulos de los objetos y la sociedad misma con -- quien o quienes cotidianamente interactúa(n). El mecanismo -- principal de construcción del lenguaje se basa en el "estímulo" presentado al individuo, y la "respuesta" que éste da hacia la estimulación provocada.

En otro punto de vista, Humboldt entiende al lenguaje como imagen y signo, construcción que se debe a la interven- - ción simultánea de la impresión que las cosas fijan en la mente del hombre y a la arbitrariedad y convencionalidad que éste le da para convertirlas en signos.

Para este último la imagen y el signo se presentan, como lenguaje, en forma simultánea, pero para que esto suceda, - aún en su manifestación más simple "todo el lenguaje debe de - encontrarse ya en su mente"(2). Es decir, para Humboldt, el - lenguaje no se construye en forma gradual, sino instantánea. - Esto nos lo explica textualmente cuando dice que: "es natural suponer que el lenguaje se formó gradualmente, pero su invención efectiva sólo puede haber ocurrido en sólo un instante"(3).

En otro orden de ideas, "una expresión cualquiera de - un emisor cualquiera"(4), es el significado que el Dr. Mauro - Rodríguez Estrada le otorga al lenguaje, esto en un sentido --

(1) FISHER, Ernest. La necesidad del arte, UPN Antología El -- lenguaje en la escuela. p. 14

(2) Idem.

(3) Idem.

(4) RODRIGUEZ ESTRADA, Mauro, Creatividad verbal p. 19.

amplio ya ~~que en~~ sentido reducido expresa que "es un conjunto de señales y símbolos que dan a entender a otro(s) hombre(s) lo que una persona piensa y/o siente o quiere"(1). Según este autor el lenguaje es producto de la intercomunicación que se da en el trabajo organizado, y éste, a su vez, crea a la sociedad, y ésta a la cultura. Esta concepción está lejos de la explicación dialéctica que proponen otros pensadores, y que más adelante será expuesta.

En este sentido (dialéctico) el lenguaje no sólo crea a la cultura y a la sociedad, sino que a su vez es creado por el trabajo.

Este es un proceso recíproco donde unos elementos construyen a otros y viceversa.

Por su parte Ernest Fisher (2), antes de concebir al lenguaje como un sistema de señales para representar actividades y objetos, lo considera como un instrumento de trabajo y como un medio de comunicación. Este, identifica claramente la relación dialéctica existente entre el lenguaje, el trabajo y la sociedad; y, a la vez, establece un vínculo muy estrecho entre éstas y la expresión del arte desde sus inicios. Porque considera al arte como parte de la realidad social, creada y expresada con lenguaje.

Otros especialistas como Vigotsky (3), le otorgan al lenguaje una función instrumental y planificadora de las activi

(1) Idem.

(2) FISHER Ernest, Ob. cit. pp. 11-29.

(3) VIGOTSKY, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores UPN Antología: El lenguaje en la Escuela p. 39.

dades del individuo, e inclusive, organizadora de las actividades prácticas planificadas o no.

Al mismo tiempo aporta una valiosa información sobre la historia evolutiva que los niños tienen con respecto a la creación y comprensión de los signos y significantes, relacionando en todo momento a esta evolución con las actividades prácticas que cotidianamente realizan.

Esto identifica al lenguaje como funcional, en el que realmente es utilizado como un medio o instrumento en todo proceso de comunicación y actuación de la vida diaria, tanto en actividades intelectuales como prácticas.

El hecho de que estos dos grandes pensadores conciban el lenguaje como instrumento, ya sea de trabajo o de comunicación, tienen en realidad una implicación muy importante de tipo social, ya que puede ser considerado en este sentido como instrumento de dominación, no sólo de explotador hacia el explotado, o del explotado a su medio ambiente natural o social, sino que puede actuar en forma multilateral y en relación dialéctica entre los sujetos y el medio ambiente natural y social.

Podría pensarse que el lenguaje es alienante, es decir, que enajena al hombre, según sea utilizado. Cuando se acepta sin criticar, sin reflexionar o sin cuestionar, servirá para reproducir y reflejar sólo el estado de cosas existentes, pero nunca para transformarlo, como sucedería si se usa para problematizar, criticar y reflexionar.(1).

(1) Con respecto a esto Paulo Freire en sus libros de "La educación como práctica de la libertad" y "Pedagogía del oprimido", presenta un esbozo no precisamente del lenguaje, sino de la educación en general, utilizando y promoviendo en ésta al lenguaje problematizador mediante el cual contribuye

Regresando nuevamente al concepto de lenguaje es conveniente analizar lo que Jerome Bruner piensa acerca de él.

Sin retirarse de las concepciones anteriormente expuestas (de Fisher y Vigotsky), Bruner sostiene que es "un medio de comunicación"(1). Establece además una relación muy estrecha entre el lenguaje, el conocimiento, la realidad y la cultura.

De acuerdo con esto, presenta al lenguaje indisociado de la negociación en la que se crea y recrea la cultura mediante la interacción dada entre el sujeto y la realidad por medio del lenguaje. En este caso el sujeto no toma la cultura elaborada, sino que tiene que construirla y reconstruirla. La cultura es a la vez, el "foro" donde se da dicha negociación (2).

De aquí puede desprenderse un cuestionamiento que es saludable analizar: ¿Qué cultura construye el sujeto?. ¿Será un reflejo o reproducción de la dominante?, o ¿Será una construcción y reconstrucción consciente de la realidad social?.

Es de mucha probabilidad que el tipo de lenguaje utilizado para enfrentar o desarrollar la "negociación" conduzca a formas reproductivistas como en el caso del lenguaje acrítico. Podría suceder también que mediante la utilización de un lenguaje reflexivo, crítico y/o problematizador, el sujeto elabora construcciones más totalizadoras y reales de lo que pretende "conocer" en su lucha diaria dentro de su medio ambiente.

a la concientización y liberación de sus educandos.

(1) BRUNER, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. UPN Antología: El lenguaje en la escuela p. 42.

(2) Ibidem p. 44

Un común denominador existente entre Fisher, Vigotsky y Bruner es, talvez, su apoyo decisivo en la concepción marxista del lenguaje.

Prácticamente podría pensarse que ese es el punto de partida de los tres y, a la vez, sostén principal para relacionar enteramente al lenguaje, con todos los procesos inherentes a la formación social.

El lenguaje según el marxismo es un "sistema de signos que sirve(n) de instrumento(s) para conocer y conservar los -- productos de la cultura espiritual y la de comunicación humana" (1). La utilización del lenguaje apareció en el proceso mismo de la "actividad del trabajo"(2). Bajo esta perspectiva es considerado también como un instrumento para la comunicación no sólo del trabajo, sino para cualquier otra actividad en la que se requiera su uso en sus diferentes modalidades.

Por otra parte, I. Blauberg(3), en el diccionario marxista de filosofía, afirma que en esta concepción el lenguaje es inseparable del pensamiento, pues es considerado como una forma idiomática para lograr la manifestación de éste. La existencia del pensamiento es única y exclusivamente posible a través de su expresión realizada, invariablemente, por medio del lenguaje.

Se detectan también en esta perspectiva las ideas consideradas por Bruner en lo relacionado con la cultura: ellas son la clara dependencia existente entre el tipo de lenguaje -

(1) BLAUBERG, I. Ob. cit. p. 179.

(2) Idem.

(3) Idem.

utilizado y el tipo de cultura que el sujeto construye y re--
construye.

Después de todo lo expuesto ya sobre lo que es el len
guaje para algunos estudiosos, es conveniente hacer patente -
la importancia, que de acuerdo a todas las concepciones deri-
vadas del marxismo, tiene el lenguaje para el desarrollo de -
una conciencia crítica, o acrítica, alienante o libertadora.
Conviene también subrayar en cierto modo que no es posible des
ligar, el aprendizaje, la socialización, la culturación y la -
interacción diaria con otras personas en el trabajo o en cual-
quier otra actividad, con el proceso de desarrollo, construc--
ción, adquisición y utilización del lenguaje.

Es importante saber, conscientemente, qué es y para --
qué sirve el lenguaje, si se quiere utilizar como una herra- -
mienta indispensable para la desalienación, y para la transformación
social, que se torna como una necesidad para la mayoría.

Es aquí, en este renglón, donde debe ejercerse la verdada
función social del magisterio, con la liberación mediante
la adecuada utilización de éste ya tan mencionado instrumento:
el lenguaje.

C. La funcionalidad del lenguaje

Es muy relevante entender el "por qué" del lenguaje y -
comprender también su verdadera función en la vida cotidiana -
de los sujetos, después de evaluar cuidadosamente cada una de
sus usos más generales, para programar y planificar en torno -
al uso que los alumnos habrán de darle dentro y fuera de la --

escuela.

Su funcionalidad cotidiana, tanto en la forma oral como en la escrita, debe de estimularse en todos los grados y materias de la escuela primaria. Es inconveniente que se escolarice, que se canalice exclusivamente con fines de instrucción, porque desde ese momento se desvirtúa el verdadero uso y motivo por el cual es aprendido, tal y como lo establece Yetta - Goodman(1).

Un lenguaje escolarizado tiende a lo artificial, y los niños no viven en una sociedad y situaciones artificiales, viven una realidad en la que tendrán que adaptarse o liberarse.

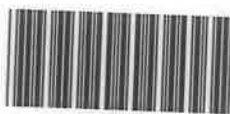
Para continuar dentro de este marco donde se analiza y trata lo concerniente a la función del lenguaje, se anotarán - textualmente las dos funciones principales a las que Bruner ha ce alusión: "su doble función es de ser un medio de comunica--ción y una forma de representar al mundo acerca del que nos - comunicamos"(2). Esto está enfocado desde un punto diferente a como Vigotsky describe el papel que desempeña el lenguaje, cuando lo visualiza concretamente en la mente de las personas, éste, nos dice que la función principal es "la organización de - las funciones psicológicas superiores"(3); precisamente aquí - es donde este autor se apoya para destacar la "función planificaadora del lenguaje"(4) que, en forma muy atinada, desglosa en

(1) GOODMAN Yetta. Nuevas perspectivas sobre los procesos de - lectura y escritura. UPN Antología: Desarrollo lingüístico y curricular escolar pp. 59-74.

(2) BRUNER, Jerome Ob. cit. p. 52

(3) VIGOTSKY, L.S. Ob. cit. p. 30

(4) Ibidem p. 39.



116519

116519

su obra "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores".

Desde luego que estas ideas, acerca de lo que es el "para qué" del lenguaje, no se contradicen, sólo están examinadas y presentadas desde diversos ángulos. En opinión personal todas éstas son muy dignas de tomarse en consideración en el momento de la planificación y desarrollo de la actividad docente, en cualquiera de sus momentos.

D. Expresión oral

La mayor parte de la comunicación que se establece con las demás personas se realiza por medio de la expresión oral, por que es el medio que facilita más el mecanismo de la comunicación.

Dora Pellicer (1), da a conocer la afirmación de la Academia de la lengua, en la que el lenguaje hablado es considerado como primario; y el escrito, lenguaje secundario. Esta consideración es muy probable que tenga relación con la frecuencia del uso de estos dos tipos de lenguaje en la vida cotidiana.

En parte existe razón para hacer tal afirmación, pero es conveniente establecer que los lenguajes oral y escrito tienen su importancia particular por sus finalidades y funciones específicas de uso. Ambos son ampliamente relevantes.

La expresión oral, así como la escrita, se da ya en los

(1) PELLICER, Dora. El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria. El lenguaje en la escuela p. 85.

niños cuando llegan a la primaria. La primera se presenta en una etapa (seis años aproximadamente) más desarrollada que la segunda, pues a esa altura estos alumnos ya pueden establecer una conversación sencilla con sus compañeros, familiares o maestros; mientras que lo escrito se encuentra en un nivel evolutivo más bajo, tal vez, en algunos casos tan sólo en el garabateo de letras.

Esto es un elemento importantísimo a considerar dentro de la problemática correspondiente a la expresión oral de los alumnos de sexto grado; porque al ingresar al primer ciclo escolar, el niño ya se presenta relativamente avanzado en su lenguaje hablado y en el transcurso de cinco años, cuando llega al último grado de primaria, ese lenguaje debe de encontrarse más desarrollado, no sólo por lo que la escuela le haya aportado sino también por lo que haya aprendido en la interacción diaria con quienes convive.

Sería muy aventurado asegurar que el desarrollo del lenguaje logrado entre el primero y el sexto grado, haya sido exclusivamente provocado por la escuela, porque, por lo general, por diversas experiencias propias y ajenas, el lenguaje "escolarizado", se intenta desarrollar en forma fragmentada y atomizada, y, no logra cumplir satisfactoriamente con el objetivo de favorecer la expresión oral.

Esto se debe principalmente a que la escolarización del lenguaje le da una característica que lo sitúa en una posición ajena a la realidad lingüística que más tangiblemente posee y desarrolla el alumno. A esto se le agrega que, la expre-

sión oral que se trata en la escuela por medio de objetivos no globalizan en muchas ocasiones la esencia de lo que el niño -- pueda manifestar a través de la palabra hablada, y no logran e de esta manera, integrar los fragmentos que en cada clase se -- pretende que aprendan los niños.

El hecho de criticar a la enseñanza fragmentada del -- lenguaje no quiere decir que no se dé importancia a elementos, pequeños o grandes, que conforman el discurso cotidiano escola rizado de los niños. Por ejemplo, el análisis de palabras es sa ludable cuando se trata de desentrañar elementos ideológicos o epistemológicos que, cuando se les trata dentro del contexto -- en el que se presentan, ofrecen mucha claridad en la compren-- sión de lo que se dice y lo que se oye; porque en el desarro-- llo de la expresión oral no sólo se debe enfatizar lo que se -- dice, sino también lo que se oye, pues estos dos elementos son los pilares de la comunicación hablada. Debe existir reciproc idad en ambos aspectos para poder establecer un diálogo menos -- mecanizado y más crítico y reflexivo. En este sentido, un len-- guaje que problematice, dentro de una conversación cualquiera, se alejará más de ser un lenguaje receptáculo cuya función sea sólo almacenar palabras (sin importar el cuestionamiento, la -- carga ideológica, etc.) y emitirlas sólo cuando se pida o sol i cite hacerlo. Cuando esto suceda, los individuos serán más con scientes de lo que dicen y por consecuencia de lo que hacen, -- serán más libres porque la palabra ha de emitirse por necesi-- dad, no por solicitud ajena, porque, como lo indica P. Freire, "la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamen

tal y básico de todos los hombres"(1).

