



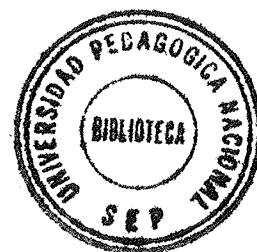
UNIDAD
052

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

POSIBLES CAUSAS QUE IMPIDEN EL USO DEL
LENGUAJE COMO MEDIO DE EXPRESION Y
COMUNICACION EN EL QUINTO GRADO DE
EDUCACION PRIMARIA

Investigacion Documental

Que para obtener el Titulo de:



LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA

P R E S E N T A :

PROFRA. GLORIA MAYELA/SANCHEZ VALENZUELA

TORREON, COAH.

OCTUBRE DE 1989

19/84 29.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 052

POSIBLES CAUSAS QUE IMPIDEN EL USO DEL LENGUAJE
COMO MEDIO DE EXPRESION Y COMUNICACION EN EL
QUINTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

GLORIA MAYELA SANCHEZ VALENZUELA
VICTOR MANUEL GARCIA RUVALCABA

INVESTIGACION DOCUMENTAL PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

TORREON, COAHUILA 1989

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

USE-T-64

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Torreón, Coah., 7 de octubre de 1989.

CC. PROFRES.
GLORIA MAYELA SANCHEZ VALENZUELA y
VICTOR MANUEL GARCIA RUVALCABA
P r e s e n t e s . -

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales
y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa

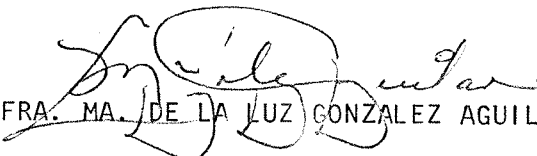
INVESTIGACION DOCUMENTAL

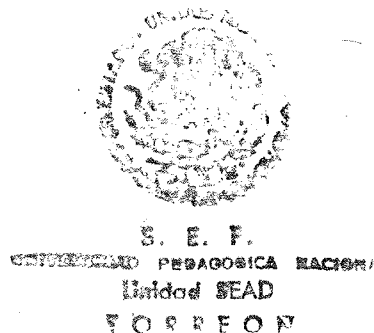
Titulado "POSIBLES CAUSAS QUE IMPIDEN EL USO DEL LENGUAJE COMO MEDIO
DE EXPRESION Y COMUNICACION EN EL 5o. GRADO DE EDUCACION PRIMARIA"

presentado por Ustedes, les manifiesto que reúne los requisitos a que
obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H.Jurado
del Examen Profesional, por lo que deberán entregar diez ejemplares -
como parte de su expediente al solicitar el examen.

A T E N T A M E N T E ,

El Presidente de la Comisión.


PROFRA. MA. DE LA LUZ GONZALEZ AGUILAR.



D E D I C A T O R I A

AL PROFR. VICTOR MANUEL GARCIA RUVALCABA
QUIEN IMPULSA MIS ANHELOS Y ENCAUZA
MIS INQUIETUDES HASTA CONVERTIRLAS
EN REALIDAD

PROFRA. MA. EUGENIA LOPEZ GAMEZ
POR SU DECIDIDA COLABORACION

A LA DIRECTORA DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 052 DE TORREON, COAH.
PROFRA. MA. DE LA LUZ GONZALEZ AGUILAR
POR SU APOYO EN EL PROCESO DE TITULACION

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
INTRODUCCION.	1
CAPITULO I - CONSIDERACIONES TEORICAS GENERALES .	5
1.1. Origen del Lenguaje.	5
1.2. Convenciones del Lenguaje.	10
1.3. Funciones del Lenguaje	16
CAPITULO II - EL ESPAÑOL EN LA PROPUESTA OFICIAL DE QUINTO GRADO DE EDUCACION PRIMA- RIA	22
2.1. Objetivos Generales del Area de Español. . .	22
2.2. Fundamentación Teórica	27
2.3. Metodología.	30
2.4. Evaluación	32
2.5. La Comunicación en la Tecnología Educativa .	35
CAPITULO III - EL LENGUAJE EN LA PRACTICA ESCOLAR	39
3.1. Lenguaje y Realidad Social	39
3.2. Norma Lingüística.	45
3.2.1. Estructuralismo	59
3.3. Control de la Comunicación en la Práctica Es- colar.	63
3.4. Interacción Maestro-Alumno	69
CAPITULO IV - IMPLICACIONES PEDAGOGICAS BAJO LA PERSPECTIVA DE LA TEORIA CONSTRUCTI- VISTA	73

	Página
4.1. Fundamentación Teórica.	73
4.2. Características del Niño.	79
4.3. Pedagogía Operatoria.	90
4.4. La Interacción Social Dentro del Grupo.	94
CONCLUSIONES	99
BIBLIOGRAFIA	105

INTRODUCCION

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el medio más importante para la relación maestro-alumno es el lenguaje; del uso que se le da depende que el alumno lo recree o que solamente lo utilice para repetir lo expresado por el maestro y por el libro de texto.

Se establece así, una diferencia substancial entre "decir" que tiene una relación directa con el pensamiento y "repetir" que se realiza de manera mecánica.

El niño recrea el lenguaje cuando lo utiliza para expresar lo que piensa y se le permite establecer una interacción comunicativa con sus compañeros.

Partiendo del hecho innegable de que es el maestro quien acapara el uso de la palabra, quien lee y escribe durante más tiempo en el transcurso de una clase y que además cuando se realiza una actividad lingüística en la que intervienen los alumnos, ésta ya fue previamente organizada y reglamentada por el profesor, atendiendo generalmente a la consecución de un objetivo programático, se plantea la pretensión de hacer evidentes algunas de las posibles causas de que en la escuela no se promueva en los niños el uso del lenguaje como medio de expresión y comunicación.

La presente investigación consta de cuatro capítulos.

En el primero, dentro de las consideraciones teóricas generales, se señala cómo desde los albores de la humanidad, el hom

bre, ser social por excelencia tenía la necesidad vital de la comunicación, para a través de ella planear las actividades que diariamente realizaba.

El lenguaje como cualidad del individuo, desde su origen surge como instrumento de comunicación y de intercambio social entre los hombres vinculado estrechamente con el desarrollo del pensamiento.

Se indica que la lengua como producto de la colectividad fue sistematizándose y adquiriendo las convenciones que actualmente la conforman y que son la base para su comprensión.

Se puntualiza que el lenguaje tiene diversas funciones pero actualmente la primordial es la comunicación; lo anterior para tratar de delimitar el objeto de estudio.

En el segundo capítulo se lleva a cabo un análisis de la propuesta curricular para el Español plasmada en el programa de quinto grado de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública.

Se revisan los objetivos generales del área de Español y se evidencian las implicaciones que conlleva la programación por objetivos propuesta por la Tecnología Educativa.

Se hace referencia a la fundamentación teórica que subyace: la psicología conductista y el concepto de aprendizaje de que se parte.

Respecto a la metodología, se pone en claro que gira en torno al objeto de conocimiento y está presentada como organización

de pasos sistemáticos que el niño deberá seguir para lograr los objetivos.

En cuanto a la evaluación, en su primer momento se enuncian las sugerencias teóricas que para una óptima evaluación se marcan dentro del libro para el maestro de quinto grado; sin embargo, se indica que esto se queda como planteamiento solamente, porque lo que determina la evaluación es el concepto de aprendizaje, que al ser considerado como conducta observable fácilmente evaluable, restringe la evaluación a la medición de resultados.

Se considera importante también hacer referencia a los principios que la Tecnología Educativa manifiesta respecto a la comunicación.

Se pretende con la revisión del curriculum partir de lo ahí plasmado y tratar de dilucidar si tiene repercusión o no en cuanto al uso del lenguaje en la escuela.

En el tercer capítulo se pretende clarificar el papel que el lenguaje tiene en la práctica docente y las posibles causas que entorpecen su uso bidireccional en la relación maestro-alumno.

En relación con la realidad social se evidencia primeramente que la escuela no es una institución neutra y que por lo tanto, el lenguaje y los usos que de él se hacen conllevan una concepción de hombre y de sociedad relacionada con las valoraciones y representaciones de la cultura dominante; el lenguaje que se usa en la escuela participa en la creación de una

imagen de la realidad.

Referente al aspecto normativo, se hace patente el peso dado a la enseñanza gramatical en detrimento de la expresión y comunicación del niño.

En el capítulo cuarto a partir de la Teoría Psicogenética, se ve la posibilidad de favorecer la capacidad comunicativa del niño atendiendo su desarrollo evolutivo y la forma como lleva a cabo el aprendizaje; se plantean las características de los períodos de desarrollo de las estructuras cognitivas, particularmente el de las operaciones concretas (7 a 11-12 años aproximadamente) en que se encuentra el niño de quinto grado.

A través de la Pedagogía Operatoria se pretende no dissociar el desarrollo intelectual, afectivo y social y equiparar la importancia de las acciones mentales y de la interacción social para que el uso del lenguaje se base en la comprensión y en la cooperación con los demás; así se plantea la interacción social dentro del grupo para favorecer la competencia lingüística del niño.

CAPITULO I

CONSIDERACIONES TEORICAS GENERALES

1.1. Origen del lenguaje

Es el lenguaje el paso más importante que la evolución biológica permitió dar al hombre. Su sistema nervioso tan complejo lo faculta para usar la palabra.

El origen del lenguaje está vinculado estrechamente con el pensamiento; la acción precedió al pensamiento, pero luego el pensamiento terminó por anteponerse a la acción.

En la historia del hombre el pensamiento se constituyó por la unión de su actividad práctica con el lenguaje incipiente que comenzaba a crear. Con él, adquirió la capacidad de simbolizar la acción y sus significados, así sus actos pudieron ser representados con símbolos, lo que creó un cambio total en las relaciones del individuo con el medio ambiente, colocando la idea, el concepto, como mediación entre el estímulo y la respuesta, lo que llevó al individuo a poner delante de la acción el pensamiento abstracto, a reflexionar y luego actuar.

Ernest Fisher plantea que "incluso como animal, el hombre disponía ya de un lenguaje (...) se expresaba directamente con gritos y sonidos salvajes e inarticulados". (1)

(1) Ernest Fisher. El Lenguaje. El Lenguaje en la Escuela. México. Ed. SEP/UPN. 1988. p. 11.

Así manifestaba sus sensaciones, pero su propia evolución le exigía un sistema de nuevos medios de expresión y comunicación.

La aparición de los instrumentos y del trabajo en la vida del hombre requería y fomentaba un sistema de comunicación más amplio; el hombre creó palabras articuladas, combinando sonidos de distintas formas y creando así sonidos compuestos o sea palabras aplicables a hechos y fenómenos específicos no sólo porque podía experimentar penas, alegrías, etc. sino porque era un ser que trabajaba.

Así los sonidos o fonemas que surgieron de su expresividad afectiva, evolucionaron desprendiéndose casi por completo de sus orígenes. Dentro de una comunidad, su empleo en situaciones diversas contribuyó a separarlos de sus raíces y adquirieron el valor de representaciones abstractas.

Las variaciones de usos y costumbres marcaron variantes a los significados, con lo cual se hace evidente el carácter histórico de la lengua como organización y sistematización de un grupo social, como creación colectiva, ya que la produjeron y usaron todos los individuos de un grupo a la vez. La lengua es por lo tanto condicionada por la vida social y transformada por los cambios históricos.

Entre lenguaje y lengua existe una interacción dialéctica, sin el lenguaje cualidad del individuo, no podría existir la lengua que pertenece a la sociedad y sin la interacción de lengua y lenguaje no existiría el pensamiento conceptual y reflexivo.

(2)

(2) Alberto L. Merani. Psicología y Pedagogía. Ed. Grijalbo. México. 1977 p. 90.

Tras el desarrollo del lenguaje, el descubrimiento de la representación mediante imágenes, la necesidad de guardar información y mediante un dificultoso proceso de ensayo y error para lograr adaptar las imágenes a la representación de los sonidos del lenguaje, el hombre llegó a la escritura.

Las raíces de la escritura se originaron de la necesidad de almacenar información y de comunicarse a una distancia mayor de la alcanzada por la voz.

Desde hace 40,000 años el Homo Sapiens debía estar fisiológicamente posibilitado para el lenguaje y para realizar las actividades mentales que se requieren para ello e incluso para escribir.

Aproximadamente por la misma época, apareció como antecedente de la escritura la representación mediante imágenes, las pinturas y dibujos rupestres que independientemente de la intención con que se hicieron, pretendían comunicar un acontecimiento de tal forma que trascendiera al lenguaje hablado. Dentro de la primera etapa de la escritura están las marcas hechas en hueso, nudos en una cuerda, etc. cuya utilidad es ayudar a la memoria a recordar situaciones pasadas; la representación mediante imágenes, además de ayudar a la memoria a recordar, permite enviar un mensaje sin necesidad de mensajero humano.

Estos tipos de escritura pueden transmitir ideas, pero no registran aún la palabra hablada; la escritura aparece cuando a través de signos establecidos se representa el lenguaje. El

avance fundamental en el desarrollo de la escritura se efectuó cuando una imagen empezó a usarse para representar no un objeto determinado, sino el sonido correspondiente a su nombre; así los signos pictográficos pasaron a ser signos fonéticos, de la escritura pictográfica se pasó a la escritura fonética convirtiéndose en el instrumento básico de la civilización.

Su aportación más grande es que permitió al hombre conocer el mundo en que vive, reconstruir la vida de antepasados remotos, recordar el pasado humano.

Se inventó en varios lugares y las condiciones sociales que la originaron fueron: la aparición de grandes comunidades y la consecuente complejidad progresiva de las relaciones que establecían entre sí.

La circunstancia social en la que arraigó fue: la necesidad de técnicas para registrar y dar fe de los acuerdos establecidos, eliminando el olvido de información y el corto alcance de la voz humana; como todos los inventos importantes, la escritura es producto de su época.

Siendo la expresión y la comunicación las características más importantes de la conducta humana tanto personal como socialmente; teniendo el lenguaje un papel tan importante en el desarrollo de las estructuras del pensamiento, ya que este proceso se realiza en el lenguaje que no es simplemente la forma externa del pensamiento, sino parte integrante portador y difusor del mismo; el lenguaje permite no sólo comunicar las ideas y comprender las de otras personas, sino que es el medio

para comprenderse a sí mismo, sus ideas, sentimientos, planes.

"El pensamiento del niño es una situación por construir que está unida a una evolución que avanza hacia grados mayores de complejidad funcional". (3) Así el lenguaje como manifestación del pensamiento está también sujeto a dicha evolución. La utilización correcta de las palabras necesita la estructuración de un conjunto de operaciones lógicas que permiten la comprensión de significados y que no es posible transmitir mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el verbalismo, en una comunicación unilateral del profesor al alumno, porque la estructuración de una palabra deberá estar apoyada en las operaciones mentales del individuo, que interpreta y organiza la realidad que le rodea de acuerdo con su estructura mental y la acción que despliega para ello.