La función libertadora es el objetivo más importante al que podría llegarse por medio de la utilización de un lenguaje oral problematizador y reflexivo. Otro propósito es el de establecer un antecedente para el desarrollo de la expresión escrita, que sirva de preparación y organización de ideas de esta modalidad del lenguaje, que si bien se presenta un tanto separada, no se encuentra desligada por completo de la palabra hablada.

La expresión oral, podría decirse que es la forma que toma el pensamiento cuando quiere expresarse, cuando se requiere de una planificación y desarrollo de una actividad cualquiera. Realiza y organiza también en cierta manera la exposición de lo que se escribe, por eso se considera a la palabra hablada como soporte de la expresión escrita.

Una persona que organiza lo que habla, que estructura lógicamente su discurso al momento de comunicarse oralmente - tendrá pocas dificultades para escribir con precisión, fluidez y coherencia. He aquí otra de las funciones importantes de una expresión oral desarrollada, que puede ilustrarse magníficamente con las palabras que vierte Paulette Lassalas cuando dice - que "el niño accede tanto mejor a la lengua escrita en la medida en que domina su lenguaje oral"(2).

Con esto no debe suponerse que se ha de escribir exac-

(1) FREIRE, Paulo. Ob. cit. p. 16.

(2) LASALAS, Paulette. El poder de leer. UPN Antología. Desarrollo lingüístico y curricular escolar. p. 131.

tamente de la manera como se habla. Porque a pesar de que la expresión oral sea el punto de partida para la expresión escrita, cada cual tiene funciones y estilos de construcción - muy particulares.

En pocas palabras, tienen mucho en común pero también de diferente, esto es, poseen un mismo tronco (el lenguaje) - pero con ramas completamente distintas.

Antes de finalizar con este apartado, donde se está - caracterizando lo relativo a la expresión oral, es conveniente dejar claro que el lenguaje puede expresarse de diversas maneras; y una de ellas es la forma oral, que, en términos generales, es considerada concretamente como palabra hablada, y es a ella a quien se seguirán refiriendo en forma específica los apartados subsecuentes.

E. Epistemología en la enseñanza de la expresión oral

La enseñanza de la expresión oral en la escuela primaria, y concretamente en sexto grado, no ha tenido mucho éxito.

Los fracasos pueden ser atribuidos a muchos factores - que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los factores que conllevan a dichos fracasos, no sólo en la enseñanza de la expresión oral, sino de cualquier otra materia del curriculum escolar, es la forma que toma el conocimiento en el momento de ser presentado al alumno.

El conocimiento y la metodología, son dos elementos inseparables que se presentan permanentemente en todo proceso educativo.

En suma, la forma que toma el conocimiento depende en gran medida de la metodología que el profesor utiliza en clase.

En relación a esto, Verónica Edwards hace una clasificación del conocimiento en la enseñanza, en la que distingue tres corrientes bien definidas: a) conocimiento t^opico, b) conocimiento como operación, y, c) conocimiento situacional (1).

Por otra parte, Juan Delval(2), propone también tres posiciones filosóficas que conceptualizan el conocimiento de diversos puntos de vista: a) empirismo, b) racionalismo, y, c) constructivismo.

Ambas clasificaciones tienen mucho en común, incluso existe cierta correspondencia de uno a uno, de acuerdo a la nomenclatura del inciso en que aquí son presentados.

El conocimiento t^opico se presenta en una enseñanza dogmática, en la que la relación pedagógica maestro-alumno, es vertical. El conocimiento es analizado por sus características externas, y también, como nos lo hace saber Verónica -- Edwards, "se presenta como teniendo un status en sí mismo y no como un significante sin referente"(3). Todas estas características coinciden con el empirismo planteado por Delval. Además el lenguaje utilizado es ajeno al que el niño produce, y tiene un carácter directivo en el que los alumnos en lugar de seguir la lógica del conocimiento, sigue la de las pistas

(1) EDWARDS R., Verónica. Cuadernos de investigación educativa UPN Antología: Análisis de la práctica docente pp.117-136

(2) DELVAL Juan. Crecer y pensar pp. 45-47.

(3) EDWARDS R., Verónica Ob. cit. p. 121.

que el maestro menciona en su discurso del proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde luego esta forma que toma el conocimiento, no desarrolla una actitud crítica o problematizadora, que en cierta forma, es uno de los objetivos principales de esta propuesta; además de que se encuentra alejado de la manera en que el alumo no concibe la realidad en esta etapa de su vida.

Cuando se aplica el conocimiento como operación en la enseñanza, el propósito principal es que el alumno utilice con ciertos fines prácticos, pero con el error de que se les pre--senta de una manera "altamente formalizado"(1); es decir, se -da en un nivel abstracto y en un "lenguaje científico y técnico"(2), con el fin de ser preciso y económico. A partir de dicho conocimiento el alumno tiene que "pensar", o razonar (ra--cionalismo), que al caso es lo mismo.

El razonamiento pretendido, no lo realizan los alumnos como el profesor prevé, por el simple hecho de que la abstracción o formalización sitúa a lo que trata de aprender en un lugar muy diferente, dada la característica del pensamiento psicoevolutivo, que corresponde a todos, o casi todos, los alum--nos de la escuela primaria: período de las operaciones concretas.

Lo mismo sucede con el conocimiento tópico empirista.

En este sentido, el conocimiento como operación no cumple con el objetivo antes mencionado.

(1) Ibidem p. 125

(2) Idem.

Por otra parte, el conocimiento situacional, que encaja o complementa perfectamente al constructivismo, tiene por característica principal que "el referente para el sujeto es el mundo que así lo significa mediado por la situación"(1). Es decir, es construido por los educandos inmersos en su realidad, mediante una situación en la que los elementos principales sí tienen significado para ellos.

De esta forma, sí es posible promover el cuestionamiento y la crítica. Es correspondiente también a la etapa de desarrollo intelectual en la que el alumno tiene que interactuar con "datos inmediatos", o con la realidad concreta en la que se desenvuelve.

Es importante, desarrollar una metodología que proyecte al aprendizaje del lenguaje oral hacia el constructivismo, en situaciones en la que los educandos puedan desarrollar una actitud que les permita interactuar más libremente con su medio y lograr un aprendizaje real.

Por otra parte, Ciro Cardoso(2) expone también tres teorías alusivas al conocimiento, ellas son: a) el conocimiento científico según el positivismo lógico, b) la razón simbólica y el intento de superar el dualismo sujeto/objeto del conocimiento y, por último, c) la teoría marxista del conocimiento.

Lo que Cardoso da a conocer en relación a las dos primeras teorías, coincide más directamente con las expuestas por --

(1) Ibidem p. 127

(2) CARDOSO, Ciro. F.S. Introducción al trabajo de la investigación histórica. UPN Antología. Lo social en los planes de estudio de educación preescolar y primaria. pp. 242-253.

Juan Delval con anterioridad, porque el conocimiento científico según el positivismo lógico tiene sus raíces en el empirismo, a la vez que la razón simbólica y el intento de superar el dualismo sujeto/objeto del conocimiento, es la viva imagen del racionalismo.

La tercer teoría presentada en este informe, tanto por Delval como por Cardoso tienen algo de similitud, pero más de complementación.

Para la corriente marxista existe una interrelación dialéctica entre el sujeto y el conocimiento, en la que éste es construido por aquél, considerando también que el conocimiento puede transformar al sujeto.

En esta misma teoría el conocimiento es relativo, en continuo cambio, favoreciendo también a la crítica y a la reflexión por parte de los alumnos.

Para concluir, es conveniente dejar en claro que el conocimiento que matiza el enfoque constructivista y que es complementado por la teoría marxista y el conocimiento situacional, conforman una alternativa muy valiosa para la enseñanza de lo social, y en forma particular, del lenguaje oral.

Con el fin de dar más claridad a la categoría principal que se está tratando en este inciso (conocimiento), es pertinente analizar con más detenimiento ahora, lo correspondiente al aprendizaje, a la luz de algunas corrientes teóricas, quienes lo caracterizan cada cual en una forma muy particular.

F. Teorías de aprendizaje

El lenguaje oral, como objeto de conocimiento, es aprendido de una manera muy particular. Pero a la vez es construido por cada individuo bajo un proceso que puede ser descrito en forma general.

Este proceso (del aprendizaje) es explicado desde varias perspectivas teóricas. Por ello, definir concretamente lo que es aprendizaje, y que a la vez esta definición sea completa y amplia, no es fácil. Primeramente porque no es algo material que podamos mostrar o ilustrar de una manera objetiva. Sin embargo, existen varias teorías que aseguran, mediante una serie de razonamientos, que ofrecen una concepción; para ellos, verdadera.

Una de ellas es la teoría conductista clásica que en afán de objetivizar su estudio y proceder en general, se apoyó "en el paradigma estímulo respuesta, el cual permite trabajar exclusivamente con eventos observables"(1). Se requería pues, de algo, según los iniciadores de esta teoría, entre ellos -- John B. Watson, que fuera más adelante que todas aquellas teorías que no utilizaban categorías observables y medibles; y en un momento determinado, superar a quienes todavía no trabajan bajo los fundamentos de una psicología objetiva.

Para esto, los conductistas clásicos basaron sus principios "en la creación de una psicología objetiva, cuyo objeto

(1) RUIZ LARRAGUIAVAL, Estela. Teorías de aprendizaje p. 228.

de estudio sea la conducta observable su método de estudio, - el método experimental; y su problema central, la predicción y el control de la conducta"(1).

La concepción de aprendizaje que sustenta esta teoría psicológica se encuentra respaldada (parafraseando y citando a Estela Ruiz) por el reflejo condicionado y por la relación estímulo respuesta de Pávlov. Sólo que en lugar de utilizar - el reforzamiento de esa relación, utiliza el fortalecimiento de las "leyes de la frecuencia y de la recencia"(2) introducidos por Watson. La primera de éstas versa sobre el fortalecimiento que se da por consecuencia de la frecuencia con que -- una causa produce cierto efecto. La segunda cómo se solidifica la conexión entre el último estímulo y la respuesta, por medio de la realizadas anteriormente en forma sucesiva.

Por otro lado, el conductismo metodológico representado por Skinner y otros científicos, también connotados, tomaron las bases del conductismo clásico en lo correspondiente a la actividad del estudio, agregando una serie de categorías y métodos que, según la misma Estela Ruiz, les "permitiese tener contacto con los estados internos del organismo"(3).

La corriente positivista, en ese tiempo, iba de la mano con el planteamiento central de la teoría conductista: la objetividad. Skinner estaba fuertemente influenciado por el positivismo y lo incluye en su teoría cuando estaba en boga el neo

(1) Ibidem p. 229

(2) Idem

(3) Ibidem p. 230

positivismo, mismo que sirvió de eje principal en la fundamentación de su trabajo.

Ahora, después de haber esbozado someramente algunos elementos característicos del conductismo no será nada ajeno de lo tratado hasta el momento, el concepto que Skinner tiene de aprendizaje: "es un cambio de conducta"(1). Así en pocas palabras se sintetiza su concepción. Para él (y otros) cambiar de conducta es aprender. De hecho no es fácil refutar con un simple y superficial comentario lo que Skinner brillantemente construyó en años; pero sí es posible hacer algunas observaciones al respecto. Primeramente, y en acuerdo con Estela Ruiz, Skinner trabaja con "su educando" aislado de su medio ambiente natural y social, sobre todo de este último. Además no contempla la carga ideológica que en todo acto educativo se presenta indeludiblemente; por último, "otorga primacía al objeto sobre el sujeto, sin considerar también que el hombre interactúa con su entorno (incluyendo el social), y en base a este proceso dinámico, el hombre tiene posibilidad de desarrollarse y evolucionar"(2).

Para finalizar con respecto al conductismo es conveniente analizar la siguiente cuestión: ¿Qué existe en la mente de las personas en el espacio comprendido desde que se presenta el estímulo, hasta que se da la respuesta?. Esta pregunta, los conductistas no la responden en forma muy precisa - - - -

(1) Ibidem p. 232.

(2) Ibidem p. 233.

o convincente, por lo menos. Sin embargo, los psicólogos cognoscitivistas(1) intentan hacerlo con mayor acercamiento que los anteriormente mencionados. Para tratar de lograrlo, hicieron estudios sobre la memoria y su funcionamiento, así como también del pensamiento, dándoles un trato de categorías objetivas, mediante las cuales dan una explicación de lo que es para ellos el aprendizaje, describiéndolo "como almacenamiento de información por períodos largos, o como adquisición de teorías cognitivas"(2).

Esta teoría considera al sujeto como receptáculo consciente que almacena conocimiento, y en el que la memoria desempeña un papel muy importante. Aunque "los teóricos cognitivistas (como lo expone Estela Ruiz), no ignoran la influencia del medio ambiente"(3), la forma como se pretende que el educando se posea del conocimiento, corresponden sólo en parte a los procesos mentales que más adelante se detallan con mayor acierto en la teoría psicogenética de Jean Piaget.

Esta teoría, que pertenece también a la corriente cognoscitivista, difiere de ésta en tres aspectos: "la dinámica del sujeto-objeto, los fundamentos teóricos y el método utilizado"(4).

(1) La teoría cognoscitivista enfoca la mayor parte de su atención a la memoria, a la que considerando como una extensa biblioteca-computadora, en la que el individuo consulta e incorpora elementos a través de variadas estrategias cognitivas. Concibe además al aprendizaje como un proceso mental en el que el sujeto hace interactuar conscientemente sus experiencias (la memoria) con su entorno y/o experiencias nuevas, enriqueciendo permanentemente a las primeras.

(2) Ibidem p. 234.

(3) Idem.

(4) Idem.

Estas divergencias, especialmente la de los fundamentos teóricos, encuadran a esta teoría dentro del constructivismo.

En esta última, el desarrollo de cada persona es en cierta forma, correspondiente al aprendizaje. Posee además un sentido dialéctico, es decir existe desarrollo en el aprendizaje y a partir del desarrollo se tienen mayores posibilidades para aprender.