Se enfatiza el origen del lenguaje oral y de la escritura para evidenciar que desde sus inicios han sido instrumentos de expresión y comunicación para el ser humano, mismos que han favorecido el desarrollo del pensamiento a través de las épocas históricas; el uso escolar que se le dé al lenguaje debe favorecer la construcción de las estructuras del pensamiento en el niño, tomando en consideración el proceso de desarrollo psicológico del mismo para proporcionarle experiencias que le permitan emplear el lenguaje para transmitir sus estados de ánimo, expresar sus emociones, sus opiniones, comunicar sus pensamientos, describir situaciones, en interrelación estre-

(3) Monserrat Moreno. Lenguaje y Pensamiento. Matemáticas I. México. Ed. SEP/UPN. 1988. p. 32.

cha con la realidad, mediante un proceso de creación y recreación, donde en base a su propia acción, formule sus hipótesis acerca del mundo y de la lengua para que el niño pueda corregir sus propios errores y encontrar soluciones nuevas a través de su propia actividad.

1.2. Convenciones del lenguaje

Acerca de las convenciones del lenguaje Frank Smith plantea que "son formas arbitrarias pero aceptadas y esperadas de hacer o expresar cosas particulares. Son esencialmente contratos para hacer cosas de ciertas maneras". (4)

Las convenciones no son predecibles para quien no haya estado en contacto con ellas porque cambian de una cultura a otra y lo que las conforma puede ser producto de la casualidad o de una selección arbitraria, pudiendo también originarse de una anterior que fue elegida al azar, lo que enmarca su falta de predictibilidad en un primer momento.

La lengua como producto de una sociedad fue adquiriendo en el transcurrir de la historia de la humanidad una sistematización gramatical, una organización de los símbolos sonoros que utilizaba el hombre para expresarse.

Dentro de este proceso fueron precisamente las condiciones de su entorno físico y social y su necesidad de comunicarse que le permitieron formar un lenguaje sistemático al que se le

(4) Frank Smith. Demostraciones, Compromiso y Sensibilidad. Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. México. Ed. SEP/UPN. 1988. p. 284

fueron agregando cada vez más convenciones de común acuerdo entre los usuarios para transmitir sus experiencias y planear su acción dejando de adaptarse pasivamente a la naturaleza y viendo la necesidad de transformarla en beneficio propio.

Actualmente tiene el lenguaje una influencia determinante en la vinculación del hombre con la realidad que le rodea y con su realidad psicológica ya que la interpretación que efectúa depende en gran medida de las convenciones lingüísticas resultantes del uso precedente del lenguaje, que hace suyas durante los primeros años de vida y que están delimitadas por las tradiciones de su lugar de origen.

El ser humano desde su nacimiento inicia su aprendizaje de la lengua materna; es un proceso natural y permanente en el que a través de la imitación de los sonidos que percibe de las personas que le rodean en su medio familiar, va a lograr estructurar palabras y enlazarlas entre sí, lo que le va a permitir comunicarse con otros.

Para el niño en su desarrollo ontogenético (*) igual que para el hombre en su desarrollo filogenético (**) les basta en sus inicios para sus necesidades comunicativas con tener acceso al lenguaje oral, pero luego crecen sus requerimientos y les resulta indispensable representar las palabras; así el niño aprende a hablar y después hace suya la lectura y la escritura.

(*) Desarrollo del niño a partir de su nacimiento.

(**) Desarrollo de la especie a la que pertenece el individuo.

ra del mismo modo que aparecieron cronológicamente en la humanidad el lenguaje oral y escrito.

Con la escritura el hombre satisfizo su necesidad de conser-
var su pensamiento y transmitir su conocimiento y con el pro-
pósito de evitar la variación libre y azarosa se empezaron a
crear y usar las convenciones, se inventó un alfabeto y se
adoptó un orden en él, que actualmente se emplea en dicciona-
rios, enciclopedias, bibliotecas, en la lengua en general.

La gran importancia que poseen las convenciones es que son la
base para la comprensión y la comunicación entre dos o más
personas ya que entender una lengua, es entender el conjunto
de convenciones que la forman, debido a esto es necesario cla-
rificar en qué consisten y cuál es su función, como un paso
ineludible en el aprendizaje, ya que están presentes en el as
pecto verbal: tanto en los fonemas, el descifrado de palabras,
hasta la escritura de discursos, narraciones, descripciones,
poesías, etc.

Existe toda una sucesión de convenciones que pasan a formar
parte del lenguaje y que pautan la forma de expresarse y de
redactar un escrito según la situación particular de que se
trate, subordinando esto, al propósito que se requiere, a la
persona a quien se va a dirigir, al tema que se va a abordar;
el usuario de la lengua no tiene completa autonomía para ele-
gir su estilo, sino que estará determinado por el receptor
del mensaje.

El niño antes de entrar a Preescolar emplea un peculiar modo de expresión que es diferente al que se usa dentro de la institución; ya dentro de la Escuela Primaria el lenguaje adquiere en su uso convenciones específicas tanto en los aspectos verbales como no verbales.

Los aspectos no verbales son también convencionales debido a que existe la determinación de reglas congruentes a la gama de factores contextuales y personales que puntualizan por ejemplo: la distancia que debe existir entre hablante y oyente, el tono de voz que se utiliza, la actitud, etc.

El hecho de que se presente la lengua como un sistema construido independiente y con anterioridad al nacimiento del niño, que le ofrece un modelo que debe aprender en su contenido y normatividad independientemente de su capacidad creadora para ajustarse a la norma social en que se desenvuelve, no es suficiente argumento para reducirlo a la simple imitación y repetición de un lenguaje adulto, sino que debe recrearlo y reinventarlo, el lenguaje infantil posee un DECIR estructurado y valioso de por sí, la mencionada imitación que se da en primera instancia tiene más posibilidades que ser simple copia del lenguaje adulto; es una actividad con una capacidad insospechada de creación, que aún cuando se adapta a las formas aprendidas le permite avanzar en la interpretación del mundo e irle dando una estructuración lógica a su pensamiento.

Al ir conociendo los nombres de los objetos que le rodean va haciendo suyos signos lingüísticos compuestos por dos elemen

tos: uno es el SIGNIFICANTE o imagen acústica y otro es el SIGNIFICADO o imagen conceptual, estos dos elementos unidos van a formar un signo lingüístico.

Según Ferdinand de Saussure (5) el significante es el sonido que constituye la parte del signo lingüístico que es percibida por el oído y el significado es la parte no audible, es la idea o concepto que se encuentra en la mente acerca del sonido significante que se escucha.

Una palabra no es signo lingüístico sólo por tener una imagen acústica audible, sino que es signo en la medida que es un significante que posee un significado. Lo que tiene importancia fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje al considerar que el alumno no adquiere los signos lingüísticos sólo por expresarlos acústicamente o por escucharlos de su maestro, sino que es necesario que ese sonido lo remita a una idea mental, a una interpretación que está relacionada con el momento evolutivo que atraviesa.

En el proceso de nombrar los objetos se logra abstraer la realidad concreta en conceptos, así la realidad va a ser el REFERENTE; de donde se forma un concepto o SIGNIFICADO, que se representa con la palabra o imagen acústica: SIGNIFICANTE. En la realidad, de un sólo referente hay infinidad de diferencias, pero aún así, todas se conjuntan dentro de un concepto.

(5) Las Grandes Corrientes de la Lingüística. Fondo de Cultura Económica. México. 1982. p. 88.

Por eso la lengua al tener esa capacidad de anexar en un sólo concepto muchas cosas, hace más sencillo el conocimiento del mundo y otorga el beneficio de la comunicación sin tanta complicación, pues sería muy difícil y confuso si cada objeto existente tuviera un significante diferente. Lo anterior es un ejemplo que hace patente que las convenciones son económicas y que optimizan tanto la flexibilidad como la precisión del lenguaje no restándole creatividad ni productividad. Por lo tanto, el hecho de que el lenguaje esté formado por un conjunto de signos lingüísticos convencionales no es motivo para restarle creatividad al uso que de él se hace en la Escuela Primaria, ya que de eso depende que el alumno lo resignifique o que lo utilice pasivamente para repetir lo que dice el libro de texto o el maestro.

Cuando el niño TOMA CONCIENCIA de las relaciones existentes entre el objeto y la palabra y entre ésta y los signos escritos, está recreando el lenguaje, construyendo un significado mediante la actividad reflexiva.

La mente infantil tiene la capacidad de hacer un uso creativo del lenguaje; sin embargo, se anula o minimiza ese poder creador de los educandos, cuando su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje es callar y escuchar.

El alumno debe poner en juego su intelecto y construir su conocimiento en función de su proceso evolutivo. Hay que promover principalmente la reflexión en torno a lo que ocurre cuando se habla para partir de ahí en el reconocimiento de los

principios que rigen la lengua para que logre la competencia lingüística mediante la oportunidad de desarrollar sus hipótesis, experimentando y lo que es de gran importancia, creando sus propios significados arribando así a la convencionalidad, pero también a la comprensión de la estructura y funcionamiento de la lengua.

1.3. Funciones del lenguaje

La percepción y distinción de las funciones del lenguaje es sin duda una de las conquistas de la lingüística actual.

Hace aproximadamente cincuenta años se definía el lenguaje solamente como "la expresión del pensamiento" (6) lo que encasillaba a la lingüística en el estudio de esta relación: es decir, entre pensamiento y lenguaje y viceversa. La lingüística actual define el lenguaje como "medio de comunicación entre los hombres" (7) de esta forma la lingüística atribuye hoy por hoy a la comunicación la función primordial del lenguaje.

Georges Mounin (8) además de la función primordial de comunicación enumera otras funciones de esta acción. Así dice que la afectividad del hablante se manifiesta a través de la función expresiva; opuesta a ésta se tiene la función apelativa donde el hablante trata de provocar en su interlocutor alguna manifestación expresiva sin que él participe de ella (este es

(6) Georges Mounin. Claves para la Lingüística. España. Ed. Anagrama. 1976. p. 60.

(7) Idem.

(8) Idem.

el caso del actor, orador, etc.); cuenta también con la función de elaboración del pensamiento; una función poética o estética; una función metalingüística que sirve para hablar del lenguaje mismo y por último, una función fáctica cuya utilidad es de origen psíquico que sirve sólo para que el interlocutor tenga una sensación acústica de aproximación social. El autor está de acuerdo en asignarle a la comunicación la función primaria y original al lenguaje.

El lenguaje propiamente dicho es la facultad comunicativa del hombre que se realiza en una pluralidad de lenguas; sin embargo, el hombre es capaz de adquirir el lenguaje sólo dentro de la comunidad humana.

El lenguaje pues, no es una facultad instintiva, sino por el contrario, una función adquirida, cultural.

Es importante delimitar a la comunicación dentro de parámetros que permitan explicar los procesos e interacciones que ésta tiene dentro del campo educativo y más específicamente cómo se realiza y qué efectos tiene dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; así pues, será la comunicación dentro de la educación la que permita observar los procesos que ésta tiene en la interacción maestro-alumno y las consecuencias de una atinada o defectuosa comunicación.

La comunicación de cualquier tipo que ésta sea, tiene los siguientes elementos que la constituyen, propuestos por Daniel Prieto: "emisor, código, mensaje, medios y recursos, referen-

te, marco de referencia, perceptor y formación social"; (9) de la forma como se establezca la relación dentro de estos elementos, el número de personas participantes y la manera en que se desarrollan los procesos, será lo que pueda conceptuarse como verdadera comunicación o como comunicación defectuosa. Este mismo autor distingue tres tipos de procesos atendiendo la relación emisor-perceptor y los enuncia de la manera siguiente:

Comunicación interpersonal en la que el emisor-perceptor se relacionan cara a cara teniendo posibilidades de convertirse en forma alternativa en emisores y perceptores; comunicación intermedia, se da en grupos cuyos miembros comparten una finalidad, pudiendo los integrantes entrar también en comunicación interpersonal si se considera necesario; este tipo de comunicación se puede dar en escuelas, sindicatos, organismos privados, etc., comunicación colectiva: esta emisión es unidireccional ya que las condiciones técnicas hacen imposible la respuesta del perceptor al emisor; este caso se presenta en el radio, televisión, cine y periódico. (10)

La educación es un fenómeno que toma forma en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, realizándose ésta siempre a través de la comunicación que puede tener el carácter de interpersonal, intermedia o colectiva; sin embargo la enseñanza escolar se lleva a cabo a través del empleo de la comunicación interpersonal o intermedia donde se caracterizan los vínculos maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-maestro, maestro-maestro, institución-maestro.

(9) Daniel Prieto. cit. por. Ana Meléndez Crespo. La Educación y la Comunicación en México. Expresión y Comunicación. México. Ed. SEP/UPN. 1988. p. 49.

(10) Idem.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje el tipo de comunicación no asegura de ninguna forma la efectividad; lo que en última instancia determina a estos procesos con diferentes resultados, será la forma en que se relacionen los elementos de la comunicación.

En nuestro país el tipo de comunicación que más se utiliza dentro de las aulas es la interpersonal, donde el docente en su relación con los alumnos, adquiere la función de "emisor-vocero" (11) esto significa que transmite lo que otros piensan; en este caso la programación autorizada por el Estado que viene a ser el emisor real; sin embargo, definitivamente los mensajes no están definidos o determinados en sí, éstos adquieren características propias en cuanto a la forma de presentación de la información por parte del maestro.

De esta forma, el mensaje educativo dentro de la comunicación se establece en forma vertical del Estado a la institución, de la institución al docente y del docente al alumno. Así que la comunicación, entendida ésta como la expresión de sentimientos, ideas, reflexiones, entre perceptor y emisor, se ve bloqueada de antemano al asignarle al docente el papel dominante dentro del proceso de comunicación lo que la convierte en unilateral.

El proceso de comunicación es factor vital en la educación; es precisamente un grave problema la falta de vínculos comunicati

(11) Ibidem. p. 50.

vos.

En un mundo donde la comunicación es un hecho social los nuevos derroteros de la pedagogía deben centrar su acción no sólo en la transmisión de conocimientos, sino en la construcción por parte del sujeto de los mismos, a través de su acción comunicativa, participativa, no sólo receptora.

La comunicación no es sólo un proceso técnico, ésta es de carácter inminentemente humano.

La pedagogía debe centrarse en los procesos de la comunicación para que se pueda hablar de aprendizaje auténtico; esto es, al saber que nos permite generalizar conceptos a otros campos, con posibilidades de transformación y producción, requiere que el perceptor reelabore y reestructure la información en su propio haber. Así pues el acto tradicional de transmisión del saber es ya rechazado, porque se rompe con la función primordial del lenguaje. La educación se concibe a través de los procesos de comunicación como posibilitadora y promotora de ideas, actitudes y conocimientos a través del libre intercambio de mensajes.

Dentro de los nuevos postulados en materia de teorías del aprendizaje la participación adquiere relevancia; se quiere con esto responsabilizar al sujeto de su propia educación, se requiere que construya a través de sus esquemas referenciales, nuevos esquemas, que participe en su propia formación con sus propias ideas e intereses.

Prerrequisito para que el sujeto participe en su educación es el establecimiento de una comunicación horizontal implicando por supuesto, derrocar postulados tradicionales, como aquel que afirma que el maestro es el sabelotodo y el alumno el recipiente de esa sabiduría, a partir de una nueva concepción de aprendizaje, basada ésta en el constructivismo, el maestro se convierte en investigador, aprendiz y corresponsable de la educación del sujeto; el alumno dentro de esta nueva relación, construirá hipótesis, investigará, expandirá su sentir y pensar sin miedo al equívoco, buscará el conocimiento y lo construirá; así estaremos formando hábitos de auto expresión.

Resulta paradójico que en el siglo de la comunicación masiva de grandes adelantos en materia tecnológica, en el caso de la pedagogía, se recurra aún a las antiguas técnicas de la comunicación unilateral, de la autoridad en la exposición del pensamiento y aún más, en la sordera mental en cuanto a considerar a los alumnos con muy poco que decir o faltos de capacidad de exposición de sus pensamientos.

Se requiere en la actualidad, no sólo una pedagogía activa, sino una escuela que prepare al niño para la vida, no sólo para vivir siendo escolar; se requiere entonces una comunicación dialógica, interesada en las capacidades propias del alumno y con interés suficiente para estimularlos y lograr un espíritu libre y crítico.

CAPITULO II

EL ESPAÑOL EN LA PROPUESTA OFICIAL DE QUINTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

2.1. ~~Objetivos generales del área de Español~~

En la Educación Primaria en México, los planes y programas de estudio vigentes actualmente, tienen una estructuración programática formada por ocho unidades, con objetivos generales del área, objetivos particulares, objetivos específicos y actividades de aprendizaje.

Los objetivos generales del área de Español son los siguientes:

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

EN EXPRESION ORAL Y ESCRITA:

Comunicarse a través de la descripción, la narración, la interpretación, la expresión de ideas y experiencias, y la elaboración de informes y cartas.

EN FONOLOGIA Y ORTOGRAFIA:

Resolver las dificultades ortográficas que presentan las diéresis, los verbos, las abreviaturas, algunos fonemas y la acentuación ortográfica.

EN LECTURA:

Interpretar, comparar, resumir y establecer relaciones lógicas mediante el comentario; obtener información en textos, mapas, planos, anuncios e instructivos.

EN NOCIONES DE LINGUISTICA:

Identificar algunos aspectos gramaticales, geográficos, comunicativos y semánticos de la lengua.

EN INICIACION A LA LITERATURA:

Comentar e interpretar lecturas literarias; inventar narraciones, descripciones y poemas sencillos. (1)

En función de los objetivos generales del área, han sido elaborados los objetivos particulares y señalan una selección de los comportamientos que deberán lograr los alumnos al término de la unidad; los objetivos específicos elaborados en función de los particulares, son las referencias inmediatas para evaluar el logro de los aprendizajes propuestos por las actividades del programa.

Tanto los objetivos particulares como específicos están enunciados en formas de conductas fácilmente evaluables para que el maestro pueda verificar si el alumno las alcanzó.

La función de la escuela socialmente establecida es la de una agencia, organismo o institución con la responsabilidad de proporcionar el servicio público de Educación, ésta con un carácter de planificación y sistematicidad.

Es evidente, sin embargo, que el acto mismo de la planificación y dirección educativa tiene una serie de características que no dependen en forma directa de la escuela misma, sino que son expresión de los requerimientos de desarrollo nacional que en su proyecto educativo fija el Estado.

Estos lineamientos se ponen en evidencia a través del currículo y reflejan el tipo de hombre que se quiere formar.

(1) Libro para el Maestro, quinto grado, SEP. México. 1982.
p. 27.

Esta programación contiene en sí las aspiraciones y finalidades que se espera lograr a través de la educación.

La industrialización de nuestra sociedad trajo aparejado el uso de la tecnología en los diferentes campos; los adelantos en el campo de la técnica produjeron en la sociedad contemporánea la aparente necesidad de universalizar este concepto. Así la educación no escapa de este fenómeno, producto de la visión modernizadora de los países imperialistas.

Angel Díaz Barriga (2) plantea que en México, durante la década de los setenta se difundió la técnica de programación por objetivos de aprendizaje propuesta por la Tecnología Educativa y fue utilizada para la realización de los programas escolares y de los planes de estudio de los establecimientos académicos en su mayoría, decretándose en la Ley Federal de Educación que: "en planes y programas se establezcan objetivos específicos". (3) Por eso los planes y programas realizados por la Secretaría de Educación Pública expresan abiertamente que se basaron en dicha sistematización de la enseñanza; la revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación en la presentación de los nuevos programas a los maestros aclaraba: "para formular los objetivos específicos se procedió con un criterio científico, es decir se formuló con precisión el cambio que se espera en la conducta del alumno". (4)

(2) Cfr. Didáctica y Curriculum. México. Ed. Nuevomar. 1988. p. 62.

(3) R. Medellín y C. Muñoz. Ley Federal de Educación. Texto y Comentarios Art. 46. México. p. 34.

(4) Cit. por. Angel Díaz Barriga. Loc. cit.

Para evidenciar los supuestos de la Tecnología Educativa en materia de planificación escolar se abordarán sus principios más elementales: en el proceso de planificación curricular es tán contenidos tres procesos básicos "la selección de objetivos y medios, su organización metódica y sistemática y la eva luación del mismo proceso y producto del aprendizaje". (5)

Para poder llevar a cabo la selección de objetivos se toma en cuenta las necesidades que en materia educativa requiere en un momento determinado la sociedad, ésta como expresión de la concertación de fuerzas sociales en un momento histórico; si guiendo el proceso se buscarán las actividades que se adecuen a los objetivos elegidos y por último, la evaluación contendrá los niveles de apreciación del proceso así como la detección de las posibles fallas dentro del mismo.

El término objetivos es explicado como tendiente a la systema tización de las actividades educativas para lograr una pretendida científicidad. Tyler afirma que los objetivos son: "los enunciados que indican los tipos de cambios que se buscan en el estudiante; por ello la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifique el ti po de conducta que se pretende generar en el estudiante". (6)

En esta técnica de programación por objetivos se le da mayor relevancia a la forma de la elaboración de los objetivos que

(5) Elisa Lucarelli. et.al. Planificación Curricular. Ensayos Didácticos. México. Ed. SEP/UPN. 1985. p. 46.

(6) Cit. por. Angel Díaz Barriga. op. cit. p.

al contenido; se reglamenta que su enunciación se llevará a cabo de manera clara y precisa con verbos unívocos que expliciten la conducta que se espera en el estudiante como logro manifiesto al final de la unidad, curso, ciclo, etc.

Toda esta propuesta para la elaboración de planes y programas de estudio surge en una gran cantidad de países, teniendo auge principalmente en Estados Unidos con el propósito de resolver la crisis educacional basándose en la Tecnología Educativa; tuvo una gran difusión trasladándose a los países de América Latina. Se promueve el eficientismo como una de sus tesis centrales y del aprendizaje se espera un resultado despreocupándose del proceso, así la obtención de una conducta observable pasa a ser el eje central de la formulación de objetivos.

Con los objetivos generales, particulares, y específicos que presentan los programas escolares se fraccionan los contenidos y como consecuencia, se propicia la fragmentación del aprendizaje, del conocimiento y de la realidad misma; ya que se parcializa el objeto de estudio al ser presentado en partes, lo que influye en el alumno en cuanto a la estructuración de la realidad, porque alcanza el logro de las conductas esperadas como fin del aprendizaje, pero se le dificulta la integración y comprensión de la totalidad.

2.2. Fundamentación teórica

Dentro del programa oficial de quinto grado de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública, se plantea en las páginas 12-15 las características del niño según la etapa evolutiva en que se sitúa de acuerdo con su edad (10-11 años) como marco de referencia para el maestro y se señalan los rasgos específicos respecto al desarrollo cognoscitivo, desarrollo socioafectivo y desarrollo psicomotor; en lo anterior se retoman las etapas del desarrollo intelectual de Piaget; sin embargo, dichos planteamientos se enuncian solamente, ya que en la estructura programática formada por series de objetivos de aprendizaje propuesta por la Tecnología Educativa subyacen los supuestos teóricos de la Psicología Conductista, lo que conlleva una serie de implicaciones psicopedagógicas y sociales que enmarcan la situación educativa en determinados límites, ya que los objetivos conductuales marcan la pauta a seguir en los momentos de planeación, realización y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; conceptualizándose el aprendizaje como el conjunto de cambios que se obtienen como resultado de determinadas acciones; este enfoque supone que el ambiente guía de cerca la conducta, por lo tanto el proceso de aprendizaje está estructurado desde el exterior, dependiendo en forma directa de las actividades que el maestro emplea y ordena sobre el objeto de conocimiento que desea que el alumno adquiera, de aquí que se explique la enseñanza como el control de la situación en que ocurre el aprendizaje.

Existe una tergiversación fundamental del aprendizaje al reducirlo a las conductas observables en un sujeto, negándole su capacidad crítica y reflexiva, minimizando su actividad mental y operatoria.

Producto también de la elaboración de objetivos conductuales, es que al alumno se le presenta la realidad fragmentada, perdiéndose de vista la totalidad de un fenómeno o situación, ya que se hace una parcelación de los contenidos de aprendizaje y podrá sólo memorizar y usar trozos de información, lo que puede ocasionar que no sólo el alumno sino el maestro también actúen sin tener plena conciencia de lo que orienta verdaderamente su actividad.

Los contenidos de aprendizaje no cobran relevancia y pasan a segundo plano, pues son considerados como algo dado y legitimado por la institución educativa con muy pocas perspectivas de transformación; en realidad se le da más importancia a las conductas que a los contenidos, aún cuando éstos son el eje central de los planes y programas de estudio y de la estrategia didáctica usada por el profesor para promover el aprendizaje en los alumnos; se les ha restado valor en función de las técnicas surgidas en la enseñanza programada.

Para la Tecnología Educativa o "Tecnología Conductual" (7) el hombre es considerado como un organismo mecánico, regido por leyes naturales, cuyos principios fundamentales son las rela-

(7) Angel Díaz Barriga. op. cit. p. 68.

ciones estímulo-respuesta; esta relación estímulo-respuesta es la evidencia de la imposición del objeto sobre el sujeto "donde el estímulo provoca, activa y hace reaccionar al sujeto sin considerar que el hombre interactúa con el medio social y biológico que le rodea y que con base en este proceso dinámico el hombre tiene la posibilidad de desarrollarse y de evolucionar". (8)

Se llega a considerar la mente como algo pasivo y al pensamiento crítico como logro de capacidades, de llegar de un aprendizaje simple a un aprendizaje complejo.

El profesor se convierte en ejecutor de la planificación y su poder radica en el conocimiento de las técnicas y ya no en el dominio de los contenidos, porque lo que le va a servir para controlar y dirigir el aprendizaje son los recursos técnicos de que haga acopio.

De hecho la Tecnología Educativa como propuesta alternativa a la escuela tradicional sólo significó un cambio de forma alrededor del cómo de la enseñanza; sin reflexionarse en la verdadera esencia del qué y para qué del aprendizaje, y surgió un nuevo problema a partir de las taxonomías de los objetivos conductuales, ya que se centralizó tanto la atención en la formulación de dichos objetivos que se quedó de lado plantear situaciones propicias para la construcción del conocimiento

(8) Estela Ruiz Larraguivel. Reflexiones en Torno a las Teorías de Aprendizaje. Teorías del Aprendizaje. México. Ed. SEP/UPN. 1986. p. 233.

por parte del alumno. Se le puso mayor interés a las formalidades cuidando que cada objetivo explicitara la conducta, su ejecución y su logro para su mayor control y predicción del resultado.

2.3. Metodología

Dentro del proceso de planificación educativa uno de los aspectos que conforman la acción didáctica es el preguntar: ¿cómo se realizará el proceso de enseñanza-aprendizaje? la respuesta a esta pregunta sin duda que hablará de métodos, procedimientos, técnicas y actividades. Las actividades metodológicas hablarán sobre el trabajo a realizar tanto dentro como fuera del salón de clases.

El método es susceptible de ser abordado en tres niveles de conceptualización: a) como un problema epistemológico en el que tiene una relación íntima con el contenido y con los postulados generales, en relación a lo que es el conocimiento, b) como una vinculación con las teorías de aprendizaje y una posibilidad de concreción de los principios que se derivan de ella, c) como un ordenamiento de las etapas que es necesario cubrir para la construcción de un producto de aprendizaje en particular. (9)

En una visión reduccionista de la didáctica; el método sólo es visto como el conjunto de técnicas y procedimientos con la finalidad de optimizar el aprendizaje.

De hecho las alternativas técnicas en materia de educación se han planteado en una gran cantidad de casos como soluciones a

(9) Angel Díaz Barriga. Una Propuesta Metodológica para la Elaboración de Programas de Estudio. Planificación de las Actividades Docentes. México. Ed. SEP/UPN. 1986. p. 242.

los problemas de aprendizaje. El método responde a las necesidades de teoría de aprendizaje en su aplicación. Así el método dentro de la teoría conductista está presentado como un conjunto de pasos graduales en la adquisición del conocimiento.

La Tecnología Educativa le da al maestro el papel de administrador del proceso de enseñanza-aprendizaje; donde no sólo tiene la tarea de realizar las actividades sino también la responsabilidad de pensar con que lo ha de llevar a cabo.

Así en el aspecto metodológico se requiere que el maestro plane los medios que han de apoyar las acciones.

La metodología dentro de la Tecnología Educativa centra su interés en el objeto de conocimiento; la versión tecnicista del método dentro de esta teoría de aprendizaje es concebida solamente como la organización de pasos sistemáticos para lograr la captación de "verdades" que están fuera del sujeto, pero que logrará adquirir a través de su acción.