El aspecto biológico se considera importante para que haya desarrollo y aprendizaje. Esto sucede porque en el cerebro hay siempre movimientos continuos en los esquemas mentales con el afán de construir estructuras. Al elaborarse, con ellas se construye el aprendizaje, en un proceso de funciones que se presentan invariablemente en todas las etapas y estudios de los individuos.

Dicho proceso empieza con el que Piaget llama "asimilación", y ésta se presenta en las personas cuando se tiene una situación que bien puede ser nueva, media conocida, o conocida por completo. Si la situación es conocida, los esquemas mentales traducidos exteriormente en conductas, actúan sobre el objeto (situación presentada) sin causar ningún desequilibrio en el proceso.

Sin embargo, cuando el objeto presenta elementos nuevos y conocidos, los esquemas ya elaborados actúan, primeramente - sobre los conocidos y, a la vez, se crea un desequilibrio interno por la presencia de los elementos nuevos en la situación, - que motivan para que el individuo interactúe plenamente con él,

en una oscilación con movimiento en espiral entre lo conocido y lo desconocido; provocando la tendencia de llegar a otra me diante un nuevo comportamiento; y, con ambos procederes, asi- milación y acomodación, llegar a lo que Piaget llama "adapta- ción", que cuando el individuo ha construido en sí nuevas ca- racterísticas, y al mismo tiempo, ha sucedido en él el proce- so de construcción del aprendizaje.

En el recorrido o espacio que existe para llegar a la adaptación hay un momento de "organización" de los esquemas - para formar una nueva estructura, que se torna siempre supe- rior a las formadas con los desequilibrios anteriores, llegan do así un nuevo estado de equilibrio.

Cuando al sujeto se le presenta una situación de apren dizaje totalmente nueva, sucede en él un proceso dinámico que se mueve en forma de espiral entre sus experiencias anteriores y la situación mencionada, a fin de lograr una acomodación de ésta en las experiencias anteriores y una organización interna de los esquemas y estructuras mentales, hasta llegar a un nue- vo estado de equilibrio estructural.

Todo este proceso podría simplificarse, o ilustrarse - más concretamente, en una oscilación entre un desequilibrio y la equilibración de las estructuras mentales.

En el siguiente esquema se trata de esbozar de una ma- nera concisa el proceso mental que se desarrolla en cada indi- viduo, en toda situación de aprendizaje.

ESTADO DE EQUILIBRIO ESTRUCTURAL

↓
PERTURBACION: (que puede ser una asimilación).

↓
DESEQUILIBRIO ESTRUCTURAL

↓
ASIMILACION

↓
ACOMODACION

"Aplicación de una experiencia pasada a la presente"(1).

"Ajustamiento de esa experiencia para tomar consideración de la presente"(2).

↓
EQUILIBRIO
(entre Asimilación y Acomodación)

↓
ADAPTACION

"Es el proceso en virtud del cual la inteligencia se relaciona externamente con el medio"(3) logrando finalmente ajustarse a él.

↓
ORGANIZACION

"Es el proceso en virtud del cual la inteligencia como un todo se relaciona internamente con sus partes"(4).

↓
NUEVO ESTADO DE EQUILIBRIO ESTRUCTURAL

(1) RICHMOD P.G. "Introducción a Piaget" p. 129

(2) Idem.

(3) Ibidem p. 114

(4) Idem.

En el proceso del aprendizaje, cabe añadir que pueden suceder dos situaciones en las que no se lleve a efecto dicho proceso de una manera satisfactoria o correcta, en cuanto a lo que se pretende aprender o enseñar.

Estas situaciones están determinadas por una posible "asimilación deformante"⁽¹⁾ y por una incongruencia total entre la nueva experiencia cognitiva y el período psicoevolutivo del alumno, o en forma particular de sus experiencias anteriores.

En este último caso, lo más probable es que el proceso quede truncado en el momento de la asimilación, y que no se logre la acomodación debido principalmente a la incongruencia entre la experiencia anterior y la nueva.

En la primer situación todo el proceso ocurre normalmente, pero con la característica de que la asimilación deformante integra, junto con la acomodación, un esquema erróneo, pero que aún así, se logra la adaptación y la organización, -- llegando a un nuevo estado de equilibrio equivocado al propósito de aprendizaje pretendido con el proceso.

Por ejemplo, si un niño llega a la conclusión de que el sol lo sigue, sucede porque es parte de la asimilación deformante que tuvo en el proceso de acomodación de los esquemas, que interactuaron al tratar de dar respuesta a una interrogante, o a un desequilibrio que se haya producido en él con respec

(1) COLI, César. La conducta experimental en el niño. PÁGANA - Antología: Fundamentos conceptuales y metodológicos p. 531.

to al movimiento del sol. Esto sucede por falta de otros elementos tangibles que clarifiquen, correcta y no deformantemente, los fenómenos que en la realidad están sucediendo en esencia y no en apariencia.

La concepción de aprendizaje que subyace en la teoría piagetiana es: "el proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés"

(1).

Esto, en forma global, coincide con lo anteriormente expuesto.

Anita E. Woolfolk y Nicolich Lorraine, dicen que para que exista un cambio en las estructuras mentales del individuo es necesario que haya en ellos la maduración suficiente, la actividad necesaria para construir o alterar los procesos mentales, que se dé también la "transmisión social o aprendizaje de otras personas"(2), una vez presentados estos tres factores, podrá darse la equilibración, mismo que corresponde al cuarto factor(3). Si este último no se presenta, no habrá cambio alguno.

En relación al aspecto social, Piaget plantea que el sujeto interactúa con el medio, pero no profundiza ni clarifi

(1) SEP UPN Antología: El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, p. 286.

(2) WOOLFOLK, Anita E. y LORRAINE, McDune, Nicolich. UPN Antología: Teorías de aprendizaje p. 204.

(3) Idem.

ca sobre la influencia eminentemente social e ideológica que puede sufrir el individuo. El se dedicó más bien a la cuestión experimental y creó, al igual que los cognoscitivistas y conductistas, una teoría de laboratorio, pero no por ello desmerece su trabajo. Al contrario, la teoría psicogenética del aprendizaje es muy digna de ser tomada en consideración no sólo en la escuela primaria, sino también en preescolar y en el nivel medio; complementándola^y relacionándola con la realidad social en la que se desenvuelven; considerando, a la vez, elementos que otros filósofos y educadores como Antonio Gramsci, Paulo Freire, Carlos Marx, C. Freinet, entre otros, sugieren la inclusión en el desarrollo del proceso educativo, caracterizándola con la plena conciencia de la interactuación con el medio ambiente social y natural; y la influencia que recibe el educando en su dialéctico trato.

G. Aprendizaje del lenguaje oral

El lenguaje oral se aprende de una forma espontánea en donde el sujeto se ve inmiscuido, la mayoría de las veces inconscientemente; y sólo en pocas ocasiones es conciente de lo que hace y aprende con respecto a esto.

La palabra hablada es un elemento muy abundante del medio ambiente en el que las personas se desarrollan, sin importar a qué etapa de la vida se refiera. El sujeto aprende el uso y el sentido que le dan a las palabras las demás personas que le rodean; y sólo cuestiona y critica constructivamente cuando se capacita para ello. Sólo se apropia del lenguaje por

que siente la necesidad de hacerlo.

El sentido es tal vez el elemento más importante en el aprendizaje del lenguaje, porque sólo a partir de él se podrá estar motivado para integrar y/o modificar experiencias.

El proceso que se sigue para aprender el lenguaje aparentemente es muy simple, porque generalmente se cree que la mente del niño es una cámara fotográfica que capta y reproduce exactamente la realidad.

El hecho de que capta y refleja lo que vive y lo que ve, no implica que el aprendizaje sólo contenga estas dos etapas una seguida de la otra, sin algún proceso importante entre ambos; al contrario, para que alguien capte y reproduzca un conocimiento determinado sucede todo un proceso mental en el que el individuo pone en crisis las experiencias anteriores para lograr la elaboración y la integración de ese nuevo conocimiento, mediante diversas informaciones, confrontaciones, comprobaciones o disprobaciones de lo aprendido anteriormente; y del objeto provocador del desequilibrio crítico que motivó dicho proceso.

Las situaciones del aprendizaje son constantes, es por eso que el cerebro siempre está trabajando con el afán de darle sentido y lograr una comprensión cada vez más completa de la realidad. En este caso es necesario que exista comprensión para que pueda haber aprendizaje, tal y como lo manifiesta Frank Smit en sus libros "Comprensión de la lectura"(1), y en "Demos-

(1) SMITH, Frank Comprensión de la lectura, pp. 96-109.

trations engagement and sensivity: A revised aproach to lengua
je learning".

Este proceso es semejante en cada persona en cuanto a los procedimientos generales que suceden en la mente; pero a la vez muy diferente debido a que cada individuo posee un cúmu
lo de experiencias un tanto diferentes; y al mismo tiempo las estructuras mentales se encuentran acomodadas de diferente for
ma; por eso el aprendizaje es creativo, porque se deriva de las condiciones individuales y sociales muy propias de los suje
tos cognoscentes.

Para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que no choque con la idea que los niños tienen en torno al len
guaje, antes de ingresar a la escuela, es necesario primero -- provocar en los niños el interés por encontrarle sentido a lo que deben aprender. Es indispensable también que el conocimien
to no sea algo que permanezca ajeno a los intereses y a la experiencia del educando. Por lo tanto, el punto de partida debe ser el lenguaje natural y espontáneo que los niños han desarro
llado, luego se tendrá que iniciar un proceso en el cual se -- problematic, es decir, se critique, cuestione y reflexione so
bre el lenguaje ya adquirido, e ir incorporando y construyendo todo lo que resulte de las situaciones surgidas de la problema
tización.

Es necesario trabajar con un método cuyo objetivo no sea sólo el de proveer al alumno de tal o cual conocimiento, sino que sirva de instrumento para seguir construyendo aún cuando el maestro no esté presente, y cuando ya no se encuentre en

la escuela, sino en su propia realidad, en su entorno. Este método es democrático en el sentido que acepta la crítica. Porque sólo así el hombre puede ser educado para tener libertad, por lo menos de pensamiento, y no ser "domesticado", como lo menciona P. Freire, en su proceso donde la relación maestro-alumno se torna por hombre-objeto.

El método, que tienda a desarrollar el proceso de la enseñanza de elementos que favorezcan la expresión oral, es conveniente que parta de lo que el alumno conoce en su realidad, no de suposiciones que muy frecuentemente se consideran como sostén del punto de partida; y que a medida que se desarrolla el proceso del aprendizaje ese cimiento se desmorona por que la consistencia que caracteriza a dicha suposición resulta generalmente vana.

Un elemento también de mucha importancia dentro del desarrollo del lenguaje oral es el hecho de favorecer en los alumnos la tendencia a estructurar en forma lógica y ordenada todo discurso, por mínimo que éste sea, sobre todo eliminando lo que comunmente se llaman "vicios" y degeneraciones del lenguaje, que más que desarrollarlo lo obstaculizan y atrofian.

El desarrollo de la expresión oral no debe tender hacia el reproduccionismo de lo ya existente, no debe seguir el prototipo de la gente que Dora Pellicer⁽¹⁾ critica como de "la clase culta", porque ese lenguaje no corresponde, ideológicamente, a la mayoría (por lo menos) de los alumnos que en

(1) PELLICER, Dora. Loc. cit.

este momento están cursando el sexto grado de educación primaria, en el Molino, municipio de Rosales, Chih.

H. Rol del maestro

Antes de finalizar este capítulo, se describe en este apartado y en el siguiente, los roles del maestro y del alumno, respectivamente, en los que la caracterización de la función - de cada cual no escapa la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral.

En la educación primaria, el maestro desempeña un rol - un tanto complejo en el sentido de que tiene una serie de funciones que hacen que su papel en general, sea muy amplio.

De hecho, es posible caracterizar al rol del maestro -- desde el punto de vista social, de acuerdo a todas las actividades que desempeña dentro y fuera del edificio escolar; pero también es muy importante hacer una descripción de lo que el maestro hace en su salón de clase, concretamente en relación al proceso enseñanza-aprendizaje, considerando al rol que subyace en él.

En este apartado se pretende dar un bosquejo general de estos dos ángulos visuales correspondientes al rol del maestro. Primeramente se abordará el rol desde la perspectiva social en general. Esta, se encuentra en la mayoría de los casos íntimamente relacionada con la función de la escuela dentro de la sociedad.

Así como la escuela, el maestro es, en términos generales, un elemento que forma parte, consciente o inconscientemen

te, de un aparato de dominación ideológica dirigido y sostenido por el Estado. Por ello, los profesores son agentes que alienan, es decir, que propician, en su quehacer docente cotidiano, la reproducción de las relaciones sociales de producción existentes; pero esto no sucede en todos y en todo momento, porque los hay también aquéllos que, con las actividades educativas que organizan con sus alumnos y con su proyección social, ofrecen una clara tendencia hacia la autoconciencia y la liberación.

El rol del maestro difícilmente puede manifestarse en forma unilateral o pura, hacia la alienación o la liberación sino que se desarrolla en un ambiente en el que interactúan factores que, por condiciones particulares de los alumnos y de las situaciones en el que se presenta la educación, puede manifestarse una función ambigua que reproduzca formas, y a la vez pueda estimular hacia la transformación del status quo en el que se desenvuelve cada quien.

Por otra parte, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, el rol del maestro se encuentra directamente condicionado a la concepción que éste tenga sobre el aprendizaje.

Por ejemplo: si el profesor concibe al aprendizaje -- con características empiristas, memoristas, alienantes, etc., éste desempeñará un papel directivo, autoritario, como "el -- que sabe" incongruente hasta cierto punto, con la realidad y el desarrollo psicoevolutivo de sus alumnos.

Pero si el maestro entiende al aprendizaje desde el -- punto de vista del constructivismo, entonces éste tendrá una --

función en la que actúe más conscientemente en relación a la manera como el niño aprende y a la realidad misma en la que se presenta el proceso educativo, tal y como se ha mencionado en apartados anteriores. Aunque aquí también se puede hacer el comentario de que el aprendizaje nunca se da puramente, de acuerdo a una cierta teoría; pero sí cabe señalar que en la mayoría de los casos, existe mayor frecuencia en el apoyo de uno de ellas en particular.