En el programa de quinto grado se manifiesta que las actividades son guías de aprendizaje y que están organizadas de forma que constituyen una secuencia de acción que el niño deberá desarrollar para alcanzar los objetivos específicos. Por lo mismo representan la metodología didáctica que cada área propone para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4. Evaluación

Respecto a la evaluación en la estructura programática de quinto grado página 16 del Libro para el Maestro de la S.E.P. se expresa que:

Se procuró redactar los objetivos particulares y específicos en forma de conductas fácilmente evaluables, de manera que el maestro pueda verificar si el alumno las alcanzó, hasta qué grado lo hizo o descubrir por qué no cumplió, para poder así ayudar a superar sus dificultades. (10)

En la página 298 del Libro para el Maestro de quinto grado se plantean las siguientes sugerencias para la evaluación del aprendizaje:

- 1o. Que el maestro no pierda de vista los objetivos generales y los objetivos de unidad como puntos referenciales a largo y corto plazo con el fin de precisar lo que deberán aprender los alumnos al fin de año escolar.
- 2o. El empleo de técnicas o instrumentos de evaluación apropiados y sugiere básicamente la observación para obtener datos significativos respecto a los alumnos; además el uso de pruebas objetivas de respuesta libre o cerrada; técnicas sociométricas para evaluar desde el aprovechamiento escolar hasta los hábitos, destrezas, actitudes y niveles de desarrollo que presenten los niños, para evaluar los progresos del educando en relación con sus procesos de maduración, capacidades y nivel cultural y no sólo comparándolo con el resto del grupo.

(10) Libro para el Maestro, quinto grado. SEP. México. 1982. p. 16.

Se sugiere también atender la participación del alumno, su iniciativa, comentarios en clase, participación en equipo, etc. y marca la importancia de detectar tanto el logro como el proceso.

La última sugerencia es que los juicios valorativos del maestro acerca del aprendizaje del alumno deberán basarse en una apreciación integral conjugándose los diferentes aspectos del desarrollo del niño.

Lo anterior se queda planteado a nivel teórico, puesto que la sistematización de la enseñanza tiene como criterio central la eficiencia, lo que imprime al concepto de aprendizaje la restricción de ser considerado como conducta observable en el sujeto, lo que provoca que la utilidad de los objetivos sea vista en función de la facilidad de medir la conducta del alumno.

Porfirio Morán Oviedo en su propuesta de evaluación desde una perspectiva grupal plantea al analizar el tema de la evaluación que:

El problema de esta actividad no radica en las características técnicas de los objetivos de aprendizaje, ni en las estrategias didácticas que se adopten, ni en los instrumentos o técnicas para llevarlo a cabo, sino en el concepto de aprendizaje de que se parte.
(11)

(11) Porfirio Morán Oviedo. Propuesta de Evaluación y Acreditación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Desde una Perspectiva Grupal. Evaluación en la Práctica Docente. México. Ed. SEP/UPN. 1987. p. 262.

Y que éste es el que determina los conceptos anteriores en su fundamentación y su instrumentación; por lo tanto al considerar el aprendizaje como producto observable, fácilmente evaluable, se parte del supuesto que el aprendizaje puede separarse en pequeñas partes capaces de expresarse en conductas observables y por eso la evaluación se explicita como la verificación del nivel en que se logran los objetivos, concibiendo el sujeto como emisor de información que previamente había almacenado y al aprendizaje como proceso mecánico.

El estudiante logra su acreditación cuando cumple con lo prescrito en los objetivos, puesto que dentro de la institución educativa existe la necesidad administrativa de certificar el resultado del aprendizaje a través de una calificación. Ya que la evaluación se encarga de verificar y/o comprobar el aprendizaje que se plantea en los objetivos, entonces se requiere la elaboración de instrumentos de evaluación tendientes a ese fin, por lo que se recurre al examen o prueba cuyas preguntas son equivalentes a los objetivos con lo que se pretende dar objetividad al proceso.

Así, la evaluación se equipara con la medición y se le confiere a los exámenes escritos la validez y confiabilidad suficiente para garantizar, centrándose en los resultados, el carácter observable y medible del aprendizaje.

2.5. La comunicación en la Tecnología Educativa

La Tecnología Educativa como teoría del aprendizaje postula principios de cómo se debe llevar a cabo el proceso de la comunicación.

Algunos términos se han de utilizar con frecuencia y con el fin de facilitar su manejo se definirán los mismos:

ESTIMULO; es dentro de esta corriente, cualquier acontecimiento que un individuo es capaz de percibir y sentir; explicado de otra forma, un estímulo es todo aquello que un sujeto recibe a través de alguno de los sentidos; es toda cosa capaz de provocar una sensación en el organismo humano.

RESPUESTA; es otro término a definir dentro de esta corriente; la respuesta es todo aquello que un individuo hace como resultado de la percepción; esto es, la respuesta es la reacción del organismo al estímulo, es sin duda, la conducta producida por un estímulo.

La respuesta sin embargo se ha clasificado dentro de dos categorías: las respuestas manifiestas; éstas son las observables, que se pueden detectar y que son públicas; y las respuestas no manifiestas o encubiertas, que se producen dentro del organismo y no pueden ser observadas.

Dentro de esta corriente conductual no se puede decir que una persona ha aprendido sólo por el hecho de que dé una respuesta una vez o dos. El aprendizaje no se produce hasta que la respuesta se hace habitual, hasta que ésta es repetida cada

vez que se presenta el estímulo, pero para que se pueda desarrollar este hábito, la respuesta debe ser recompensada "una vez desarrollado el hábito se responde automáticamente, sin pensar, ni analizar". (12) Se dice que el hombre manifiesta a través de su comportamiento una conducta adecuada y es definido como una criatura de costumbres. La noción de hábito está íntimamente ligada al de comunicación, así se expresa que cuando se trata de producir un aprendizaje en un receptor, se tiene que romper con algunos hábitos ya instalados para estimular otros. La comunicación está relacionada con los hábitos del receptor, con la forma en que suele responder a determinados estímulos.

En la comunicación las conexiones estímulo-respuesta pueden verse favorecidas o debilitadas por el uso de la ley de repetición y se debe recompensar la respuesta; cuando un receptor de la comunicación recibe recompensas inmediatas a su respuesta es muy probable que conserve esta última. Sin embargo, si la recompensa es demorada, la fuerza de la respuesta tiene menos probabilidades de aumentar. Para que se pueda producir una respuesta con mayor efectividad se deben evitar las que requieren de mayor esfuerzo.

Esta teoría en la comunicación ha introducido cinco principios básicos:

(12) Tecnología Educativa. 2o. y 3er. Curso. S.E.P. México. 1976. p. 43.

1. La frecuencia con que se presenta el mensaje.
2. La competencia de un determinado estímulo o respuesta por otros estímulos o respuestas.
3. La cantidad de recompensa recibida como consecuencia de la respuesta.
4. El espacio de tiempo que transcurre entre el momento en que la respuesta es dada y aquel en que es recibida la recompensa.
5. La cantidad de esfuerzo percibida como necesaria por el receptor para dar la respuesta. (13)

Es evidente el hecho que para la Tecnología Educativa la efectividad en la comunicación puede incrementarse en dos formas: aumentando la recompensa y disminuyendo la energía utilizada para dar una respuesta.

El proceso de comunicación tecnológico exige seis componentes básicos: una fuente, un codificador, un mensaje, un canal, un decodificador y un receptor.

La fuente es la razón u objetivo para ponerse en comunicación el codificador es el encargado de tomar de la fuente las ideas y disponerlas en un código a manera de mensaje; el canal es un medio o portador de mensajes; el decodificador retraduce el mensaje y le da forma a fin de que pueda llegar al receptor; la fuente, el codificador, el decodificador y el receptor se encuentran contenidos dentro del sujeto. El mensaje y el canal son externos.

Desde la perspectiva de la Tecnología Educativa se ponen de manifiesto principios que enmarcan a la comunicación como un proceso ajeno al sujeto; esto es, sólo participa en él como

(13) Tecnología Educativa. 2o. y 3er. Curso. S.E.P. México. 1976. p. 49.

emisor de respuestas a estímulos preestablecidos en objetivos de un programa; la comunicación como función primordial del lenguaje se ve reducida a tecnicismos que la despojan de su carácter humano.

Se resta a la comunicación dentro de esta teoría de uno de sus principales usos: como instrumento que sirve al sujeto para relacionarse con su entorno, para manifestar su sentir y pensar.

El condicionamiento como teoría del aprendizaje se derivó de estudios de la conducta animal que se realizaron en laboratorios de experimentación, la recompensa o el castigo en la mayoría de los casos era una descarga eléctrica o comida; puesto que en los animales la comida es un fuerte estímulo era relativamente fácil condicionarlos a una respuesta determinada.

En estudios llevados a cabo con animales, a través de experimentos se concluyó que ellos no aprenden por medio del razonamiento o por imitación social, sólo aprenden a través de hechos físicos, no desarrollan una cultura, ni la transmiten de generación en generación, no hablan ni usan símbolos. Es necesario plantear si se deben usar las técnicas producto de la experimentación con animales, imponiendo recompensas y castigos dependiendo de respuestas consideradas como acertadas o erróneas o debemos de propiciar la libertad y la construcción del conocimiento.

CAPITULO III

EL LENGUAJE EN LA PRACTICA ESCOLAR

3.1. Lenguaje y realidad social

La escuela posee un papel relevante en la socialización y apropiación del conocimiento; en el centro mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra la relación maestro-alumno y objeto de conocimiento; la forma en que se estructure esta relación tanto cognoscente como social trae consecuencias directas a todo el proceso. Sin embargo resulta conveniente clarificar que la institución escolar y el salón de clases no son establecimientos neutros y homogéneos, sino que a su interior se gestan condicionantes importantes para las actividades que ahí se desarrollan, por lo que al lenguaje y a toda la serie de actividades lingüísticas que conforman no sólo la clase de Español, sino todas las situaciones escolares en su conjunto, se les va a dar un uso característico y específico de los espacios que ocupan y formas que adoptan dentro de la institución, una función dentro de la relación pedagógica y la apropiación del conocimiento, de lo que se deduce que el lenguaje como medio de comunicación a través del cual se efectúa la educación, no es neutral.

La educación como hecho concreto, en un contexto y un grupo social determinados, transmite al sujeto el saber social acumulado, no solamente en forma de lenguaje y pensamiento, sino además, a través de sistemas de valores aceptados y tipifica-

ciones o estereotipos del modo de comportarse.

Junto al lenguaje se transmiten posturas, valoraciones y formas de actuar que debido a su cotidianidad se llegan a considerar como naturales; así el lenguaje es factor que influye en la forma de comportamiento del individuo, en la adquisición del conocimiento y en su desarrollo cultural, debido a la estrecha relación existente entre lenguaje, pensamiento y cultura; por eso al delimitarse el uso del lenguaje, se delimita también el pensamiento y la elaboración de la cultura.

El lenguaje posee un importante papel dentro de la actividad intelectual del individuo, ya que es necesario el lenguaje como sistema de signos lingüísticos (con significado y significante) para llegar al pensamiento conceptual; como producto del aprendizaje social el individuo no sólo aprende a hablar, sino también a pensar.

Adam Shaff (1) plantea que "el lenguaje influye sobre todo en la forma en que percibimos la realidad", lo que significa que: "el lenguaje, que es un reflejo particular de la realidad, es a su vez en cierto sentido el creador de nuestra imagen de la realidad"; porque nuestras articulaciones del mundo son una función no sólo de las experiencias individuales, sino también de las experiencias sociales que se transmiten al individuo a través de la educación y sobre todo, a través del lenguaje.

(1) Adam Shaff. Lenguaje y Conocimiento. Técnicas y Recursos de Investigación IV. México. Ed. SEP/UPN. 1987. p. 19.

Así, como eje primordial del proceso educativo el lenguaje detenta una perspectiva desde la que se ve el contenido y una posición hacia lo que se ve.

El mensaje enunciado en el discurso pedagógico puede crear la realidad que se está transmitiendo y preparar a los destinatarios a pensar acerca del mismo de un modo particular.

El discurso articulado en los programas de educación primaria está en función de las condiciones sociales de producción (institucionales, ideológicas, históricas, culturales, etc.) que determinan lo que ahí se expresa; con lo que se asume una posición que se relaciona con las valoraciones y representaciones de la cultura dominante, con lo cual se define la formación ideológica de la sociedad.

Así el lenguaje no es solamente un instrumento técnico, sino que resulta indisociable de los contenidos que transmite, de los que descarta y de los significados que señala, que no siempre son acordes a la realidad que vive el niño.

El discurso escolar autorizado respecto al uso del lenguaje dentro del aula rechaza la expresión de las condiciones reales de existencia del niño e impone el uso "correcto" de acuerdo a las exigencias de las actividades lingüísticas dentro de la escuela.

El maestro legitima el discurso expresado en los libros de texto, con lo que se puede marcar una disparidad entre el lenguaje utilizado por él y los libros, con el que presenta un

niño que haya tenido pocas oportunidades de acercamiento a portadores de textos.

El maestro se transforma en agente legitimador de la transmisión del conocimiento, de los valores culturales y del uso del lenguaje aprobado por el sistema social dentro del que trabaja.

Se pone de manifiesto la existencia de dos tipos de currículum: el explícito, compuesto por las materias que debe aprobar y el oculto, que se refiere al modo de comportarse, la forma de expresarse, etc.; al tomarse en consideración el uso de una determinada manera de lenguaje, no se está propiciando que el alumno se comunique en función de su sentir y pensar, sino sólo en función de lo que la escuela, el maestro y el libro de texto le piden.

Los contenidos académicos se presentan en la práctica cotidiana como verdaderos, científicos e incuestionables, definiéndose así, el conocimiento válido y el que no tiene validez, en este caso el que el niño trae de su contexto familiar; los contenidos son un fragmento con un orden particular de la realidad que constituyen una propuesta cultural a través del lenguaje y comportamiento que se espera. No se niega la posibilidad de transformación, ya que son reelaborados a partir de la formación del maestro y de los alumnos.

Sin embargo, la forma en que se presenta el conocimiento también es contenido y si dentro de la práctica se da relevancia a una respuesta que vacía textualmente lo dicho en el libro,

si se acepta sin analizar y reflexionar, y se ven como único enfoque sin cuestionar su aparente neutralidad y sin hacer evidente la concepción de hombre, de aprendizaje y de sociedad que conllevan, no se estará ayudando al niño a ver la realidad de una manera crítica; no se estará fomentando el diálogo, ni estableciéndose una verdadera comunicación entre maestro-alumno, alumno-alumnos.

La realidad social del lenguaje, analizada en los eventos comunicativos de la interacción verbal del grupo escolar, pone de manifiesto que existen prácticas recurrentes y usos ritualizados tanto en la lectura como en escritura a las que se valoran más que la participación espontánea del niño. Por ejemplo: los ejercicios de lectura se efectúan de manera mecánica, se pondera la ejecución en sí del acto de leer, aún cuando resulte carente de sentido para el alumno por descontextualizarse de su realidad y no partir de sus experiencias previas; se le pide que saque su libro, se le indica la página y que guarden silencio para escuchar la lectura modelo que realiza el profesor; a continuación leen los alumnos, pero sólo pequeños trozos cada uno para llenar el requisito de que todos lean; la interpretación de la lectura es acorde al criterio, experiencia e información del maestro, con lo que el alumno trata de interpretar el texto, lo que entiende y lo que le pide el maestro; las participaciones de los alumnos son seleccionadas, rechazadas o reelaboradas por el profesor.

Aún cuando se pone atención a la necesidad de que el alumno comprenda, dicha comprensión se ve restringida a contestar cuestionarios, que fácilmente se localiza la respuesta, aún sin que realmente se comprenda la pregunta o el texto en su totalidad.

Así se niega la función del lenguaje en cuanto a sistema de relación del individuo con el mundo, como instrumento de conocimiento y como expresión del yo.

Se le resta importancia al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del niño, ya que con el afán de cumplir con los objetivos que marca el programa, en el transcurso de una clase se frena la participación cuando no está enfocada sólo a lo que se está tratando de llegar, la experiencia del niño es tomada como pérdida de tiempo en la obtención de un fin.

Para promover la reflexión acerca de lo que ocurre cuando se habla y a partir de ahí destacar los principios que determinan la lengua que los alumnos ya manejan y emplean, es necesaria una negociación de la cultura, que abarca el lenguaje, los valores, costumbres, instituciones, como participantes involucrados y no como pasivos espectadores, con papeles asignados de antemano.

Se requiere una toma de postura para dejar atrás la concepción de lenguaje como simple transmisión de información, unilateral, mecánica, repetitiva y dar paso a través de la reconceptualización del lenguaje al uso del pensamiento, la refle-

xión, la elaboración.

El lenguaje de la educación debe expresar una postura, sí, pero en la que el niño se reconozca como creador y constructor de su conocimiento.

3.2. Norma lingüística

El lenguaje como medio de comunicación y expresión en el contexto escolar adquiere matices muy específicos debido a las pautas que se marcan en la propuesta oficial de Español.

El aspecto normativo del lenguaje, rige por decirlo así el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspecto que debiera ser tratado a través de criterios más flexibles. Es evidente que en la enseñanza del lenguaje, la gramática es el punto central.

Se torna desde esta perspectiva, cuestionable la marcada tendencia a utilizar a la gramática con el fin de enseñar al alumno a expresarse y escribir con corrección. Se puede anticipar en este sentido que la gramática por sí sola no sirve al niño para expresarse o escribir con corrección.

El niño aprende gramática con la expresión cotidiana del lenguaje, con la lectura, con la escritura.

El gran peso dado en el libro de texto a la enseñanza gramatical, habla por sí, de la transformación de clases de lenguaje a clases de gramática; cabe hacer aquí una pregunta sobre los frutos que ha dado este tipo de enseñanza, se puede pensar que el exagerado afán de corrección lingüística nos lleva a considerar que sus resultados son positivos, que se ha favore

cido a la expresión oral y que el niño hace un uso adecuado del lenguaje escrito, que es notable el control gramatical, que se le ha facilitado expresar su pensamiento. Sólo que los datos empíricos hablan de otra realidad: al niño se le dificulta cada vez más, expresar su sentir oralmente o por escrito, debido a las pocas oportunidades que se le dan de hacerlo y a la marcada intención de que sea más hábil a través del uso exagerado de la gramática.

Para poder evidenciar en un momento determinado, la gran importancia dada a la gramática en detrimento de la comunicación en la currícula oficial, es necesario tratarlo en dos planos: un primer plano sería el aspecto teórico que marca el programa en cuanto a discurso pedagógico en lo referente a la propuesta para la expresión oral y escrita; el segundo plano sería la revisión de las actividades propuestas, mismas que sirven como refuerzo al aprendizaje explicitado en los objetivos tanto generales como específicos.

Es necesario realizar esta contrastación con el fin de comprobar que lo que se maneja a nivel propositivo en los objetivos generales y realización de actividades programáticas existe una marcada incongruencia; pues mientras el programa marca:

El cultivo de la expresión oral comprende dos tipos de condiciones: una consiste en permitir el libre curso a las ideas y vivencias del niño, ofreciéndole continuas oportunidades de expresarse, respetando las modalidades propias de su experiencia comunicativa, la otra tiende a perfeccionar esta capacidad, de modo que sea hábil para verbalizar ideas, necesidades y experiencias cada vez más complejas; así el lenguaje poco a poco se irá convirtiendo en

un poderoso medio de desarrollo intelectual y social.
(2)

Para la expresión escrita enuncia lo siguiente:

El desarrollo de la expresión escrita es tan importante para la comunicación como el lenguaje oral. El niño debe escribir con la libertad y espontaneidad con la que habla, hay que hacer que el niño escriba y escriba siempre. Para eso es necesario, que al comienzo especialmente lo haga con toda naturalidad, que escriba como habla. (3)

En la realización de actividades en el libro de texto se pone de manifiesto que la proposición en el aspecto expresión oral y escrita como medios esenciales de comunicación, no es el mismo que se pone en práctica en la realización de las actividades.

Ejemplo de lo anterior es el tratamiento de un objetivo específico: Unidad 1, quinto grado, Español.

OBJETIVOS GENERALES DE EXPRESION ORAL Y ESCRITA:

Comunicarse a través de la descripción, la narración, la interpretación, la expresión de ideas y experiencias y la elaboración de informes y cartas.

OBJETIVOS PARTICULARES:

En expresión oral y escrita:

Expresar en forma oral y escrita sus experiencias y describir lugares.

OBJETIVO ESPECIFICO:

1.4. Expresar, oralmente y por escrito experiencias relacionadas con la lluvia.

(2) Libro para el Maestro. quinto grado. SEP. México. 1982. p. 19.

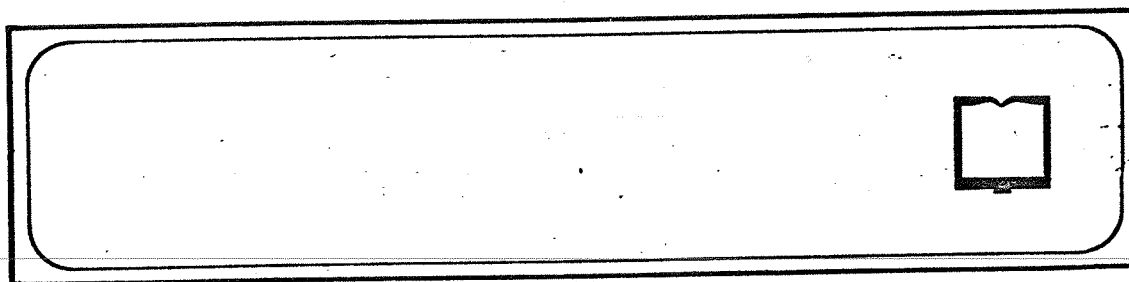
(3) Idem.

ACTIVIDADES

- 1.4.1. Comente con sus compañeros como son las lluvias en su localidad.
- 1.4.2. Platique alguna experiencia personal relacionada con la lluvia.
- 1.4.3. Seleccione un principio de los que se proponen en su libro y escriba una experiencia que haya tenido en un día de lluvia. (L.A. Esp. pág. 18).
- 1.4.4. Lea su trabajo y opine sobre el de los demás.

OBJETIVO ESPECIFICO

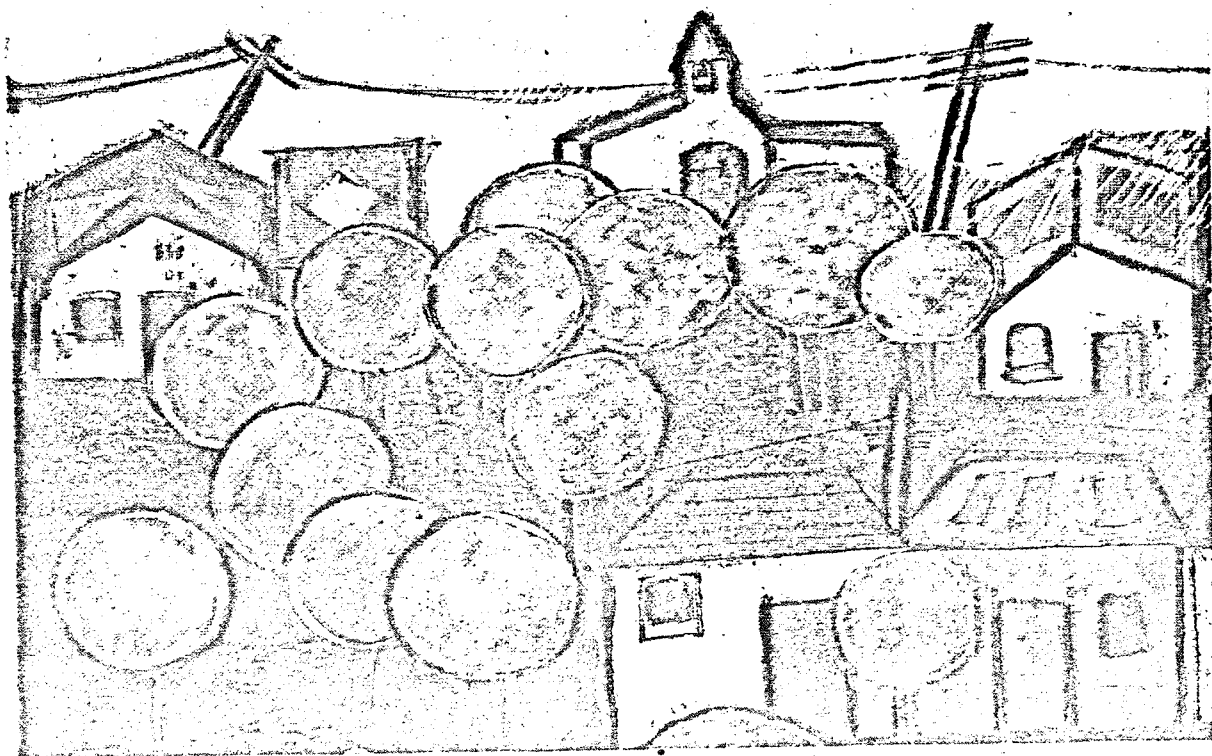
- 1.5. Afirmar algunos conocimientos lingüísticos.
 - 1.5.1. Lea algunos enunciados y los clasifique en interrogativos, declarativos, exclamativos e imperativos. (L.A. Esp. pág. 19).
 - 1.5.2. Señale el sujeto y el predicado en algunas oraciones.
 - 1.5.3. Identifique en oraciones: núcleos del sujeto modificadores, conjunciones y construcciones nominales. (L.A. Esp. pág. 20).
 - 1.5.4. Comente con sus compañeros y maestro los resultados de su trabajo.



Había una vez una nube recién nacida. Era tan pequeña, tan pequeña, que parecía un capullo de algodón perdido en el cielo. Por eso, cuando le tocó llover por primera vez, pensó que le convenía buscar un pueblo chiquito para poder mojar bien todas las casas y las calles. De esta manera, su primer trabajo se notaría suficientemente; si elegía, en cambio, una ciudad grande, sólo alcanzaría a humedecer el centro o una insignificante colonia sin que nadie la tomara en cuenta.

Entonces le pidió ayuda al viento, y éste la hizo viajar lentamente por el cielo: desde la tierra se veía como un velerito perdido en el mar.

Al pasar por un pueblito a la medida de sus deseos, la nube recién nacida decidió que había llegado su hora.

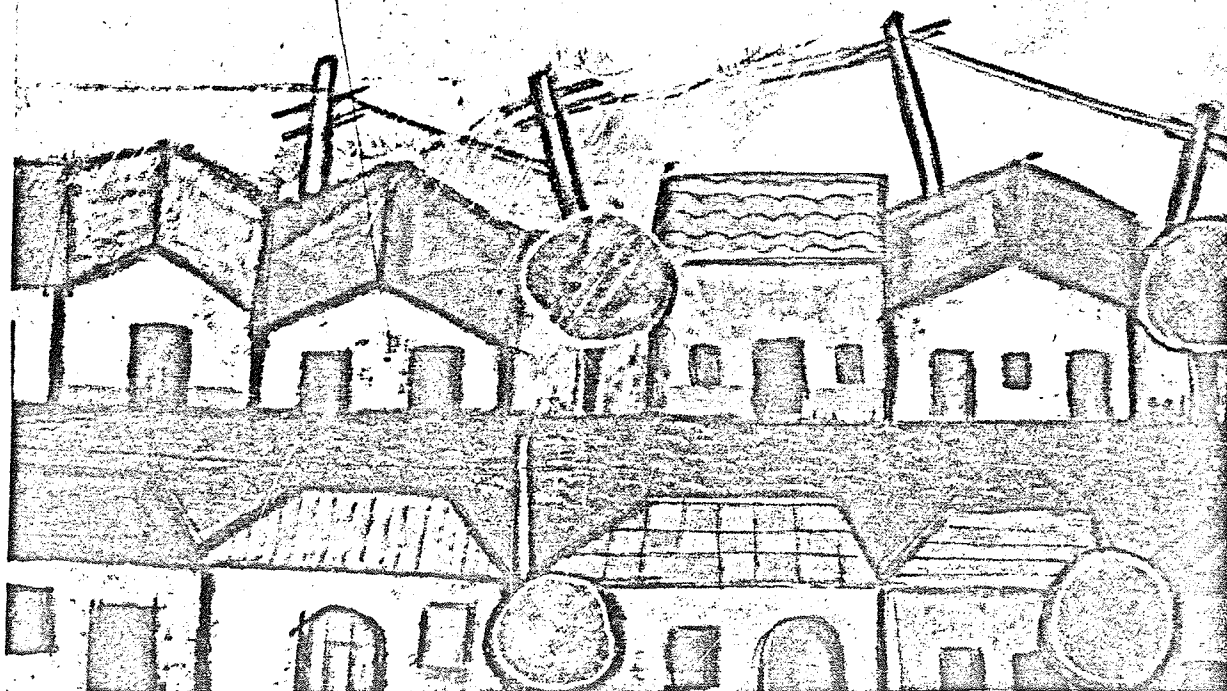


—¡Ahí va! —se dijo—, y empezó a dejar que cayeran sus primeras gotas; unas cuantas gotas, grandes, como para dar tiempo a los vecinos de que se guarecieran en los portales y en sus casas.

Al principio, los goterones quedaban dibujados en la placita y en las calles, como empiezan a dibujarse las primeras estrellas en el azul oscuro del anochecer, y un sabroso olor a tierra mojada comenzó a meterse por los rincones. Después, las gotas menudearon, todo se fue empapando y el pueblito se puso gris.