En relación a todo esto, Reynaldo Suárez señala que el rol del maestro debe encuadrarse actualmente bajo las siguientes características: "fomentador de análisis, de cambios, activador de búsqueda, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planteador de problemas y alternativas y dinamizador de cultura"(1). Estos rasgos coinciden con lo ya planteado con anterioridad.

En suma, el rol del maestro depende, en parte, de las concepciones que tiene en forma general de los elementos que conforman su práctica docente y por las situaciones particulares que se le presentan en su medio ambiente del ejercicio cotidiano.

I. El rol del alumno

La función que los alumnos desempeñan en la escuela primaria, generalmente se encuentra en íntima relación con el

(1) SUAREZ, Reynaldo. La educación, su filosofía, su psicología, su método. UPN Antología. Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje pp. 24-25.

rol que los profesores desempeñan en la misma.

Cuando el profesor tiende a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con fines de lograr la reproducción de las relaciones sociales, aunque esto lo haga inconscientemente, los alumnos reflejan (con mucha probabilidad) dichas relaciones.

Existen también maestros que se proponen educar para propiciar la crítica y la transformación constante de la realidad, en pos de mejorar las condiciones de vida y la democracia, tal vez también lo logren.

Pero una situación que sí es segura, es que los niños no piensan exclusivamente de la manera como se quiere que lo hagan, por la razón de que no es la escuela la única que influye en la construcción de su pensamiento, aunando a esto -- que nadie tiene la predisposición completa para captar y reproducir de una forma determinada.

En otras palabras, son casi innumerables los factores tan diversos que conforman las experiencias de cada persona -- que difícilmente un alumno puede limitarse a ser sólo un reflejo y reproducción del status quo; porque si fuera así, no existiría la evolución y los cambios radicales de tipo social que han existido en el devenir histórico.

N tampoco puede ser posible que el rol del alumno sea -- sólo transformador por influencia escolar (ni de ningún otro tipo en particular), porque vive en una sociedad ideologizada y alienada, a merced de la clase dominante.

Por otra parte, los alumnos tienen un rol particular

que responde en forma directa a la metodología específica de sus profesores; y a las concepciones de aprendizaje y de educación que éstos tienen, y que además ponen en práctica.

Con esto, se hace referencia exclusivamente a la función que el alumno desempeña directamente por influencia de la relación pedagógica en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, cuando el profesor es tradicionalista, - el rol del alumno es el de un receptáculo, almacén o depósito, como lo menciona Paulo Freire(1), en el tipo de educación que él denomina "bancaria".

Este rol cambia cuando el profesor hace que la clase se desenvuelva bajo condiciones constructivistas y democráticas, en la que pretende trabajar con un educando (en término general) que "piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en su sistema personal y dinámico: que elige y - opta autónomamente, como sujeto que es del proceso educativo" (2).

En síntesis, el rol de los alumnos depende constantemente de muchos factores: el profesor, los contenidos escolares, su socialización, su ideología, su clase social, etc. Sólo en relación a la totalidad de estos factores es posible hacer una determinación más precisa de la función que los niños tendrán, no sólo en la escuela, sino también en la sociedad -

(1) FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido p. 73

(2) Ibidem p. 25

en general.

De cualquier manera, es recomendable tratar de desarrollar funciones, en ellos, que sean más transformadoras, conscientes y autónomas.

J. Actividades y recursos para el desarrollo de la expresión oral.

Para desarrollar la expresión oral en los alumnos de sexto grado, es de suma importancia considerar algunos elementos tales como: las concepciones generales que rodean a lo que es el lenguaje oral, los fundamentos teóricos con los que el maestro abordará sus clases, las posturas o roles que tanto el profesor como la escuela tengan con respecto a esta problemática, y, lo que ahora se intenta definir: las actividades y los recursos empleados en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los apartados anteriores a éste (dentro de este mismo capítulo), se trataron los conceptos de lo que es el lenguaje; la expresión oral; algunas teorías de aprendizaje; y, los roles de la escuela, el maestro y los alumnos. Lo único que resta por el momento es hacer una caracterización de que son y qué función desempeñan, en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, los recursos y las actividades utilizados en este último.

En lo que corresponde a los recursos didácticos, se hace aquí la indicación, de que serán considerados como instrumentos indispensables, para que los alumnos desarrollen con mayor

efectividad su lenguaje oral.

Para esto se entiende como recursos a todo aquello que se utilice para desarrollar el proceso de la enseñanza-aprendizaje, por ejemplo:

podemos citar la voz del maestro o una palmada en el hombro, los libros, los mapas, los objetos físicos las fotografías, las bandas de sonido, la televisión y los filmes sonoros; casos tales como paseos de estudio y ejercicio por la exposición de uno o más de estos medio para presentar estímulos (1),

incluso las técnicas grupales y de aprendizaje que se utilizan pueden ser consideradas como recursos didácticos.

Rafael Ramírez (2) propone algunos recursos que en juicio personal son apropiados para lograr el desarrollo de la expresión oral; estos recursos son: el recado oral, la conversación, la discusión, los debates, el cuento y la expresión dramática, los relatos, exposición de asuntos o lecciones, improvisaciones, los discursos y las recitaciones.

Es conveniente hacer la observación que estos recursos pueden ser tomados en cuenta también como actividades; por ejemplo: una discusión sobre un tema a la vez que es un recurso, es una actividad que los alumnos realizar.

De cualquier manera, aunque exista mucha relación entre ambas e incluso, en ocasiones un recurso sea en sí mismo una actividad, conceptualmente son dos cosas diferentes; aunque funcionalmente ambos pueden ser considerados como instru--

(1) BIGSS, citado por PANSZA, Margarita en Los medios de enseñanza-aprendizaje. UPN antología. Medios para la enseñanza p. 269.

(2) RAMÍREZ, Rafael. La enseñanza del lenguaje UPN Antología - El Maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua - pp. 113-132.

mentos sin los cuales nunca podría efectuarse no sólo el desarrollo del lenguaje oral en la escuela primaria, sino de cualquier otro conocimiento.

Las actividades así como los recursos tienen que concordar con un gran número de elementos que conforman el proceso educativo, entre las que resaltan las concepciones teóricas con las que el profesor desempeña su función, o, también las características psicoevolutivas de los alumnos y sus experiencias; así como el contexto social y natural que rodea a la escuela o a las experiencias concretas del aprendizaje.

Con lo anterior, se puede constatar que las actividades y los recursos didácticos no son factores que se encuentren ajenos al quehacer educativo, al contrario, aquí se puede observar que son partes imprescindibles en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, y que a la vez se palpa que están estrechamente relacionados con todos los elementos que convergen en dicho proceso.

Por otra parte, es importante aclarar que existen actividades que realiza el profesor que son denominadas actividades de enseñanza, mientras que las actividades de aprendizaje son las que desarrollan los alumnos. Esta aclaración se hace porque en la "enseñanza tradicional", el maestro es quien efectúa la mayor parte de las actividades, propiciando que la participación de los educandos, sea pasiva, confundiendo éstas con actividades de aprendizaje, y esto es precisamente lo que se trata de evitar en este proyecto.

Para concluir, es necesario reiterar que tanto los re

cursos como las actividades de las estrategias pedagógicas, deben estar en completa armonía con todos aquellos factores, tratados aquí con anterioridad, que integran todo lo que es y afecta al proceso de la enseñanza-aprendizaje de la expresión oral y del currículum general de la educación primaria.

Con la conclusión de este apartado, se da fin al marco conceptual de este proyecto de propuesta pedagógica y, hasta este momento se está ya en condiciones de establecer una hipótesis que intente esbozar la solución a la problemática planteada en la primera parte de este trabajo. Esto se hará en el capítulo siguiente.

CAPITULO III

HIPOTESIS

HIPOTESIS

En la escuela primaria, particularmente en el sexto grado, se han detectado toda una serie de factores que conforman la problemática del aprendizaje del lenguaje oral.

Como punto de partida, se tiene que la expresión oral en los alumnos de este grado es ya algo avanzado en relación con otros niños más pequeños, como los de preescolar, o los de los primeros grados de la escuela primaria.

Aún cuando este lenguaje es ya desarrollado, hasta -- cierto punto, permite a los niños comunicarse y utilizarlo en función de sus necesidades más apremiantes, es necesario encontrar los elementos que permitan un desarrollo más conciente -- del mismo.

Esto se hace con el propósito de que el lenguaje oral se use en clase con la funcionalidad que realmente debe de tener. Evitando así su uso artificial y ajeno a los intereses y realidad de los alumnos de sexto grado.

Para intentar dar solución a la problemática planteada en este trabajo, es de mucha utilidad considerar todos aquellos factores que influyen más directamente en el desarrollo de el lenguaje oral, para realizar un esbozo más preciso y confiable de lo que puede contribuir a resolver el problema.

Los principales factores a los que se hace alusión aquí son los siguientes: la fragmentación del objeto de conocimiento (expresión oral), por medio de objetivos específicos; -- la concepción teórico-metodológica que tradicionalmente se si-

que en el proceso de la enseñanza-aprendizaje; y, la incongruencia de los contenidos programáticos y la metodología con las características psicoevolutivas de los alumnos y su realidad cotidiana.

Por lo anterior, y por la posición teórica que se asume en esta propuesta se piensa que estos son los principales agentes casuales del deficiente y defectuoso proceso con el que se pretende desarrollar el aprendizaje del lenguaje oral.

Son, a la vez, las variables independientes que forman, en un momento determinado, la hipótesis derivada de la problemática planteada.

La variable independiente es, en este caso, el aprendizaje del lenguaje oral.

La hipótesis se resumiría de la siguiente manera: ^{Marco teórico} El desarrollo de la expresión oral de los alumnos de sexto grado se puede favorecer mediante la aplicación de estrategias didáctico-metodológicas que contengan características de una metodología apoyada en el enfoque constructivista del aprendizaje, organizando a ésta y a los contenidos, en congruencia con el contexto social, el nivel psicoevolutivo de los alumnos y las experiencias que han construido los niños durante su cotidianidad; bajo un ambiente en el que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle con mayor grado de democracia posible (en alusión a las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno), favoreciendo a la vez una participación que estimule la reflexión por parte de los alumnos.

CAPITULO IV

METODOLOGIA

METODOLOGIA

A. Procedimientos metodológicos para conocer el nivel psicoevolutivo de los alumnos de sexto grado

En este apartado se proponen actividades que permitan determinar a grosso modo el período psicoevolutivo (en la jerarquización de Piaget) de los alumnos de sexto grado de la escuela primaria Miguel Hidalgo.

Otro propósito fundamental, es el de operacionalizar - con mayor seguridad y confiabilidad la hipótesis que plantea - la posible solución al problema. Por eso, se optó por realizar una investigación acerca del nivel psicoevolutivo de los alumnos de sexto grado. Mismo que se da a conocer en este apartado.

Esto permitirá tomar determinaciones metodológicas en las estrategias didácticas a desarrollar para favorecer la -- construcción del conocimiento, específicamente con lo relacionado al lenguaje oral en el sexto grado de primaria.

En suma, es necesario saber el período de desarrollo - en que se encuentran los alumnos del grupo para elaborar estrategias acordes a sus características.

Las actividades se efectuaron con niños que formaron - parte de una muestra representativa del grupo y seleccionada - al azar. El grupo fue dividido de la siguiente manera:

EDAD	ALUMNOS	%	ALUMNOS	ALUMNOS TOMADOS
11 años	7	30.4	3.04	3
12 años	14	61.8	6.08	5
13 años	1	4.3	.43	1
14 años	1	4.3	.43	1
TOTAL:	23	99.8*	9.98**	10

* Aproximación de 100.

** Aproximación de 10.

La muestra fue de diez alumnos, los cuales se tomaron proporcionalmente de acuerdo a su edad.

En los renglones de 13 y 14 años el porcentaje obtenido (4.3) no fue suficiente para que los niños de estas edades fueran considerados en la muestra, pero sin embargo, estos fueron incluidos en ella por la razón de que, si ellos son los que tienen más edad, por consecuencia, tienen mayores posibilidades de tener un nivel psicoevolutivo más alto(1).

El porcentaje mermado por esta decisión se restó a la cantidad más alta, con el fin de que la variación en los datos reales fuera lo menos amplia posible.

El total de las actividades fueron resumidas a dos instrumentos o pruebas.

El primero, es similar al que propone Labinowicz(2), y se basa en un problema enunciando los siguientes términos: Si

(1) Ver anexo p. 103

(2) LABINOWICZ, Ed. Introducción a Piaget p. 77

Roberto tiene la piel más oscura que Miguel, y la piel de Roberto es más clara que la de Simón, ¿cuál de los tres tiene la - - piel más oscura?

En la primer parte de la entrevista con cada uno de los niños, se les lee el problema dándoles tiempo para que reflexionen sobre él. Si no hay respuesta correcta o seguridad en ella, se le proporciona al alumno el problema por escrito, si en este nivel no existe respuesta acertada e una seguridad plena de e--lla, se procede a entregarles material en donde se encuentran - dibujados los involucrados en el problema dándole al niño la - consigna de que lea parte por parte y vaya coloreando las figuras, según la intensidad indicada en lo que se refiere al color de la piel.

De esta forma se le dan elementos más concretos con -- los que pueda, sin lugar a dudas, encontrar la solución del problema, ya que cuando éste es sólo escuchado o leído se le pre--senta a la persona en un nivel un tanto abstracto, de tal forma que si el individuo no se encuentra en el período de las operaciones formales no podrá dar respuesta correcta. y que a la vez, esté completamente seguro de ella.

En los resultados de esta primera parte, el total de la muestra (10 alumnos), quedó clasificada en el período de las -- operaciones concretas.

A continuación se da a conocer una de las entrevistas - realizadas para este primer instrumento.

La entrevista fue hecha a un alumno de 14 años seis meses.

Maestro: Mira Jorge, te voy a leer un pequeño problema, y quiero que me contestes lo mejor posible. Esto no va a influir en nada en tu calificación, no te va a afectar en nada, sólo quiero que contestes sin presiones, lo más tranquilamente que puedas. ¿Estas de acuerdo?

Alumno: Sí, sí...

Maestro: Fíjate bien... Si Roberto tiene la piel más oscura -- que Miguel y la piel de Roberto es más clara que la de Simón, cual de los tres tiene la piel más oscura.

Alumno: ¿Roberto tiene la piel oscura que quién?

Maestro: (Lee el problema con más detenimiento)

Alumno: Es Simón ¿no? (manifiesta inseguridad)

Maestro: ¿Estás seguro de ello?

Alumno: No... (se queda pensativo) ¿Es Roberto?

Maestro: Quiero que me des una respuesta de la que tú estes seguro que es la corrècta. ¿Quieres leer túel problema?

Alumno: Sí

Maestro: Piensa muy bien la respuesta antes de contestar

Alumno: (Después de leer el problema) Es Roberto

Maestro: ¿Estás seguro que es Roberto?

Alumno: (primero piensa) no...

Maestró: Fíjate bien lee otra vez el problema y en este dibujo (le entrega una hoja y un lápiz) ilumina de acuerdo a lo que cada parte del problema lo indique.



Roberto



Miguel



Simón

Alumno: (Lee cada parte y va iluminando a diferente intensidad las caras de los monitos una vez que termina con testa)

Es Simón, profe.

Maestro: ¿Estás seguro de ello?

Alumno: Sí

Maestro: ¿Porqué?

Alumno: Porque es mas prieto que Roberto y Miguel

Maestro: ¿Y cuando escuchaste el problema y contestaste que el que tenía la piel más oscura era Simón ¿estabas seguro de eso?

Alumno: No...

Maestro: ¿Por qué no?

Alumno: Porque contesté así nomás

Maestro: Entonces ¿Necesitaste de los dibujos para llegar con seguridad a la respuesta correcta?

Alumno: Sí

Maestro: Sin los dibujos podrías contestar bien con seguridad

Alumno: No

Maestro: Bueno eso es todo, Gracias

A pesar de que de los diez niños entrevistados, sólo tres contestaron correctamente desde el momento en que se les leyó el problema, ninguno de ellos estaba seguro que esa respuesta era la correcta, ni aún después de leer ellos mismos - el escrito. Lo que demuestra, que ninguno de los entrevistados contestó en el nivel de las operaciones formales; por lo tanto se puede afirmar que la muestra, y en consecuencia, el grupo,

se encuentra en el período de las operaciones concretas.

Sin embargo, se procedió a aplicar el segundo instrumento señalado textualmente por Labinowicz(1), siguiendo las indicaciones marcadas en las actividades sugeridas para la aplicación de esta prueba, referida a la flotación de los cuerpos.

De acuerdo a la clasificación que Labinowicz hace, el total de los alumnos de la muestra, quedaron enmarcados en las características que corresponden al período de las operaciones concretas.

Este instrumento, ratificó los resultados obtenidos - con el primero. Por la determinación del nivel psicoevolutivo de los alumnos de sexto grado, corresponde, sin lugar a dudas, al período de las operaciones concretas.

Con este resultado es posible diseñar estrategias didác tico-metodológicas que concuerden con las características generales de los niños y en particular, con el nivel de desarrollo; incluso, permitirá operacionalizar con mayor confiabilidad la hi hipótesis dentro de la propuesta pedagógica.

B. Procedimientos metodológicos para aprobar o disprobar la hi pótesis

El propósito de este apartado es el de presentar un di seño experimental, que permita saber si la hipótesis planteada

(1) Ibidem p. 81

Nota: Esta investigación fue realizada y redactada en coor dinación con la Profra. Alma Delia Campos Arroyo.

en el capítulo anterior es aprobada o disprobada, mediante la correlación existente entre las estrategias didáctico-metodológicas del sexto capítulo de este mismo trabajo y la variable dependiente enunciada con anterioridad.

El diseño con el que se pretende trabajar es casi experimental y John L. Hayman (1) lo llama "diseño de serie cronológica". Este consiste en la captación de los cambios ocurridos en un grupo desde antes y hasta después de aplicarle uno o más tratamientos.

Estos tratamientos tendrán la característica de reflejar la solución propuesta en la hipótesis. Y en él o ellos, - se inmiscuyen la manipulación de variables independientes del problema.

Para que la aplicación de este diseño sea más confiable, es necesario conocer el progreso que el grupo ha tenido a través de los grados anteriores por lo que ha pasado y establecido, de acuerdo a la tendencia evolutiva del desarrollo - de la expresión oral, el progreso esperado sin la aplicación de las estrategias didácticas que conforman el tratamiento.

Hayman ilustra el diseño de la siguiente manera(2):

$M1 \rightarrow M2... Mm \rightarrow X \rightarrow Mn... Mo$

Este diseño se entiende mejor si se sabe el significado de cada elemento.

Este especialista, utilizó las siguientes convencio--

(1) HAYMAN, John L. Investigación y educación. UFN Antología: Técnicas y recursos de investigación V p. 195.

(2) Idem.

nes (1).

M1 Medición inicial (o de diagnóstico).

→ Tiempo

M2 Segunda medición

...Mm Ultima medición hecha antes de aplicar el tratamiento

X Tratamiento

Mn Primera medición después de aplicar el tratamiento

Mo Ultima, después de haberse aplicado el tratamiento

Utilizando esta misma estructura, el diseño casi experimental para probar o disprobar la hipótesis, quedaría como sigue:

El grupo que inicia el sexto grado en la escuela primaria, tiene un antecedente mínimo de cinco años, en lo que corresponde al desarrollo de la expresión oral en forma escolarizada.

El nivel alcanzado en este tiempo puede ser determinado por una medición inicial o de diagnóstico. Esta evaluación será eminentemente cualitativa y se realizará mediante un registro estimativo de la capacidad de expresión, considerando para ello la originalidad, la fluidez, la precisión y el sentido crítico con el que los niños se expresen oralmente.

Hasta aquí, se tendrá conocimiento, en una forma resumida, del avance efectuado por cada uno de los alumnos después de haber cursado el quinto grado de primaria. Esto puede servir como un punto de referencia muy confiable para aplicar

(1) Idem.

posteriormente el tratamiento propuesto.

Este último, se pondrá en funciones durante todo el ciclo escolar, apegado a lo que marca la hipótesis y, por consecuencia, a las estrategias a las que se hizo alusión al principio de este apartado.

Una vez que el ciclo escolar termine, se procede a efectuar la primer medición (después del tratamiento), misma que se hará con las mismas características de la primera (antes del tratamiento), utilizando para ambas un ejercicio de expresión oral del mismo estilo de los que se proponen en el sexto capítulo.

Si la diferencia entre las mediciones ($M_n - M_m$) es positiva, y a la vez sugestiva en el sentido de que proyecte un progreso considerable en el sexto grado, con relación a la estimación hecha del avance de los cinco grados anteriores, entonces la hipótesis resulta ser verdadera.

Pero si esa diferencia es mínima, nula o negativa, es un síntoma de que el tratamiento que se le dió al grupo en el que se experimentó, realmente no soluciona el problema de la a expresión oral de esos niños. En este caso, sería el momento a propiado para elaborar otras estrategias didácticas y, probablemente, otra fundamentación teórica.

Regresando al diseño inicial, se pudo percatar de que sólo se consideró aquí una medición antes del tratamiento y otra medición después, aún cuando Hayman propone la realización de varias. En efecto, lo ideal sería eso, pero en este caso sí es posible partir de una estimación única previa a la aplica--

ción del tratamiento porque ésta resume o representa los alcances logrados en la expresión oral en los cinco años anteriores.

Después del tratamiento, el grupo egresa de la primaria, y aplicar una segunda medición (en primero de secundaria) sí sería valiosa, pero no tanto como la que se hace al final del ciclo escolar. Para lo único que serviría es: saber el progreso en el ciclo o ciclos posteriores al tratamiento.

Por lo tanto, se puede concluir en que las mediciones que se hacen al inicio y al final del año escolar, son suficientes para determinar la funcionalidad de la hipótesis con los alumnos de sexto grado de educación primaria.

CAPITULO V

MARCO REFERENCIAL

MARCO REFERENCIAL

Este apartado tiene el propósito de ubicar a la problemática tratada en los capítulos anteriores (referente al aprendizaje del lenguaje oral), dentro del contexto social, institucional y curricular en el que se presenta el problema que estimula el desarrollo de esta propuesta pedagógica.

En el contexto social se analiza el medio ambiente social y físico en el que se desarrolla el proceso de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos de el Molino, municipio de Rosales. Se describe aquí como una microhistoria que se inserta o complementa en el contexto institucional y curricular que se presenta en el segundo apartado de este mismo capítulo.

En el contexto institucional y curricular, se trata de esbozar la trayectoria que ha tenido la educación en México, desde la época prehispánica hasta la fecha; así como también - de hacer una caracterización de la conformación del presente - plan de estudios y la situación particular en que se encuentra con relación a la manera como esté integrado el curriculum del área de español, y, en forma específica, en lo referente al aspecto de la expresión oral.

La razón de hacer este análisis partiendo desde la educación prehispánica, es principalmente, para elaborar un marco más amplio que ofrezca un panorama general de la evolución educativa en este país.

A. Contexto social

Aún cuando uno de los objetivos de la aplicación de la presente propuesta pedagógica, sea el de desarrollar una alternativa metodológica que pueda utilizarse en forma general para la enseñanza de la expresión oral con alumnos de sexto grado de la educación primaria, después de haberse probado mediante la experimentación, tiene también elementos que caracterizan a este trabajo en forma específica, de acuerdo a los rasgos particulares de estos alumnos, en el Molino, municipio de Rosales.

Por ello, es conveniente realizar una reseña contextual donde se encuentra inmersa la escuela Miguel Hidalgo, porque es en esta escuela en donde se tiene el grupo experimental de donde fue extraído el problema; y donde se pretende llevar a efecto el desarrollo de las estrategias didáctico-metodológicas que intentan solucionarlo.

El Molino es una población rural que debe su fundación a la ex hacienda las Delicias, por la razón de que todavía a principios de este siglo, sus habitantes eran en su mayoría, trabajadores de la hacienda.

Ese lugar se encuentra a un kilómetro y medio de distancia del casco hacendario.

Su nombre se debe a la existencia de un molino de trigo que se encargaba de la molienda de la cosecha de la hacienda; y de una parte considerable de la región (el molino ya no existe).

En la actualidad, la mayoría de las familias tiene -- parcela ejidataria, desde la repartición agraria de la hacienda, que se efectuó alrededor de los años cuarentas (de este - siglo).

Quienes no son ejidatarios, principalmente los jóve-- nes, entre ellos padres de familia, son jornaleros que gene-- ralmente trabajan en el campo. Existen muy pocos profesionis-- tas y sólo son algunos los comerciantes que habitan el lugar, por la razón de que la mayor parte de la actividad comercial de consumo, la realizan en la ciudad de Delicias, la que se - localiza a seis kilómetros de distancia, aproximadamente.

Las características físicas que presenta la población son un tanto especial, en el sentido de que la comunidad está fraccionada en dos partes, separadas por un canal de drenaje: la parte alta y la baja.

Como en todas las comunidades rurales, las casas están separadas una de otras, quedando entre ellas extensos corrales, en donde por lo regular, lo utilizan para la crianza de anima-- les domésticos y sólo algunos para huerto familiar, o algo que se le aproxime. Esto sucede con mayor frecuencia en la parte - baja, ya que ahí la fertilidad de la tierra es muy buena, mientras que en la parte alta la vegetación es casi nula, debido - al tipo de terreno (duro calichoso).

En un extremo del poblado está ubicado un establo que es trabajado en forma de cooperativa por algunos miembros del ejido (las Delicias).

Bajo este mismo modo de organización, funciona una tor

tillería con un número de diez miembros, quienes atienden dicha cooperativa en forma rotatoria, con la repartición respectiva de las ganancias.

Los habitantes del Molino, están organizados en comités pro-desarrollo de la comunidad. En la actualidad están funcionando los siguientes: de agua potable, de drenaje, de la sala de cultura, del dispensario médico, de la asociación de padres de familia de la única primaria, al igual que del Jardín de niños de la localidad, del parque de beisbol, de la "capilla" (iglesia católica), del Partido Revolucionario Institucional, así como también el comité ejidal. Todos ellos desarrollan actividades de recaudación de fondos económicos, en coordinación con la presidencia municipal de Rosales, Chih.

La escuela primaria es de organización completa, en ella laboran doce maestros frente a grupo, un director técnico, un trabajador de intendencia y un maestro de actividades culturales. Es la escuela más grande del municipio de Rosales, de las pertenecientes al sistema federal.

Esta institución recibe a todos los niños de edad escolar (por lo menos sí tiene esa capacidad) del lugar y, además, de los ranchos circunvecinos. La mayoría de los niños son sencillos y de extracción humilde, como es característico del medio rural. Casi todos ellos realizan labores correspondientes a ese medio durante el tiempo en que no asisten a la escuela.

En el aspecto político, la gente tiene una participación muy considerable, porque en la organización ejidal tienen mucha actividad dentro de ella, y en el Partido Revolucionario

Institucional. En este ejido, la inmensa mayoría de los comiariados que ha tendido, han sido oriundos de esta población. Además la cabecera ejidal es prácticamente el centro del poblado y es considerada como propia de la comunidad, aunque en realidad el ejido es muy extenso, porque en él están integrados campesinos de Delicias, Ex-hacienda Las Delicias, La Garita, Paso de Piedra, e incluso hasta de Meoqui, además de otros pueblos pequeños, y se extiende hasta esos lugares.

Por otra parte, la iglesia católica tiene una influencia muy marcada en costumbres e ideología política, quien alienta la pronunciación abierta de algunas personas a favor del Partido Acción Nacional.

En otro orden de ideas, la comunidad ha tenido un desarrollo histórico un tanto homogéneo, o dicho de otras palabras, común a la mayoría de sus habitantes. El común denominador que los une históricamente hablando, es que sus fundadores eran trabajadores de la hacienda, quienes se convirtieron posteriormente en ejidatarios, y ellos siguen siendo el tronco de las familias que en la actualidad viven en el Molino.

Esta historia está caracterizada por la lucha agraria que ha realizado después de la Revolución Mexicana, incluyendo a la repartición de tierras ejidales que hiciera el ex-presidente de la República, el General Lázaro Cárdenas del Río.