La nubecita quiso aprovechar muy bien sus escasas gotas y las fue desparramando, cuidadosamente al principio, sobre los tejados rojos, las calles empedradas, las losas de cantera verde gris de la placita y los diminutos huertos de los alrededores; pero pronto descubrió que si sus gotas caían con fuerza sobre el cobertizo de lámina de los lavaderos, hacían mucho ruido y el chubasco parecía más importante. Olvidando un poco su prudencia, la nubecita se divirtió unos minutos tamborileando alegremente sobre el cobertizo. Luego descubrió otro juego: dejarse caer en los corrales de las gallinas y verlas correr, de prisa y cacareando, a esconderse.

Con esto, la nubecita pensó que ya había hecho bastante para ser





la primera vez, y llamó nuevamente al viento para rogarle que le ayudara a continuar su viaje. Al alejarse se sentía muy orgullosa al ver lo bonito que había quedado el pueblo, como si estuviera recién lavado.

Entusiasmada con el éxito de su primera tarea y lo mucho que se había divertido, mientras el viento la seguía empujando suavemente, la nubecita se preguntaba: —Y ahora, ¿qué más podría mojar?

En esos momentos alcanzó a ver unas milpas que amarilleaban entre parcelas café claro, reseco. La nubecita vio que se le presentaba otra buena oportunidad y, sin pensarlo mucho, ¡allá se fue!

Desde el momento en que dejó caer los primeros goterones la nubecita se sintió más contenta que cuando lavó el pueblito. ¡Qué alegre se oía el murmullo de las gotas al caer sobre el maizal, que ya había empezado a elotear, y daba gusto ver cómo revivían las milpas y las mustias flores del campo! El mayor premio resultó ser la alegría y el agradecimiento de los campesinos que veían salvada su cosecha.

Poco después, la nubecita era sólo un velo casi deshecho, que se perdía en el azul del cielo, pero eso ya no le importó porque había sido muy feliz y pronto crecería de nuevo.

La nube recién nacida



Vuelve a leer el cuento "La nube que llovió por primera vez" y coméntalo con tus compañeros. Presta atención sobre todo al contenido del relato y a la manera de desarrollar ese contenido.

A lo largo del cuento aparecen ciertas expresiones que no usamos en la conversación diaria y que tienen un significado especial.

Fijate en estos casos:

1. ¿Qué significa realmente la expresión "la nubecita se divirtió unos minutos tamborileando alegremente sobre el cobertizo"?

Subraya el significado que consideres adecuado:

- a. Significa que de verdad la nube se puso a tocar el tambor sobre el cobertizo.
- b. Significa que las gotas de lluvia, al caer sobre el cobertizo, producían un sonido semejante al toque rápido de los palitos en el tambor.

2. Subraya las expresiones que usaríamos normalmente:

- a. Una nube recién nacida.

○
Una nube recién formada.

- b. El viento la hizo viajar lentamente por el cielo.

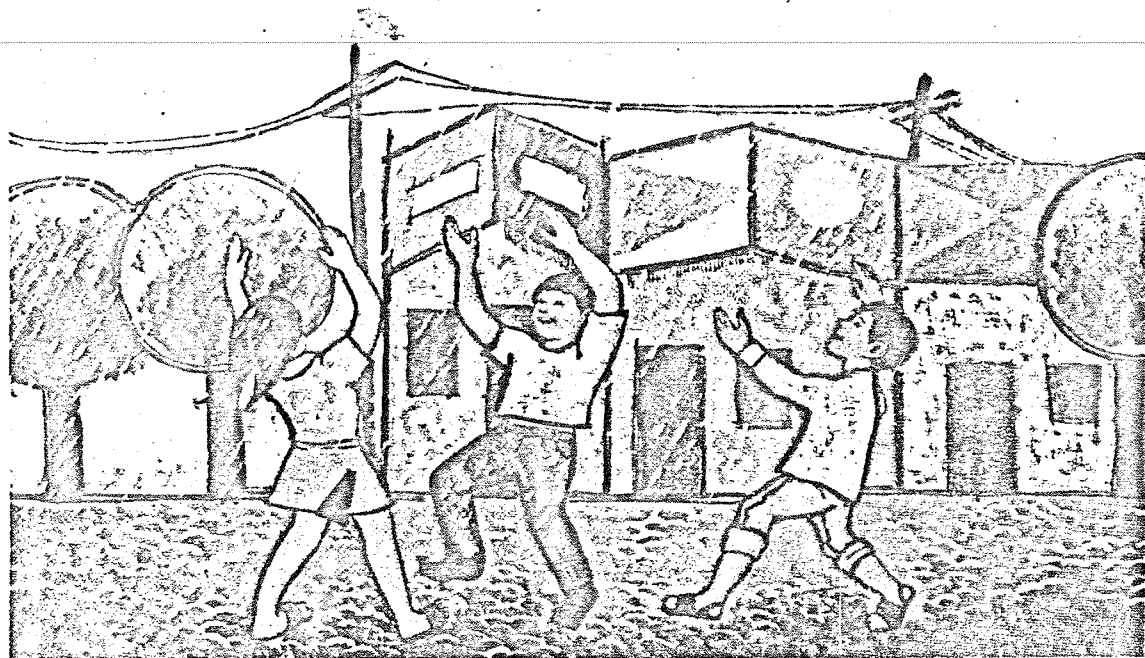
○
El viento la empujaba por el cielo.

Revisa el cuento y comprueba cuál de las expresiones ha usado el escritor en cada caso.



En la literatura importa tanto el contenido de un relato como la manera en que el autor nos comunica sus sentimientos. El escritor ha usado un lenguaje con el cual ha logrado dar mayor vivacidad al relato. Este lenguaje especial es el modo de expresión típico de la literatura.

¿Cómo son las lluvias en tu localidad?



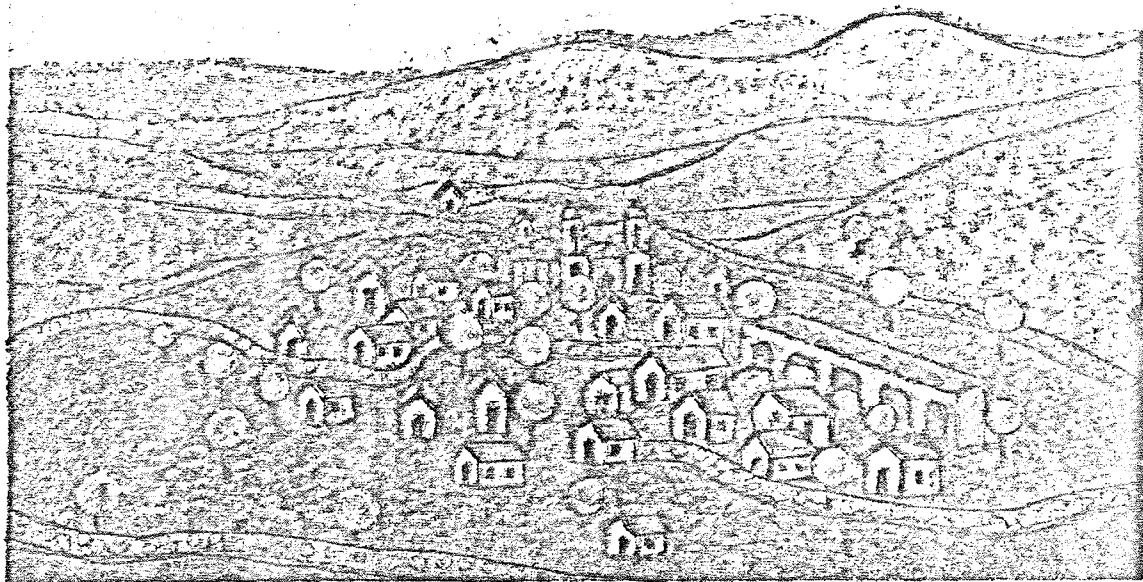
Primero comenta con tus compañeros.

Luego escribe una composición en tu cuaderno. Escoge, entre las líneas que siguen, el principio que te guste o que te recuerde más cosas.

- Lo que más me gusta hacer cuando llueve es ...
- No me gusta que llueva porque ...
- Es bonito ver llover porque ...
- El día en que cayeron unos granizos grandotes ...
- Las lluvias son tan escasas donde yo vivo que ...
- La vez que llegué todo empapado ...
- Cuando veo el arcoiris yo ...
- La primera vez que vi nevar ...
- Aquí llueve tanto que usamos varias palabras para la lluvia.
Cuando la lluvia es muy finita decimos ...

Lee tu composición a tus compañeros y escucha las opiniones que te den.

Vamos a recordar



Tú ya sabes muchas cosas acerca del español. Ahora vas a clasificar estos enunciados. Léelos con atención:

Se oía el murmullo de las gotas.

¡Qué gusto daba ver cómo revivían las milpas!

Riega tú las flores.

¿Te gustó el cuento de la nubecita?

I Escribe el enunciado en la línea que le corresponda.

interrogativo _____

exclamativo _____

declarativo _____

imperativo _____

II Divide con una raya vertical el sujeto y el predicado de estas oraciones:

1. La nubecita de algodón mojó los tejados rojos y pardos.
2. El pueblo chiquito tenía casas bonitas por todas partes.
3. El viento fresco trajo la lluvia bienhechora.

Oración 1

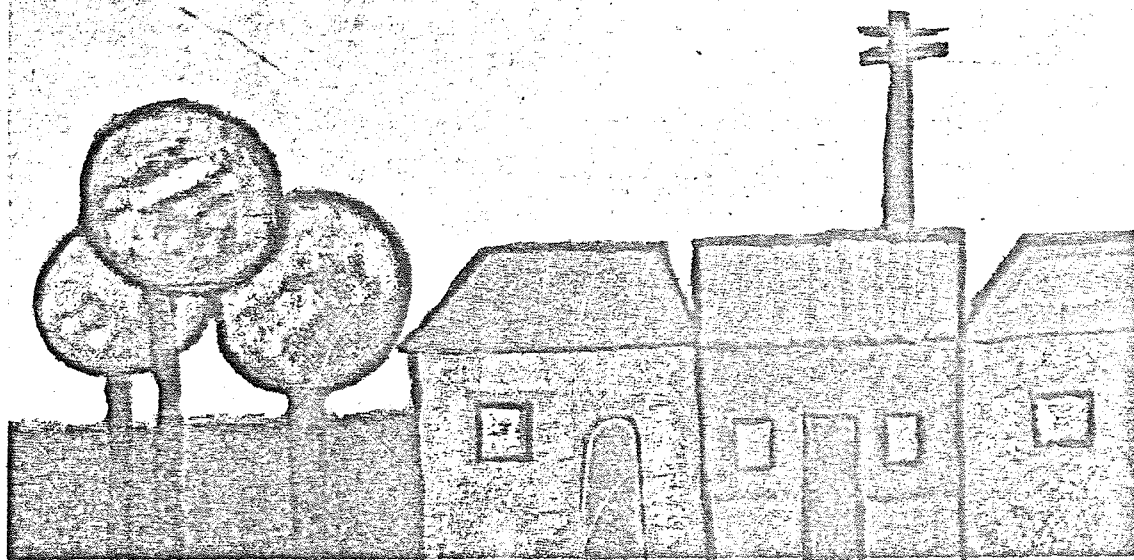
1. ¿Cuál es el sustantivo que sirve de núcleo del sujeto? _____
2. ¿Cuál es el modificador de ese núcleo? _____
3. ¿Cómo se llama ese modificador? _____
4. ¿Qué adjetivos están unidos por una conjunción? _____

Oración 2

1. ¿Cuál es el sustantivo que sirve de núcleo del sujeto? _____
2. ¿Cuáles son los modificadores? _____
3. ¿Cómo se llaman esos modificadores? _____

Oración 3

1. ¿Cuál es la construcción nominal del sujeto? _____
2. ¿Cuál es la construcción nominal del predicado? _____



Los objetivos del área, en relación con el aspecto expresión oral, manifiestan en su discurso la necesidad de intercambio de experiencias, comunicación, libre curso de las ideas y vivencias, respetando las modalidades propias de su experiencia.

Las actividades sugieren comentar las lluvias, platicar experiencias relacionadas con la lluvia, etc. La contradicción más palpable es que no existe la libre expresión de experiencias ya que ésta es dirigida; no se parte de la experiencia del niño en cuanto a la lluvia ya que páginas antes en el texto del alumno página 14, se le da información acerca de este fenómeno físico a través de la lectura "La nube que llovió por primera vez"; no se parte de la experiencia del alumno sino de una experiencia prefabricada acerca de un fenómeno tan natural, de esta forma la experiencia individual de los niños se tamiza a través de una lectura que presenta precisión en cuanto a expresión y estructuración, lo que en cierta medida desvaloriza la expresión natural del niño en la descripción de este fenómeno.

Además, en la página 18, se le dice en qué términos debe empezar su escrito acerca de la lluvia, encasillando su forma de redacción; no se permite el texto libre que manifieste lo que el niño quiere comunicar acerca de un fenómeno con el que ha tenido múltiples experiencias.

Este aspecto enunciado como comunicativo sirve para introducir a los conceptos formales del habla en el objetivo específico siguiente, tratando los enunciados interrogativos, exclam

mativos, declarativos, imperativos, la división de sujeto y predicado, el núcleo del sujeto, modificadores, conjunción, construcción nominal, etc.

La pretendida expresión oral y escrita sólo sirve como pretexto para introducir el aspecto formal del lenguaje.

La evaluación de estos aspectos tendrá como fin, no la revisión de la expresión oral y escrita como elementos imprescindibles de la comunicación, ni siquiera el reconocer si el niño escribe con la libertad y espontaneidad con la que habla, sino el apego a las reglas gramaticales anteriormente enunciadas.

El hecho de señalar las incongruencias entre objetivos y actividades no pone de manifiesto que éste sea el factor específico que a través de un uso exagerado de gramaticalismo dificulta los procesos naturales del niño en cuanto a comunicación.

Esto es una derivación de una teoría curricular y de una concepción específica de aprendizaje; particularmente en este caso la Tecnología Educativa que señala en forma definitiva los aspectos a promover; también es evidente que el discurso pedagógico en cuanto a estimular la expresión oral y escrita y manifestarla con naturalidad está enmarcado dentro de parámetros teóricos que en un momento dado son sólo parte de un concepto comunicativo que entraña una concepción de aprendizaje que choca con la libre capacidad del niño para construir o hacer un uso libre del lenguaje como expresión y comunicación a nivel oral y escrito.

La concepción de aprendizaje en la currícula oficial no es la creación y recreación del lenguaje por parte del sujeto, es sólo el uso mecánico y normativo como respuesta a un determinado estímulo; dentro de la Tecnología Educativa, no se permite el uso del lenguaje a nivel discursivo donde fluyen las inquietudes y necesidades del sujeto.

Dentro de esta corriente, la conducta es el resultado del condicionamiento a estímulos específicos; el uso del lenguaje no escapa a los principios que rigen esta teoría.

La concepción de lenguaje implícita a nivel curricular está referida al mismo, como objeto elaborado, sin posibilidades de recreación, el énfasis se encuentra dado en el buen manejo del lenguaje a través del reconocimiento de las normas de expresión.