En suma, la gente del Molino, tiene características que los constituyen como una comunidad homogénea en su historia, en cierta forma en lo político, en lo ideológico y en lo

económico.

Con alumnos de estas condiciones generales se aplicarán las estrategias didáctico-metodológicas de la presente - propuesta, misma que será elaborada bajo consideración de estos rasgos que configuran a estos niños que en la actualidad asisten al sexto grado de primaria de la escuela Miguel Hidalgo, y de quienes de habló en un apartado anterior a este mismo capítulo, haciendo alusión ahí a sus características psicoevolutivas; y ahora se describirán y analizarán las referencias curriculares.

B. Contexto institucional y curricular

Antes de iniciar la caracterización del contexto insti tucional actual de la educación en México, y en forma específi ca de la expresión oral dentro de la escuela primaria, es conveniente analizar la formación histórica de la realidad educativa para poder comprenderla mejor, y a la vez, darle un con-- texto más real.

En el territorio mexicano, antes de que se constituyera como tal, particularmente en todo el período prehispánico, las características principales de la educación se presentaban como clasista, en el sentido de que la mejor escuela (Calmecac) inscribía sólo a los hijos de los nobles; al Telpochcalli, acu dían los alumnos de la clase media, en ella se impartía disciplina militar; existía además educación doméstica, que era don de se aprendían los oficios de los padres; y, una institución llamada Cuicacalco, en ella se enseñaba solamente música y dan

za.

La educación era además muy rígida, tradicionalista, béliica, integral, práctica, en la que se difundía con mucho énfasis los calores familiares.

Estas características corresponden exclusivamente a la educación prehispánica de los aztecas, quienes además de lo anterior, tenían organizada y estructurada la educación mucho mejor que la que se impartía en ese mismo tiempo en Europa. Aunque esto era sólo en algunos aspectos.

En la época colonial, los españoles fueron quienes tuvieron la responsabilidad de brindar la educación. Esta, durante los trescientos años (aproximadamente) de este período tuvo características tradicionalistas, dogmáticas, con el ideal de servir al rey y a Dios. Estaba fuertemente influenciada por la religión católica, era clasista, respondía casi exclusivamente a las necesidades de la metrópoli, y quienes la recibían era un porcentaje realmente mínimo, que probablemente no llegaba ni al 10% de los niños que estaban en edad de tomarla.

A los indígenas se les pretendía educar bajo el sistema de encomiendas, que consistía en dotar a una persona (generalmente español) de una cierta cantidad de indígenas para que le sirvieran, en la mayoría de las veces como esclavos, a cambio de que los evangelizara y castellanizara, es decir, que los convirtiera a la religión católica y les enseñara a hablar el idioma español. Estas dos condiciones, rara vez eran cumplidas.

Por otra parte, había colegios dirigidos por diferen-

tes órdenes religiosas, como el colegio de San Francisco o San José Naturales, en el que acudían puros indios; el San Juan de Letrán para mestizos; el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, para indígenas también; la Real y Pontificia Universidad de México, que fue la primer universidad establecida en América, exclusivamente para criollos y peninsulares. Existía además el colegio de Minería. El colegio más importante era el de Santa María de todos los Santos en el que estudiaban únicamente los nobles.

Con esto se puede dar idea de la distribución elitista que subyacía en las instituciones educativas de la colonia.

Para fines del siglo XVII, se gestionaron cambios muy importantes en la estructura política, económica y social en los países europeos, como resultado de un movimiento ideológico llamado liberalismo, quien fuera difundido fuertemente por otro movimiento denominado ilustración.

Más tarde, esas ideas burguesas de los países capitalistas, crearon las condiciones propicias para conseguir (aunado a otras causas internas), la independencia de los países latinoamericanos, quienes hasta ese tiempo (principios del siglo XIX) pertenecían en su totalidad a España y Portugal. Fue entonces cuando México logró independizarse de España (27 de septiembre de 1821).

El nuevo modo de producción (capitalista) recién estructurado, que se infiltró en toda América, traía consigo un cambio muy importante y en cierta forma radical, en lo que a educación se refiere.

Una vez que México fue ya independiente se empezó a legislar sobre educación, e incluso desde que se efectuaba la lucha armada que originó este cambio social. Por ejemplo, en la primer constitución (la de Apatzingán de 1814, redactada por José Ma. Morelos y Pavón), en el artículo 39, se señalaba a la educación como una necesidad para la ciudadanía.

En la Constitución Política de 1824, el artículo 50 versaba sobre la responsabilidad exclusiva que tenía el congreso general para la promoción de la educación, en el que se contempló también el establecimiento de colegios, en donde se enseñara en uno o más de ellos, las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, entre otras.

Desgraciadamente los propósitos de esta legislación no rindieron frutos, por problemas de tipo económico, principalmente.

En 1933, Valentín Gómez Farías, ocupa internamente la presidencia de la República. Junto con él, el doctor José Ma. Luis Mora, realizó cambios muy importantes en el aspecto educativo. Estos cambios fueron fuertemente influenciados por las ideas liberales, que en ese tiempo todavía eran incipientes (en términos relativos).

En este año se manifiesta la disposición presidencial para responsabilizar al Estado de la educación del país. Se establece la Dirección General de Instrucción Pública, para el Distrito Federal y los demás territorios.

En el artículo 24 de la constitución (de 1924), se da a conocer la libertad de enseñanza (1933).

Para 1934, Antonio López de Santa Anna, regresa a ocupar la presidencia, anulando ésta y muchas otras reformas ya efectuadas como la Reglamentación General de Instrucción Pública elaborada en este mismo año.

La educación se estanca entonces por influencias "conservadores" hasta el año de 1957 en que se promulga una nueva Constitución Política.

En esta constitución queda estipulada que la educación sería libre y que el Estado, particulares, e incluso la iglesia, podrían participar en ella, Se expide además, la ley de Instrucción Pública y se determina el laicismo en las escuelas oficiales.

De 1870 hasta 1910, la educación es influenciada, prácticamente durante todos los períodos presidenciales cubiertos por el General Porfirio Díaz, por la corriente positivista, introducida en México por Gabino Barreda.

En este tiempo, sobresalen en la tarea educativa personajes como Enrique Rébsamen, Joaquín Baranda (ministro de justicia e instrucción pública 1882-1901) y Justo Sierra (secretario de educación pública 1901-1905) y de instrucción pública - 1905-1911).

Después de efectuada la Revolución Mexicana se convoca a un nuevo congreso constituyente en 1916. Para 1917 se presenta la nueva constitución.

En el renglón educativo el artículo tercero manifiesta en su redacción la educación libre, laica y gratuita en las escuelas oficiales. Pero desgraciadamente Venustiano Carranza co

mo presidente de la República Mexicana, suprimió en abril de 1917 la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, dejando las escuelas públicas bajo la tutela de los ayuntamientos en los que se encontraban ubicados(1).

Con esto la educación mexicana se vio todavía más afectada, hundiéndose aún más.

Es hasta 1921 cuando el Gral. Alvaro Obregón, crea la Secretaría de Educación Pública nuevamente, con José Vasconcelos al frente de ella. Los lineamientos liberales siguen siendo característica de la política educativa nacional.

A partir de esta fecha empieza a despegarse el avance en el ámbito educativo, incluyendo parte de la educación rural, matizándose ésta de fines utilitaristas, continuando cambios - muy importantes desde la entrada del presidente Plutarco Elías Calles (1924), hasta el período cumplido por Lázaro Cárdenas - del Río.

Las principales reformas en la educación inician con la expedición del reglamento de inspección y vigilancia de escuelas particulares, en el que se enfatiza el laicismo; se establecen en los diferentes Estados de la República, las Direcciones Federales de Educación, organizándose la supervisión escolar en todo el país.

Se crea también la Dirección de Misiones Culturales, - bajo la dirección del profesor Rafael Ramírez, con lo que la educación rural se vio fuertemente apoyada y desarrollada, al

(1) GARVA MEDRANO, Reward, Educación y sociedad de México. UPN Antología. Política educativa p. 23.

mismo tiempo que se abre la Escuela Nacional de Maestros y siete Escuelas Normales Rurales.

Se impulsa el sistema de cooperativas escolares.

Para 1934, siendo Narciso Bassols ministro de educación y el presidente de la República el Gral. Lázaro Cárdenas, se reforma el artículo tercero constitucional, en donde se le da a la educación el carácter de socialista. Además propone un -- laicismo combativo y una educación primaria obligatoria, y gratuita la que imparte el Estado.

Se editan por primera vez libros de texto para maestros y alumnos en cantidad muy limitada.

Se promueven métodos pedagógicos de la pedagogía activa, como el de proyectos y los centros de interés.

El carácter socialista de la educación que se marcaba claramente en la constitución, no tenía ninguna relación con el socialismo científico abanderado, entre otras personas, por Carlos Marx. Sólo se encaminó a la propagación del cooperativismo como objetivo principal.

Por ello, hubo mucha polémica en torno del término socialista, porque creó la división en cuanto a que había profesores que en forma radical querían ejercer educación socialista en su concepción rigurosa; los hubieron también aquéllos -- que se pronunciaron en contra de este tipo de educación, aún cuando la mayoría lo interpreta con fines de la implementación de dicho cooperativismo.

Este problema conceptual creó marcadas fracciones, sobre todo en el magisterio nacional.

El término socialista chocó definitivamente con la organización económica del país (basado en el capitalismo), y finalmente en 1946 fue reformado una vez más el artículo tercero constitucional, retomándose en él el laicismo, (expresado implícitamente), la gratuidad y la obligatoriedad, y cambiando todo lo socialista por nacionalista y democrática.

Esta modificación es la última que ha sufrido el texto del artículo de la educación y con él ésta ha seguido su evolución mediante una serie de reformas entre las cuales sobresalen las que realizó el ministro de educación Jaime Torres Bodet, siendo presidente de la República el Lic. Adolfo López Mateos.

En este período se inicia el "Plan de once años" en el que se pretendía desarrollar la educación primaria en dos sexenios hasta darle cobertura nacional a toda la demanda. Para lograr esto, crea el CAPFCE, para resolver el problema de construcción de escuelas; impulsa al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y la educación normal; se establece la comisión de libros de texto gratuitos para todos los grados de primaria y para toda la nación.

Se reformaron también, los planes, programas y métodos en las escuelas primarias y normales.

En suma, hubo mucha actividad en este sexenio en lo que a educación se refiere, incluso el plan se iba cumpliendo casi como se previó, pero desgraciadamente, al siguiente período presidencial, Gustavo Díaz Ordaz, cambió la política educativa, impulsando fuertemente a la educación técnica.

En el sexenio 1970-1976 en el que fungió como presidente el Lic. Luis Echeverría Alvarez, y como secretario de educación el Ing. Víctor Bravo Ahuja, se realizaron también reformas educativas.

La primera fue en 1974 cuando se modifican los planes y programas, quedando integrados estos por áreas, aunque se permitió optar por asignaturas (esto último no sucedió en el Estado de Chihuahua).

La base de esta reforma educativa consistió en la programación, realización y evolución del aprendizaje por medio de objetivos.

Los seis grados de educación primaria deben desarrollarse a partir de esa fecha, bajo la impartición de ocho áreas de aprendizaje: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística, educación tecnológica y, más tarde, en 1981, se añade educación para la salud.

El propósito fundamental de las áreas, es el de converger en el desarrollo de la personalidad integral del individuo, mediante el desenvolvimiento de las tres esferas que forman dicha personalidad: esfera cognoscitiva, la psicoafectiva y psicomotriz.

Cada área debe contribuir hacia dicho desarrollo. Esto, se supone que se logra, como lo plantea el libro para el maestro, mediante el alcance de los objetivos generales, quienes se dividen en objetivos particulares, éstos a su vez, en específicos, mientras que las actividades de aprendizaje sugeridas, tie

nen la consigna de lograr éstos últimos.

Los objetivos, tanto particulares como específicos, es tán redactados en términos meramente conductistas. Esto se observa en el libro del maestro donde manifiesta que "se procuró redactar los objetivos particulares y específicos en forma de conductas fácilmente evaluables"(1). Más adelante, esta misma fuente, dice que las actividades "pretenden lograr una mayor participación del niño en la adquisición de conocimientos"(2). Aquí la sola palabra adquisición choca con la fundamentación teórica asumida para realizar este trabajo.

En el apartado de Teorías de aprendizaje del primer capítulo de este informe, se explicita una posición teórica de finida, que más que conductista, tiende hacia el constructivismo. Por ello las actividades y los propósitos principales de la presente propuesta, tenderán a estar un tanto alejados de los fundamentos que subyacen en los contenidos programáticos de sexto grado, específicamente de los contenidos relacionados con el lenguaje.

Por otra parte, para ser un tanto más concreto, en el área de español para sexto grado, se propone una estructura programática de objetivos y actividades que giran en torno a cinco aspectos fundamentales: "expresión oral y expresión escrita, fonología y ortografía, nociones de lingüística, lectura, y, por último, iniciación a la literatura"(3).

Con estos aspectos se pretende dar cobertura a lo que

(1) SEP Libro para el maestro. sexto grado p. 16.

(2) Ibidem p. 162

(3) Ibidem p. 18

corresponde a "la práctica y enseñanza de la lengua"(1). El hecho de lograrlo o no, queda supeditado a lo que contenga cada uno de ellos y, sobre todo, a la metodología con que se abor--den en clase, con los alumnos del sexto grado.

El aspecto que en forma específica es necesario analizar, es el de la expresión oral y escrita, porque en éste se encuentra ubicada la problemática que dio origen a la elaboración de esta propuesta.

En lo que concierne a la expresión oral, se hace la sugerencia (en el libro del maestro), de que: "el maestro incrementalmente, en este grado escolar, aquellas actividades que propicien la socialización y desarrollen el juicio crítico del niño con miras a la formación de su autonomía"(2). Esto, sin profundizar mucho en el contenido que le subyace, difícilmente podrá lograrse con los objetivos y actividades que se proponen a lo largo de las ocho unidades, por la razón de que tan sólo diez de los noventa y cuatro objetivos específicos, se refieren de una manera más concreta al desarrollo de la expresión oral en una forma más o menos intencionada.

Además los pocos objetivos redactados para darle atención al lenguaje oral, generalmente son acompañados por la actividad escrita, es decir, no son expresamente destinados a desarrollar el objeto de estudio de esta propuesta, sino que comparten casi siempre las actividades con el elemento complemen-

(1) Idem.