En realidad la lingüística para obtener status científico, buscó un acercamiento al orden biológico, acercándose al modelo Skinneriano de la Psicología Conductista. Los lingüistas se han liberado de esta forma de las determinaciones sociohistóricas y culturales con las que debe tratarse al lenguaje, por ser éste un hecho social.

Es necesario aclarar que no se intenta la supresión de la enseñanza gramatical, sino la valorización justa del aprendizaje de la misma. Hay que proporcionar información gramatical a los alumnos, pero al hacerlo, no se debe darle el carácter de finalidad.

El dominio del lenguaje es un producto directo de los contactos sociales; por lo tanto, para adquirirlo es necesario que los alumnos tengan oportunidades múltiples para hablar, conversar y discutir. Es necesario también que tengan numerosas posibilidades para exteriorizar por escrito su vida interior y que expongan oralmente sus requerimientos, emociones e intereses.

3.2.1. Estructuralismo

A partir de la Reforma de 1973 se introduce en el español el estructuralismo como método de enseñanza. El concepto de estructura es propiamente de Ferdinand de Saussure aplicado a la lingüística.

Esta corriente revela en su génesis una seria divergencia, ya que procede tanto de la antropología y la sociología como de la lingüística. De la sociología y la antropología toma la concepción funcionalista de Durkheim. De esta forma sus puntos de contacto con la filosofía son múltiples, pero si se le quisiera encerrar en una vertiente ésta sería sin duda la empirista, revestida de positivismo o pragmatismo; la antes mencionada divergencia le proporciona pues una flexibilidad que le permite adaptarse como vía de análisis tanto a los sistemas de signos lingüísticos como a los sistemas sociales formados por seres humanos.

El conductismo como psicología experimental se apoyó en el asociacionismo como premisa principal.

Jhon Locke es quien establece que el conocimiento que puede obtener el hombre es a través de la experiencia sensorial. El empirismo de Locke ubica al pensamiento "como un producto de una actividad combinatoria y mecánica de ideas simples adquiridas a través de los sentidos". (4)

El término asociacionismo fue reemplazado por el de reflejo condicionado; los aportes del positivismo al conductismo se apoyan básicamente en las ideas de Augusto Comte quien considera que "la introspección de la conciencia es imposible por lo que ésta es reemplazada por la experimentación y la observación de las cosas y de la conducta". (5)

El estructuralismo dentro de la propuesta oficial del programa escolar, responde como método a una teoría específica, la Tecnología Educativa, en la que encuentra coincidencias en el plano de su génesis y de su inserción como corriente filosófica.

El estructuralismo se introduce como método sin saber cuales efectos podría producir.

Una definición de estructuralismo que da Parsons dice: "la estructura de un sistema es el conjunto de propiedades de sus partes componentes y de sus relaciones y combinaciones que,

(4) Cit. por. Andrés Mendoza Salas. et.al. Notas Teórico Metodológicas para una Propuesta Educativa de Carácter Alternativo. México. Ed. Talleres Gráficos. Secc. 38. SNTE.1986 p. 271.

(5) Ibidem. p. 272.

para un conjunto particular de propósitos analíticos pueden tratarse lógicamente y empíricamente como constantes dentro de límites definidos". (6)

Se presentan algunas opiniones de personas que participan dentro del campo del lenguaje, haciendo énfasis en conceptos teóricos como metodológicos.

La coordinadora general en la Reforma del 73:

La Dra. Gloria Ruiz de Bravo Ahuja dice lo siguiente: el estructuralismo no es discutible como teoría, pues tiene el reconocimiento universal. En los libros de texto no se introdujo el dinamismo que se requería, sobre todo respecto a los ejercicios. Nunca imaginé que el libro del 73 fuera un libro estático. Todos los libros son corregibles.

El Profr. Víctor Hugo Bolaños Martínez, Ex Director General de Educación Normal y de Mejoramiento Profesional del Magisterio, afirmó: "con la reforma de la enseñanza del español en 1973, muchos maestros se dedicaron más a enseñar la gramática estructural y se olvidaron de la práctica, esto es, se suplió la práctica con el gramaticalismo". (7)

El estructuralismo enfatiza el conocimiento del lenguaje a través de su estructura gramatical en función e interrelación de las partes con el todo y deja fuera la función primaria

(6) Magdalena Salomón. Panorama de las Principales Corrientes de Interpretación de la Educación como Fenómeno Social. Sociedad, Pensamiento y Educación. I. México. Ed. SEP/UPN. 1987. p. 64.

(7) Revista del Maestro. Órgano del Consejo Nacional Técnico de la Educación. No. 37.

del lenguaje que es la comunicación y expresión del pensamiento.

El énfasis en el aspecto de estructura gramatical sólo ha permitido al niño tener miedo de expresarse, debido a que si no lo hace en términos de norma, cree que su pensamiento convertido en lenguaje no está bien estructurado.

La comunicación es un acto interno del pensamiento elaborado a partir de necesidades propias de expresión sin reglas, trabas o normas para llevarlo a cabo.

La escuela como elemento organizador del aprendizaje del niño es el lugar que debe permitir al mismo recrear el lenguaje mediante la interacción verbal alumno-docente, alumno-alumnos dando oportunidad de expresión en los diferentes momentos de la clase, no privilegiando solamente aspectos ligados al lenguaje normativo, sino posibilitando la expresión en todos los momentos del proceso educativo, despejando del puro tecnicismo a la expresión, haciendo énfasis en el lenguaje como hecho social, como elemento de comunicación.

Se ha mencionado la necesidad de reconstruir el objeto para poder comprenderlo, esto significa que para apoderarse de un conocimiento no basta que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones, la información es útil pero no es suficiente; para apoderarse de un nuevo conocimiento éste se logra sólo a través de las reestructuraciones globales que se dan en el campo cognitivo cada vez que aparecen nuevos hechos a interpretar. Es entonces cuando el sujeto ha reconstruido ese

hecho que desea comprender; puede decirse que lo reconstruye porque lo conoce como si él mismo lo hubiera inventado o descubierto.

3.3. Control de la comunicación en la práctica escolar

En las relaciones entre los sujetos involucrados en el proceso educativo: alumnos, profesor, escuela, familia, se establece un contrato escolar formado por una serie de reglamentaciones tanto explícitas como implícitas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje; dichas relaciones no se dan en un plano de igualdad sino que subyace una posición de autoridad acorde con las relaciones de poder.

Así el Artículo Tercero Constitucional es el contrato fundamental en el sector educativo que se va legitimando en los planes y programas de estudio, calendario escolar, forma de evaluar, etc.

En la ejecución del contrato el maestro es el representante de la autoridad institucional y el alumno por lo regular acata sus disposiciones con actitud de sumisión, ya que la participación de los sujetos en el contrato escolar está en concordancia con la autoridad y el poder. Por eso los sujetos que dentro de la jerarquía institucional ocupan los sitios más bajos, ven limitada su participación por medio de la disciplina.

Dentro del salón de clases, en la interacción maestro-alumno se establece el contrato didáctico: las reglas implícitas que van a regular dicha interacción, que aunque no se explicita

dentro del aula, conforma concretamente los roles establecidos; tanto el maestro como el alumno asumen su papel en la situación didáctica.

Resulta benéfico recalcar que dicho contrato se instituye en posición desventajosa para el alumno, ya que se le impone la aceptación de una situación cuyo contenido no conoce y en la cual el maestro controla la disciplina, la comunicación y el orden en que se realizan las acciones, aunque él a su vez es controlado por sus instancias superiores.

Las condiciones desfavorables para el alumno van a entorpecer el aprendizaje y la comunicación porque se propicia la dependencia del alumno ante el maestro, al establecerse entre ellos relaciones de poder y autoridad.

En particular, la comunicación como forma de relación social se determina con mayor tendencia a la relación autoritaria que a la relación participativa, no sólo dentro del salón de clases, sino en todo el sistema educativo.

Las relaciones autoritarias "implican la monopolización de la elaboración de los mensajes y del manejo de los medios por parte de los emisores". (8) Con lo que se adjudican como exclusiva la decisión respecto a la conformación de los mensajes y acerca de la perspectiva que intentan que vea el receptor.

(8) Daniel Prieto Castillo. La Comunicación Educativa como Proceso Alternativo. Técnicas y Recursos de Investigación. I. México. Ed. SEP/UPN. p. 15.

El autoritarismo en la comunicación consiste en la tendencia por parte del emisor de presentar un sólo enfoque, como si tuviera validez absoluta, con lo que se pretende que el receptor acepte y afirme el mensaje, negándosele toda oportunidad de crítica.

Dentro del aula, donde se da una situación cara a cara entre maestro-alumno, con el mensaje se pretende persuadir ya que está formado de manera tal que no quepa la menor duda, que se pueda interpretar sólo de una forma.

Cuando se busca que el alumno obtenga una respuesta correcta y que su conducta permanezca dentro de lo que se planea obtener, nos remitimos a una emisión de estímulos con una determinada intención, a lo que se habrá de responder lo más literalmente posible.

En este proceso autoritario el emisor-docente dentro del aula desempeña el papel principal y el alumno es contemplado como fase última colocado en el extremo del proceso.

La Tecnología Educativa que se planteó para la educación programada, con su fundamentación teórica en el conductismo, favorece el control, impulsa el individualismo y restringe el aprendizaje, dándole importancia a la disposición de información en aras del logro de los resultados previstos.

En función de la eficiencia, se va de control en control en todos los peldaños de la escala educativa, se cae fácilmente en las relaciones de tipo autoritario, aunque no siempre de

manera consciente, sino por el hecho de estar inmersos dentro del sistema.

En la práctica escolar, aún cuando se quiere promover el diálogo y la discusión entre los alumnos, la realidad es que el maestro es quien define la comunicación en el aula y quien hace uso de la palabra por más tiempo; reduciéndose las intervenciones de los alumnos a frases cortas, lo que trae consecuencias en la estructuración lógica de su pensamiento.

Ya su lenguaje no lo puede usar espontáneamente, sino como un instrumento para reafirmar el vínculo dependiente dentro de la relación pedagógica; dependencia que se internaliza y generalizada en la sociedad, sirve a los intereses dominantes y se hace evidente la finalidad política que se persigue dentro de las relaciones de producción.

En toda la estructura del sistema educativo las disposiciones se giran verticalmente, desde los puestos superiores con muy pocas oportunidades de discusión; estos canales inflexibles de comunicación se reflejan en la escuela (supervisor-director-maestro-alumno) con lo que la dependencia se institucionaliza y la comunicación se desvanece.

Resulta impostergable el tratar de superar los estereotipos de dependencia, subordinación e imitación con que se rigen las relaciones humanas en el aula; el fomentar la independencia, la autonomía y la creatividad abrirá las posibilidades para una toma de postura frente a la realidad.

A continuación se transcribe un pequeño fragmento de un registro de clase elegido al azar de los nueve grupos de quinto grado pertenecientes a la Zona Escolar B09 dependiente de la Dirección General de Educación Pública del Estado, para observar el tipo de relaciones establecidas en la interacción maestro-alumno.

REGISTRO DE CLASE QUINTO GRADO

PARTICIPACIONES

OBSERVACIONES

- | | |
|--|---|
| M. Vamos a empezar, pongan atención todos, el día de hoy en la clase de Español vamos a conocer algunas palabras de las que se pronuncian igual, se escriben diferente y significan cosas distintas. | El maestro escribe en el pizarrón las palabras: casa
caza |
| Ao. Una es de matar animales. | El maestro no hace ningún comentario. |
| M. Fíjese que sólo cambia una letra. Levante la mano el que sepa el significado de las palabras que anoté en el pizarrón. | Señala las palabras
(algunos alumnos hablan entre ellos y levantan la mano). |
| M. En silencio por favor, contesta tú José Luis. | |
| Ao. Casa, con "ese" es de donde uno vive. | |
| M. Muy bien, es de vivienda, de habitación y caza con "zeta"? | |
| Ao. Es de agarrar animales | (los demás se ríen)
Un alumno dice que él va con su papá y su tío a cazar a Zacatecas. |
| M. Muy bien, cazar con zeta, significa atrapar un animal, aunque no siempre para matarlo, algunas veces para observarlos o poner- | |

los en exhibición,

Aa. Como en los zoológicos.

M. Bueno, pero vamos a continuar, alguno recuerda como se llaman estas palabras...

Con el análisis del registro de clase, en la interacción maestro-alumno el control de la comunicación se evidencia de la siguiente manera:

Es el maestro quien tiene el dominio, la autoridad para dar o negar participaciones.

Si un alumno contesta cuando no se le ha pedido, no se le presta atención; además la respuesta que originalmente da el niño, es reelaborada e interpretada por el maestro; cuando un alumno quiere expresar una experiencia, no se le da importancia por quedar fuera de lo que se plantea en el objetivo: usar palabras homófonas que contengan el fonema s.

Así se le da mayor importancia al aspecto formal de la clase rol del maestro: al frente explicando; rol del alumno: escuchar con atención, en silencio de preferencia y participando cuando se le requiere.

El hecho que el maestro controle las participaciones tomando como indicador la disciplina, es factor que influye en el uso del lenguaje como medio de comunicación y expresión por parte del alumno.

3.4. Interacción maestro-alumno

Para poder abordar las relaciones maestro-alumno en el contexto escolar es necesario aclarar que se intenta desde la perspectiva de la influencia mutua que maestro-alumno ejercen sobre sí y que en gran medida los productos de aprendizaje, son de hecho consecuencia de esta relación.

El maestro desde su postura de poseedor del saber transmite al alumno en cierta medida el cúmulo, no sólo de conocimientos, sino de valoraciones acerca de los contenidos. De esta forma el docente expresa tanto en forma implícita como explícita no sólo las conductas de su formación profesional, sino aquellas en las que fue formado como escolar y que no son otra cosa que factores de formación personal, que en gran medida proyectan el tipo de educación de la cual es producto y que en su intento de llevar a cabo su ideal de alumno, modeliza y trata que el sujeto-alumno sea obra e imagen de su propia formación.

Es entonces dentro de esta relación donde el alumno se apropia de las pautas que el docente considera necesarias, convirtiéndose de esta forma, en un perpetuador de lo dado, en un conservador de las pautas en las que fue formado su maestro.

Enseñar a los alumnos a pensar y ejercer la reflexión crítica es una meta que frecuentemente se menciona como inherente a la función docente; sin embargo, la mayoría de las veces esto no pasa de ser una enunciación de buenos propósitos; repetidores en vez de pensantes, receptores en vez de constructores,

es el producto lógico de las formas en que se ha aprendido. No sólo parece legítimo, sino hasta cierto punto natural, el hecho de que la relación maestro-alumno se caracterice por un cierto grado de autoritarismo.