(2) Ibidem p. 19

tario de este primer aspecto: la expresión escrita.

Otra característica que es importante analizar en el desarrollo programático de lo que se refiere a la expresión oral, es que los indicadores de actividad son: reconstruir, describir, expresar, explicar, opinar y discutir. Todas éstas, generalmente se desarrollan a partir de elementos que son ajenos a la realidad de los alumnos, por ejemplo en el objetivo específico 2.2 - (*), la actividad es "narrar oralmente los conocimientos del -- texto poema de invierno"(1). Este punto de partida difícilmente pertenece a la realidad cotidiana en la que los alumnos de sexto grado de el Molino, se desenvuelven.

Lo mismo sucede en los objetivos específicos restantes, relativos a la expresión oral: 1.10, 2.8, 3.5, 3.9, 4.14, 5.8, 7.12, 8.3, y 8.7.

Por otra parte, se debe hacer la observación de que no se puede separar la expresión oral de cualquier otra actividad relacionada no sólo con el área de español, sino con las siete áreas restantes. Con esto se da a entender que el lenguaje oral se utiliza en todas las actividades, pero también son necesarias las actividades que tiendan a desarrollar en forma específica e intencionada este tipo de expresión con elementos que correspondan plenamente a la realidad en la que viven los alumnos, y al nivel psicoevolutivo de los mismos.

Otro elemento por analizar es la coherencia y seguimiento que contienen los objetivos y actividades del programa

(*) Consultar anexo.

(1) SEP. Libro para el maestro. Sexto grado p. 29

de sexto grado; ya que, como estrategias para desarrollar el lenguaje oral, carecen de una secuencia y una organización que permita favorecer en forma sistemática el desenvolvimiento de la expresión por medio de la palabra hablada.

Es muy difícil tratar de lograr un propósito cuando -- la metodología que se tiene para hacerlo, fragmenta el objeto de estudio. Cuando se realizan actividades totalmente descon-- textualizadas del entorno general de donde se trabaja con el -- grupo.

También se ve obstaculizada la labor docente que tien-- de hacia el desarrollo de un lenguaje hablado, que pretende -- ser sencillo pero preciso, en el momento en que se intenta a-- pegarse a la programación curricular que en forma oficial es -- establecida para este grado en la escuela primaria.

No es posible lograr dicho desarrollo cuando se corta-- de tajo la intención que los alumnos puedan tener para expre-- sarse más libremente; cuando se inserta en un cartabón que --- tienen que seguir al pie de la letra, porque en esa misma me-- dida que lo hagan, serán estimados en el parámetro de califica-- ciones, no sólo por el maestro de grupo, sino por los directo-- res y supervisores escolares, quienes son los que finalmente a-- valan el nivel de aprendizaje de los educandos.

Es, pues, este problema del aprendizaje de la expresión oral, una situación que tiene sus orígenes desde el contenido y marco teórico-metodológico del curriculum escolar oficial.

Por ello, la posible solución que en forma latente se presenta en las estrategias didáctico-metodológicas del siguien

te capítulo, deben de observar y considerar todos los elementos que funcionan como marco referencial al problema de la expresión oral de los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Federal Miguel Hidalgo, de el Molino, municipio de Rosales, Chihuahua, con el fin de ofrecer posibilidades de solución más reales, consistentes y factibles.

CAPITULO VI

PROPUESTA DIDACTICA Y ESTRATEGIAS DIDACTICO-METODOLOGICAS

PROPUESTA DIDACTICA Y ESTRATEGIAS DIDACTICO-METODOLOGICAS

A. Propuesta didáctica

En este apartado se pretende exponer de una manera concreta y clara, lo que se propone en forma específica para resolver el problema del aprendizaje del lenguaje oral en sexto grado de educación primaria.

En cierta forma, esto es un tanto parecido a lo que -- fue la hipótesis porque la propuesta es una operacionalización de la misma, sólo que en lugar de hacer referencias de tipo general, sobre todo en el aspecto didáctico, se realiza de una manera más específica sobre lo que se propone.

En pocas palabras, este apartado es uno de los puntos medulares de la propuesta pedagógica, por la razón de que en él se da a conocer en una breve exposición, todo lo que abarca y lo que se propone como alternativa de solución a la problemática presentada y tratada ya con antelación.

Por principio, es importante señalar que el lenguaje oral no es algo que se da a los alumnos por parte del profesor. Es algo que cada persona construye en forma muy individual, pero sí con una marcada influencia social.

Aquí no se tratará de enseñar a los educandos cómo deben expresarse; lo que se pretende, más que nada es de estimular en ellos la creatividad, la crítica, la problematización de lo que se habla y de lo que se oye.

También de favorecer actividades que tiendan a hacer -

conciencia en torno al lenguaje oral que cotidianamente se utiliza y a la funcionalidad que éste tiene en la sociedad.

Por otra parte, es importante solicitar a los alumnos que en reuniones grupales tomen decisiones que los hagan co-partícipes de la coordinación y planificación de las actividades y recursos de aprendizaje, con el propósito de que éstos sean más atractivos, funcionales y apropiados a sus características generales.

Otro elemento que es de mucha importancia es que la metodología que subyazca en las estrategias didácticas, se propone, sea de enfoque constructivista, contemplando en todo momento la congruencia que debe de existir entre ésta, el nivel psicoevolutivo de los alumnos y la realidad cotidiana (con todo y sus experiencias que ellos tienen de ésta), en la que se desenvuelven.

Los recursos en los que se hace hincapié, a manera de recomendación, para desarrollar el proceso de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral son: el recado, la conversación, la discusión, el debate, contar algo, recitar, problematizar una situación, etc., de una manera similar de como lo propone el Profr. Rafael Ramírez (1), sólo que esto se hará con algunas adaptaciones, con las características que hasta aquí se han mencionado, además de la integración de las actividades al contexto general en donde se construye el aprendizaje sin que el profesor sea el que les proporcione la información co-

(1) RAMIREZ, Rafael. Loc. cit.

mo objeto de estudio o conocimiento, sino con la sola contribución de favorecer las situaciones para que los alumnos sean los protagonistas, los investigadores y los constructores, de su propio aprendizaje.

En lo que corresponde a la relación pedagógica que se da en todo proceso enseñanza-aprendizaje, se propone que sea horizontal y con tendencia a ser democrática, tanto en la relación de maestro-alumno, como de alumno-alumno. Esto debe -- servir para favorecer en todo momento a la apertura al diálogo y a la crítica constructiva y reflexiva entre profesor y alumno, y entre los mismos alumnos.

Por otra parte, el conocimiento, como proceso en donde se tiene que interactuar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no ha de considerarse como absoluto en las estrategias didáctico-metodológicas, sino relativo y dialéctico en el proceso de construcción de los sujetos.

En suma son éstas las características principales que se proponen para que sean integradas en las estrategias que - en el apartado posterior serán tratadas en forma explícita.

Para finalizar, es conveniente advertir que estos elementos aquí descritos como propuestas, no son cartabones que habrán de seguirse siempre al pie de la letra, sino que están expuestas, como todo, a la crítica y a la reestructuración -- concientes por efecto de las necesidades de aplicación y de - la misma ley relativista que indica que nada es absoluto. Tampoco lo aquí expuesto es la panacea para solucionar toda la - problemática educativa, pero por lo menos se hacen aportacio-

nes sencillas que deben estimular la toma de conciencia sobre la necesidad de avanzar, en un futuro, en la investigación educativa.

B. Estrategias didáctico-metodológicas

En este apartado se hace una descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral, que se propone para el sexto grado de educación primaria.

Este proceso se formaliza en una serie de estrategias didáctico-metodológicas que contienen los elementos más característicos de la propuesta didáctica y de la hipótesis, como solución a la problemática del desarrollo de la expresión oral en este mismo grado escolar.

Estas estrategias son, la concreción de las alternativas que supuestamente solucionan el problema que originó la elaboración de este trabajo académico.

Las estrategias son las siguientes:

Estrategia 1

El propósito de esta estrategia es el de favorecer las condiciones para que los alumnos de sexto grado estructuren -- una reglamentación para desarrollar conversaciones, discusiones grupales, debates y emitir o escuchar informes.

Esto se hace para que, por consenso del grupo, vayan haciendo conciencia los alumnos sobre la mecánica para poder interactuar verbalmente en forma grupal, y, que esta interacción sea de una manera organizada y lógica. Además se trata

de eliminar los "atropellos", la desorganización y la antidemocracia en la participación diaria de los alumnos dentro del grupo, y si es posible también, fuera de él.

Para iniciar, se les pide a los alumnos que se integren mediante una numeración progresiva del uno al tres, en equipos de tres elementos.

Una vez que los equipos ya están formados, se les da la indicación de que hagan una breve discusión entre ellos, para elaborar normas que reglamenten la participación de cada alumno en el grupo, cuando se hagan discusiones o debates grupales, o la simple intervención como oyentes o hablantes en cualquier situación de grupo.

Cuando cada equipo tiene ya elaboradas las condiciones, busca la forma de exponerla ante el grupo (oral, pizarrón, cartulina; aunque de cualquier manera debe de dar explicación y definir su aceptación, su rechazo o modificación por parte de sus compañeros), con el fin de ir estructurando la reglamentación general para la participación de todos los alumnos del grupo.

El profesor, en ningún momento debe decidir por los alumnos, para que el acuerdo no tienda a ser sugerencia o imposición de él.

Ya elaboradas las conclusiones generales del grupo, es conveniente hacer la sugerencia de que esa reglamentación podría ser modificada, ampliada o restringida, sólo por acuerdo de, por lo menos, la mayoría de los alumnos de ese grupo, durante el transcurso del ciclo escolar.

Lo anterior se hace con el propósito de que si las conclusiones no conforman una reglamentación más o menos democrática, se tienda a hacerla mediante la necesidad que pueda surgir de ella; al momento de poner en práctica dicha reglamentación.

Esta estrategia se tendrá que desarrollar al principio del ciclo escolar para que en las clases subsecuentes, se pueda trabajar más ordenadamente y con mayor eficacia con otras que impliquen más directamente al objeto en sí de conocimiento (lenguaje oral), por medio de recados, discursos, debates, conversaciones, exposiciones de asuntos, recitaciones, alocuciones, etc.

Estrategia 2

Si ya el grupo tiene una forma definida para poder desarrollar una discusión, un debate, o una simple exposición, de algún asunto, etc., la mecánica a seguir, sería la propuesta, por parte del profesor ante el grupo, de realizar una actividad diaria en torno a eso.

Esta actividad podría ser, que diariamente se abra un espacio de aproximadamente unos 15 minutos, como mínimo, para tratar un tema de interés de los alumnos. Este tema, será sugerido por cualquier alumno, en relación a las noticias que hayan oído en la televisión, en la radio; que hayan leído en el periódico; o simplemente, escuchado como rumor en la comunidad.

A manera de referencia para lo anterior, se propone -

aquí que el profesor lleve diariamente el periódico (si es posible financiado, por cooperación económica del grupo), y publique la sección "Delicias" en un vidrio, con el objeto de que sea posible leerlo por ambos lados. El resto del periódico, se puede dejar en un lugar determinado por los alumnos, en el salón, para que lo lea quien tenga interés en hacerlo.

De esta forma, cada día podrá comentarse algo que en realidad interese a los niños y que sea un acontecimiento que ellos puedan sentir como local.

Por otra parte, cuando los alumnos no tengan aportación para habrir una conversación, discusión o debate grupal, el maestro podrá hacerlo, previo consentimiento del grupo, en relación al interés del objeto en tratamiento o tema.

Del proceso o de las conclusiones de las actividades, pueden derivarse también otras estrategias para el desarrollo de la expresión escrita, de las matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, etc., o en forma inversa, a partir de estas áreas, concluir en algún tema a tratar en la clase de expresión oral.

Estrategia 3

En esta estrategia, se tratan de dar elementos, que puedan generalizarse para lograr la exposición, de algún tema o asunto por parte de los alumnos, siendo ésta la primera (estrategia) de toda una serie de ellas que durante el ciclo escolar tiendan a desarrollar el lenguaje oral de los alumnos de sexto grado.

El propósito de esta serie de estrategias, iniciadas en la presente, es el de favorecer en los alumnos la toma de conciencia de la necesidad de organizar el discurso oral, -- cualquiera que éste sea, de una forma lógica, clara y precisa.

Para empezar, se les plantea a los alumnos que hagan una discusión por equipos en torno a la siguiente pregunta: -- ¿Cómo se podría dar a conocer mejor un hecho, organizando lo sucedido en el orden en el que se presentó, o desordenado, -- siempre y cuando se exponga toda la información? (ejemplificar con las dos formas, sin enfatizar ninguna).

En esta actividad se les pide a los educandos que elaboren su conclusión por equipos y la expongan ante el grupo, ilustrando la posición asumida y la rechazada con un ejemplo para cada una. En esto último el profesor los puede asesorar (sólo en los ejemplos).

En una actividad posterior se les plantea otra pregunta, relacionada con la claridad y la concisión de las participaciones que se pueden hacer en torno a un tema o asunto, ilustrando también la conclusión de cada equipo con ejemplos reales que hayan experimentado los alumnos, ayudando también para esto, la asesoría del profesor.

Si esta conclusión no reúne las características de ordenación lógica, con expresiones claras y precisas, el profesor puede cuestionar creando conflictos en los alumnos, que -- los conduzcan al razonamiento y a la crítica para poder llegar a lo que se pretende. Este cuestionamiento depende en mucho de la conclusión y de la posición que el grupo haya tomado en la

discusión.

Posteriormente se elabora, por parte del grupo, una conclusión grupal que pueda ser aplicada en las clases posteriores, con la exposición de temas previamente planificados por el maestro y el grupo.

Se debe de someter también a análisis grupal, la postura que los oyentes deben de tomar para ser parte del auditorio de un expositor, tratando de lograr hacer conciencia en los niños sobre la necesidad de tomar una postura crítica, analítica, constructivista y aportadora (en su momento).

Estrategia 4

Después de haber realizado las estrategias anteriores, es el momento de iniciar con actividades que progresivamente tiendan, primeramente a utilizar, y enseguida a desarrollar la expresión oral de los alumnos de sexto grado.

Es necesario también poner en práctica la reglamentación convenida para llevar a cabo las clases de lenguaje oral.

A manera de ejemplo, se propone aquí que se inicie con una participación sencilla entre los mismos alumnos, en relación a los siguientes temas o cuestionamientos; ¿qué quiero platicarle a mi amigo?, ¿qué hice el día de ayer, anteayer, etc.?, ¿cómo es el lugar o pueblo que más me gusta?; dando preferencia a temas o asuntos que los niños sugieran.

Para iniciar con esto, se les solicita a los educandos que se integren en parejas, considerando para ello que cada quien se acompañe con la pareja con la que pueda platicar con

más confianza o soltura.

Primeramente se les pide que se pongan de acuerdo para que determinen quién de los dos será el "expositor", para que sea éste el que seleccione el tema de su conversación o exposición.

Cuando ya se definió la persona que expondrá, narrará o platicará sobre el asunto o tema, se les hace la indicación de que el que el corresonda ser oyente, puede cuestionar (casi se podría decir que debe cuestionar) sobre lo que su compañero esté exponiendo. Sobre todo para que se entere de detalles importantes para establecer una comunicación más real, es decir, que no sea una exposición o narración mecánica, y también para que el oyente pueda vertir posteriormente una opinión, una paráfrasis o una crítica sobre lo que escuchó.

Esta actividad no necesariamente se tiene que efectuar dentro de el salón, al contrario, cada pareja puede seleccionar el lugar (dentro de los límites escolares) para desarrollarla.

Se les hace la indicación de que si alguien considera pertinente, puede tomar nota de datos importantes que posteriormente quiera profundizar, exponer incluso, o simplemente registrar.

En el momento que las parejas hayan realizado la actividad, se les congrega en el salón de clase o en cualquier otro lugar en donde no se interfiera con otros grupos, ni se distraiga la atención o el interés de los alumnos, para que expongan ante el grupo (a quienes les corresponde) lo que les haya pare-

cido interesante, o simplemente reproducir lo escuchado de su compañero.

Por otra parte, el resto del grupo puede cuestionar - tanto a quien participe platicando lo que escuchó o a quien - le correspondió fungir como expositor o narrador.

Si no se logra que los alumnos participen exponiendo o cuestionando, el profesor puede interrogar inteligentemente, tratando de abrir la comunicación entre los elementos del gru po.

El propósito de hacer esta actividad con los alumnos en parejas afines, es para que inicien su participación oral con sus semejantes de confianza y sobre temas propios de ellos.

Posteriormente (preferentemente después de varios días). Se hace esta actividad, cambiando las funciones entre las parejas de alumnos, para que ambos puedan tener experiencias - similares y complementarias de participación.

C. Evaluación

En lo que corresponde a la evaluación del aprendizaje que se propone efectuar durante el desarrollo de las estrategias expuestas en este capítulo, se hace la observación de -- que será entendida como:

un proceso sistemático, mediante el cual se recoge información acerca del aprendizaje del alumno, y - que permite en primer término mejorar ese aprendizaje, y que, en segundo lugar proporciona al maestro elementos para formular un juicio acerca del - nivel alcanzado o de la calidad del aprendizaje lo grado y de lo que el mundo es capaz de hacer con - ese aprendizaje.(1)

Esta concepción, que aporta Javier Olmedo, permite estimar permanentemente al proceso de la enseñanza-aprendizaje, con el fin de captar elementos y procedimientos que favorecen y obstaculizan dicho proceso.

Para esto, es necesario empezar aplicando una evalua--ción que desde el principio del año escolar, diagnostique las posibilidades de progreso del grupo en forma general.

Durante el transcurso del ciclo, se efectuará en todo momento la evaluación formativa que el mismo Javier Olmedo se--ñala que "se realiza durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje para localizar las diferencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas"(1)*.

Para finalizar el curso, se lleva a efecto una evalua--ción final, en la que se estime el progreso logrado durante el año. Estas tres evaluaciones, especialmente la primera y la -última, coinciden con las que se harán en el proceso verificación de la hipótesis por medio del diseño cronológico.

Los instrumentos que se utilizarán para evaluar son -principalmente dos: a) observación participante y, b) entrevista. En la primera "el observador asimila y comparte las acti--vidades y sentimientos de los demás, mediante una relación - -franca con ellos... para, posteriormente, describir, explicar, analizar y reflexionar sobre lo observado"(2).

En la segunda (entrevista), el profesor tiene un instru-

(1) OLMEDO, Javier. Evaluación del aprendizaje. En: UPN Antología, evaluación en la práctica docente. p. 284.

(1)*Ibidem p. 288

(2) MORAN OVIEDO, Porfirio. Perfiles educativos. en: UPN Antología. evaluación en la práctica docente p. 270.

mento muy valioso en el sentido de que, como este instrumento se aplica en forma oral, y lo que se pretende evaluar es el lenguaje oral, representa una técnica muy apropiada para tener una evaluación más real y más cualitativa.

De la efectividad de la evaluación que se realice tanto al principio, en el transcurso y al final del ciclo escolar, depende en parte, el éxito de la validación o disprobación, de este proyecto de propuesta pedagógica.

D. Algunas consideraciones finales

Para finalizar con este capítulo es necesario antes hacer algunas observaciones, consideraciones o anotaciones generales, relativas a este problema de propuesta pedagógica.

Primeramente, se hace la observación de que toda participación oral puede ser considerada como referencia para clases posteriores, especialmente en lo que respecta al contenido; con el propósito de que los alumnos sepan y sientan que lo que ellos dicen se toma en cuenta.

Todas las participaciones serán motivo de estímulo y aliento para los alumnos, por parte del profesor y si es posible del grupo en general. Al mismo tiempo éstas serán permanentemente elementos que permitan integrar una evaluación.

Por otra parte, se sugiere el desarrollo de otras actividades que pueden servir como distracción o diversión, a la vez que se ejercita la fluidez, la espontaneidad, la improvisación, la imaginación y la creatividad del lenguaje oral. Estas actividades son: a) adivinar expresiones mímicas, b) describir

objetos para descifrar su nombre, c) contar cuentos, d) contar adivinanzas o acertijos, e) repetir trabalenguas, f) improvisar pequeñas obras teatrales, g) elaboración de cuentos colectivos orales, etc.; en fin, toda actividad en la que la palabra hablada, la imaginación y la creatividad se conjuguen para contribuir a desarrollar el lenguaje de los niños.

En relación a las estrategias didácticas aquí propuestas, es conveniente señalar que, más que nada, son o pueden ser el principio de lo que (se supone) debe hacerse para desarrollar la expresión oral en las condiciones que en la hipótesis enunciada se planteó. Pero éstas no son únicas, son tal vez las más pobres de las miles o más que pueden elaborarse y, superarlas en su efectividad.

Estas sólo son producto de alguien que inicia su iniciación un tanto formal en lo que es la investigación educativa.

ANEXO

ANEXO

Español

Objetivo general en expresión oral y escrita

Al término de este grado escolar el alumno será capaz de:

Comunicarse, en forma oral y escrita, a través de la descripción, el comentario, la interpretación, la expresión de opiniones y la elaboración de informes.

Objetivos específicos

Actividades que se sugieren

Como resultado de las actividades

Que al alumno:

correspondientes, el

alumno, será capaz de:

1.10 Expresar oralmente y por escrito sus comentarios de un texto.

1.10.1 Lea el texto "Tres héroes"

(L.A. Esp. pp. 26 y 27)*

--Lea algunas preguntas sobre el contenido del texto y opine por escrito sobre lo solicitado (L.A. Esp. p. 28

--Lea sus comentarios y escuche los de sus compañeros.

--Discuta con su grupo las opiniones distintas que hayan surgido.

1.10.2 Lea y comente algunos versos del autor del texto co-

3.5. Expresar oralmente y por escrito algunas reflexiones sobre el contenido de un texto.

3.5.1. Lea y comente algunas preguntas extraídas del texto - "Historia de Valek, el caballo" (L.A.Esp. p. 64).

--Interprete y discuta el sentido comunicativo que el autor le dio a las preguntas.

--Seleccione una de las preguntas y redacte sus propias reflexiones sobre el contenido.

--Lea su trabajo y escuche el de otros compañeros.

3.9 Explicar oralmente y por escrito las imágenes literarias en un texto poético.

3.9.1 Lea nuevamente el texto - "El nido" (L.A.Esp. p. 67).

--Comente acerca de la visión poética que tuvo el autor - al describir una situación que en la realidad parece - absurda.

--Señale en el texto las imágenes poéticas y explique - porqué cree que el autor -- vió la situación de la manera como se presenta en el - texto.

--Redacte sus explicaciones y las comente con sus compañe

- ros (L.A.Esp. p. 70).
- 4.14 Describir oralmente y por escrito lugares.
- 4.14.1 Comente con su maestro y compañeros sobre lugares que conozca.*
- Elija uno de ellos y lo describa en forma oral.
- Redacte su descripción y lo comente con su equipo.
- 5.8. Opinar sobre un problema planteado en un texto.
- 5.8.1 Lea y comente un texto sobre densidad demográfica en México (L.A. Esp. p. 116).*
- Lea algunas propuestas para solucionar el problema demográfico planteado en el texto.
- Señale en cada propuesta su opinión afirmativa o negativa sobre las medidas propuestas para solucionar el problema.
- Discuta sus opiniones con sus compañeros y maestro.
- 7.12 Discutir el contenido de un texto.
- 7.12.1 Lea y comente el texto "El grillo maestro"
- Lea preguntas que motiven la discusión e incluya algunas que se le ocurran referentes a la lectura.
- Discuta con sus compañeros las

respuestas en equipo o en grupo.

--Elabore una composición con un tema derivado de la discusión.

--Lea su trabajo y escuche el de sus compañeros.

8.3 Expresar el contenido y la música de un romance tradicional.

8.4.1. Lea y comente el poema "Romance del conde Olinos"

--Expresa si le gustó y por qué el contenido del poema y lo ilustre.

--Observe la melodía del poema e investigue cómo se canta (L. A. Esp. p. 179).

--Aprenda el poema y trate de cantarlo.

8.7 Discutir a partir de ilusiones.

8.7.1 Observe una ilustración y comente su contenido.

--Discuta sus observaciones con sus compañeros.

TABLA I. UNIDADES DE DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA SEGUN PIAGET*

Período sensomotor (seis estadios)	
Ejercicio de los esquemas sensomotores innatos.	0-1 meses (10)
Reacciones circulares primarias	1-4 meses
Reacciones secundarias	4-8 meses
Coordinación de esquemas secundarios	8-12 meses
Reacciones circulares terciarias	12-18 meses
Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales.	18-24 meses
Período de las operaciones concretas (11)	
Subperíodo pre-operacional	2-7 años
Subperíodo de las operaciones concretas(12)	7-11 años
Período de las operaciones formales	11-15 años

(10) Todas las escalas de edad son sólo aproximaciones. En niños de cualquier edad pueden encontrarse manifestaciones de más de un estadio o período. El punto importante es que en cada niño se da de la misma secuencia de desarrollo.

(11) Ya que Piaget y sus colaboradores no han elaborado unos índices consecuentes, el lector puede encontrar en otras obras clasificaciones ligeramente diferentes, especialmente al estudiar la infancia media.

Se han proyectado clasificaciones más claras, notablemente algunas que incluyen estadios dentro de los subperíodos, pero no se usarán en este libro.

(*) PHILLIPS Jr., John. Los orígenes del intelecto según Piaget en: UPN Antología: La matemática en la escuela I p. 232.

- (12) Puesto que parece confuso usar las mismas palabras en una categoría genética y en una de sus subcategoría, sugiero que el lector considere la primera como una unidad que incluye solamente la comunicación de aquel desarrollo.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- BLAUBERG, I. Diccionario marxista de filosofía. México. Ediciones de cultura popular. 1981. 344 pp.
- DELVAL, Juan. Crecer y pensar. Barcelona, Ed. Laia 1985. 376 pp.
- DGPC-PACAEP: Educación y cultura. Fundamentos conceptuales y metodológicos. México, 1989. 572 pp.
- Enciclopedia temática de la educación. México. Ediciones técnicas educacionales, S.A. 1979. Vol. III 383 pp.
- Enciclopedia Universal. México. Ediciones técnicas educacionales, S.A. 1979. 2079 pp.
- FREIRE, Paulo: La educación como práctica de la libertad. México. Ed. siglo XXI. 1986. 151 pp.
- FREIRE, Paulo: Pedagogía del oprimido. México. Ed. siglo XXI - 245 pp.
- GARCIA PELAYO Y GROSS, Ramón. Pequeño larousse ilustrado. México. Ed. Larousse. 1980. 1663 pp.
- H. BOWER, Gordon y R. HIGARD, Ernest. Teorías de aprendizaje - II ed. México. Ed. Trillas 1989. 790 pp.
- LABINOWICZ, Ed. Introducción a Piaget. México. Ed. Fondo educativo interamericano. 1984. 309 pp.
- RICHMOND, P.G.: Introducción a Piaget. II ed. España Ed. Fundamentos. 1984. 158 pp.
- RODRIGUEZ ESTRADA, Mauro. Creatividad Verbal. México. Ed. Pax. 1987. 134 pp.
- SEP Libro para el maestro. Sexto grado. México 1982. 355 pp.
- SMITH, Frank Comprensión de la lectura. México Ed. Trillas 1983. 272 pp.
- UPN Antología: Análisis de la práctica docente. México. SEP. - 1987. 223 pp.
- Antología: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. - SEP 1988. 264 pp.
- Antología: El lenguaje en la escuela. México, SEP. 1988, - 138 pp.

- Antología: El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. México. SEP. 1988. 409 pp.
- Antología: Evaluación en la práctica docente. México. SEP. 1987. 235 pp.
- Antología: La matemática en la escuela I. México. SEP. -- 1988. 371 pp.
- Antología: Lo social en los programas de educación preescolar y primaria. México. SEP. 1988. 207 pp.
- Antología: Política educativa. México. SEP. 1987. 235 pp.
- Antología: Sociedad y trabajo en los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. México, SEP. 1988. 443 pp.
- Antología: Teorías de aprendizaje. México. SEP. 1986. -- 450 pp.