La dominación educador-educando parece legítima porque no se presenta como relación de fuerza, sino de complementariedad y colaboración. De esta forma el maestro considera hasta cierto punto válido, el control de los alumnos, él es quien indica la forma de participación; es quien da la palabra; en realidad es el que establece las reglas del juego.

"La tradición en cierto modo de tipo pedagógico ha hecho concebir al maestro como criterio de verdad, como modelo al cual el alumno tiene que ceñirse". (9)

Es desde esta perspectiva posible afirmar, que el maestro transmite las concepciones y valores en las que fue formado, es desde esta postura válido pensar que un maestro educado dentro de las pautas de la escuela tradicional, con formas de expresión y conducción regidas con gran rigor disciplinario, tenga una concepción muy propia del uso que se le debe dar al lenguaje dentro del aula.

No se puede concebir una relación dialógica educador-educando si se ha formado a través del monólogo, donde sólo se asiste en calidad de espectador, donde se habla cuando es requerido,

(9) Daniel Gerber. El Papel del Maestro un Enfoque Psicoanalítico. Vuadernos de Formación Docente. México. 1981. p. 14.

donde no se pueden expresar las inquietudes que provocan las relaciones sociales con los demás.

Es de esta forma fácil suponer que educadores así formados en un sistema de tipo bancario, reproduzcan frente a sus alumnos las relaciones de dominación que predominaron en su aprendizaje.

Por eso mismo, es precisamente dentro de la práctica docente donde se encuentra el punto de partida para la problematización de la enseñanza; ya no es posible evadir una reconceptualización por parte del maestro acerca de su trabajo y del papel tan importante que tiene él en la creación y recreación de estrategias para la enseñanza, dejando de pensar en éstas como problema resuelto; tomando en consideración que un cambio metodológico o la instrumentación de recursos innovadores no van a resolver la problemática existente, es necesario un análisis crítico de la postura tanto de la escuela como del maestro, de la forma en que son concebidas la enseñanza y el aprendizaje y sobre todo en este caso: la concepción de lengua y lenguaje de que se parte para poder acceder a un cambio cualitativo.

Aunque la postura pedagógica va cambiando y tratando de adaptarse a los avances científicos y tecnológicos, a las políticas educativas, es el maestro quien finalmente queda a cargo de la instrumentación de los recursos para la enseñanza por lo que su participación en la formulación de alternativas es fundamental.

En la actualidad, dentro de la escuela primaria en México, el profesor se encuentra con circunstancias formales que limitan el uso del tiempo y espacio, con una gama de expectativas y formas de concebir el conocimiento, la sistematización del currículum en objetivos, etc. que en conjunto frenan la participación activa, espontánea y creadora no sólo de los alumnos sino del mismo maestro.

De aquí la importancia de la reflexión y el análisis de la práctica por parte del docente para darle nuevo significado al proceso de conocimiento, bajo una perspectiva teórica constructivista y tomando al lenguaje no como objeto de conocimiento sobre el cual gira la clase de español, sino como instrumento cuyos usos y funciones están presentes en todas las acciones escolares concibiendo la lengua como hecho social, por lo cual su enseñanza no puede darse desvinculada de las situaciones sociales en que los niños participan diariamente.

El profesor debe sacudirse su concepción de profesor de método y en su hacer dentro del salón de clases, preparar al alumno para que a través del lenguaje se acerque a una comprensión del mundo, concibiendo al lenguaje como medio de expresión y comunicación.

CAPITULO IV

IMPLICACIONES PEDAGOGICAS BAJO LA PERSPECTIVA DE LA TEORIA CONSTRUCTIVISTA

4.1. Fundamentación teórica

Se fundamenta la alternativa para el uso del lenguaje como instrumento de expresión y comunicación a partir de la Teoría Psicogenética, debido a la amplia gama de implicaciones pedagógicas que sus postulados acerca de la adquisición del conocimiento tienen en relación con el aprendizaje.

Porque si el docente es consciente de la forma en que acontece el desarrollo cognitivo en el niño, va a ser consciente también de cómo lleva a cabo el aprendizaje; así su labor dentro del aula estará encauzada a lograr su desarrollo propiciando la interacción con el objeto de estudio, en este caso, el lenguaje, del que adquirió sus estructuras elementales dentro de su contexto familiar y en preescolar, pero su evolución continúa hasta los once o doce años; de aquí se desprende la importancia que la escuela primaria tiene como favorecedora de la capacidad comunicativa, lo que redundará en beneficio del desarrollo del lenguaje, que debe darse lo más cercano posible a la experiencia directa del niño.

El conocimiento de palabras, conceptos y formas lingüísticas para que tenga significado debe partir de sus actividades concretas cotidianas y no del uso de las reglas gramaticales a lo que se llega en un momento posterior a través de la refle-

xión y la toma de conciencia que garantice la comprensión en su proceso cognitivo gradual.

En la actualidad, la escuela primaria no puede seguir siendo indiferente al proceso evolutivo del niño; resulta incongruente que considerando que el pensamiento infantil tiene formas de evolución y sistemas de aprendizaje que le son propios, la escuela se obstine en llevarle a la adquisición de un razonamiento prefabricado por la lógica del adulto.

La imposición de conocimientos, sin mediar en ello la comprensión de los mismos, da como resultado una memorización temporal y no la integración de dicho conocimiento a su vida diaria y su aplicación en situaciones diversas, porque la experiencia del niño está conformada por hechos concretos y no por repeticiones mecánicas.

La escuela no puede educar ya para el verbalismo; la exposición oral del conocimiento por parte del docente, resulta obsoleta, porque las nociones del niño no son iguales a las de él; el aprendizaje que la escuela debe favorecer es el que esté conectado con la realidad; capaz de generalizarlo a otros contextos y no sólo a situaciones escolares.

Piaget (1) reitera básicamente la importancia de la acción del sujeto sobre su entorno, su tesis fundamental está centrada a la interacción sujeto-objeto, otorgándoles la misma prioridad

(1) Cfr. Estela Ruiz Larraguível. Reflexiones en Torno a las Teorías del Aprendizaje. Teorías del Aprendizaje. México. Ed. SEP/UPN. 1986. p. 241.

a ambos y plantea el conocimiento no como una copia de la realidad, sino dependiente de la organización del individuo; ya que su percepción y comprensión del objeto de conocimiento estará estrechamente relacionada con su nivel de desarrollo intelectual, lo que determina la posibilidad de reorganizar su realidad.

Para acceder al conocimiento es necesaria una reconstrucción en que el sujeto cognoscente tiene el papel activo.

Se consideran tres tipos de conocimiento: el conocimiento físico, que se adquiere a través de la actividad del sujeto sobre los objetos de su realidad externa mediante la abstracción empírica, considerando sólo las propiedades observables. El conocimiento lógico-matemático que se logra al establecer una relación entre dos objetos; los objetos son observables pero la relación no; sino que se da a nivel mental y a través de una abstracción reflexiva o abstracción constructiva, ya que se construye una relación lógica entre objetos, situaciones o personas; por ejemplo: igual que, mayor que, etc. Por último el conocimiento de tipo social (convencional), es arbitrario ya que no existe motivo físico o relación lógica; por ejemplo para llamar "cielo" al cielo; el origen de los nombres de los objetos, frutas, animales, personas, son convenciones elaboradas por la sociedad por lo que su adquisición requiere de la información al respecto. Lo cual no quiere decir que sólo a través de la información se va a lograr el conocimiento de tipo social, porque se necesita una estruc

turación de una serie de operaciones lógicas para poder darle significado a una palabra.

El lenguaje oral y la lecto-escritura son conocimientos de tipo social; esto no quiere decir que se van a lograr sólo a través de la transmisión social, porque su adquisición está acorde a la estructura del pensamiento que posee el niño de acuerdo a su edad, ya que requiere de una reflexión constante, pero sí determina la importancia de la interacción social dentro del aula.

El concepto de aprendizaje adquiere así nuevos significados: como proceso activo, no espontáneo, sino provocado por situaciones, en el que juega un papel importante el interés del educando, quien para adquirir un conocimiento nuevo, emplea sus estructuras intelectuales previas.

El aprendizaje depende del nivel de desarrollo evolutivo del niño, de sus experiencias físicas y su interacción social que favorece su proceso de maduración.

Para tener acceso al conocimiento formula sus propias hipótesis, las expresa e intercambia, observa e investiga para corroborar sus explicaciones iniciales o modificarlas en caso necesario, por lo que no es suficiente la explicación de la "clase" para que el niño comprenda; porque es su actividad sobre los objetos de conocimiento físico, afectivo y social lo que va a conformar el aprendizaje en cuyo proceso intervienen cuatro factores: la maduración del sistema nervioso; la experiencia lograda al interactuar con el medio físico; la trans-

misión social concretada por la enseñanza materna y la educación; y el equilibrio progresivo, base del desarrollo mental.

La importancia de mencionar los cuatro factores que toman parte en el aprendizaje, se encuentra en el hecho de que ninguno de los cuatro en forma aislada es suficiente para el aprendizaje, ya que se requiere de su acción conjunta, no siendo dissociables; por lo que en la acción pedagógica no puede darse más importancia a la transmisión social, sin estar íntimamente relacionada con la experiencia y la madurez del niño, para que se logre el equilibrio mental.

La maduración es importante en cuanto que el ambiente le proporciona al niño información, pero para asimilarla requiere de condiciones fisiológicas; requiere específicamente de la maduración de su sistema nervioso que le va a permitir nuevas posibilidades relacionadas con su edad.

Para que dichas posibilidades de asimilación vayan teniendo el desarrollo gradual óptimo, resulta oportuno el interactuar permanente del niño con el entorno.

Se puede explicar la adquisición de la experiencia de la siguiente manera: el niño al interactuar con los objetos primero asimila todas sus propiedades y luego organiza la nueva información en relación con otros esquemas anteriores para elaborar un concepto del objeto. El papel de la acción es básico, porque para conocer un objeto es necesario operar sobre él.

El niño va construyendo sus estructuras a partir de la estructuración de la realidad y para esto es importante la adquisi-

ción de experiencias tanto físicas como lógicas.

Otro factor es la transmisión social: la influencia del contexto social en el individuo concretada principalmente a través de la educación. Piaget plantea que "educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor". (2)

En la educación se enfrentan dos realidades: el niño en evolución física y psíquica y el conjunto de valores sociales, morales e intelectuales que se le pretenden inculcar. Por lo que se evidencia la contradicción existente entre la extensión de los contenidos programáticos plasmados en los objetivos curriculares con el desarrollo de la personalidad del niño, porque en un afán de acelerar dicho desarrollo desde fuera, lo que se logra es retardarlo al no permitir la asimilación de su realidad a través de su lenguaje espontáneo y natural.

El objetivo de la educación como se menciona también dentro del enfoque psicogenético, no es la transmisión de verdades inamovibles, sino una instancia más en que el niño tenga acceso al equilibrio como proceso regulador de los factores de maduración, experiencia y transmisión social, que al ir avanzando de manera gradual va permitiendo la formación de estructuras mentales cada vez más complejas.

(2) Jean Piaget. Psicología y Pedagogía. México. SEP/Ed. Ariel 1981. p. 157.

Si el profesor tiene en consideración los factores que influyen en el aprendizaje, podrá tomar conciencia de la importancia de permitir que el niño use el lenguaje, despojándose de su rol de propietario único de la palabra dentro del salón de clases y no negarle al niño la oportunidad de, a través de su acción, construir su conocimiento.

4.2. Características del niño

La teoría psicogenética de Jean Piaget incursiona en México en el ámbito pedagógico de la Educación Pública a fines de los años setenta.

Esta teoría postula para cualquier sistema educativo el hecho de que el aprendizaje escolar debe contribuir a potenciar al máximo el desarrollo del alumno en todas las vertientes de su personalidad.

Esta teoría del conocimiento postula la oportunidad de subsanar la visión de una realidad fragmentada y atomizada, visión que se constituye en un obstáculo para conceptuar la realidad como algo transformado y transformable, o sea capaz de ser construido.

La construcción del conocimiento en la psicogenética, se da en cuanto que el individuo recorre ciertas etapas en un proceso que lo lleve a la construcción; estas etapas o estadios van de la inteligencia sensoriomotriz a la inteligencia lógica.

Dentro de esta corriente lo más relevante es poder demostrar y explicar cómo un individuo pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento; considerando a la construcción evolutiva del conocimiento como producto de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento.

De esta forma la psicogenética se centra principalmente en el análisis y explicación del origen (génesis) de los procesos, mecanismos e instancias involucradas en la construcción y adquisición del conocimiento conforme a diferentes etapas o estadios del desarrollo del sujeto.

De esta forma, la pedagogía fundamentada en los principios de la psicogenética toma en cuenta las posibilidades del niño en cuanto a la adquisición del conocimiento, dependiendo de la etapa o estadio en que se encuentre.

La pedagogía será científica a partir del momento en que se tenga en cuenta las posibilidades del niño en sus sucesivas fases de su capacidad de aprendizaje y de sus necesidades sociales. (3)

La construcción del conocimiento es un proceso de asimilación; psicológicamente se refiere a que la realidad no es únicamente captada por el sujeto, sino que la misma es asimilada a la estructura interna cognitiva, integrándola a la estructura misma. El ajuste que se tiene que efectuar al esquema es lo que da origen a la acomodación, que genera a su vez la adapta

(3) J. de Ajuriaguerra. La Infancia como Objeto de Estudio. Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar. México. Ed. SEP/UPN. 1986. p. 67.

ción y en cierto sentido un estado de equilibrio.

De esta forma el sujeto está en un constante proceso de desarrollo cognitivo; ya que el supuesto estado de adaptación es roto nuevamente al integrarse a sus esquemas conceptuales nuevos conocimientos que provocan en él un nuevo estado de asimilación, acomodación y adaptación.

Se concibe el desarrollo intelectual como un proceso continuo de organización y reorganización de estructuras, de modo que cada nueva organización integra en sí misma a la anterior. Esta integración de estructuras sucesivas será en función de los siguientes criterios: su orden de sucesión es constante, aunque las edades promedio pueden variar de un sujeto a otro conforme a la influencia recibida del ambiente social; cada estadio se caracteriza por una estructura de conjunto en función de la cual pueden explicarse las principales reacciones particulares; las estructuras de conjunto son integrativas y no se suplen unas a otras, cada una es producto de la anterior.

Para poder considerar que existe un estadio es necesario que el orden de las adquisiciones sea constante. Lo que nos remite a la idea de que el estadio no se fija cronológicamente sino que se basa en un orden sucesorio que debe aparecer aproximadamente a determinada edad, sin que la edad sea determinante para su aparición.

Piaget distingue cuatro grandes períodos en el desarrollo de las estructuras cognitivas, íntimamente unidos al desarrollo

de la afectividad y de la socialización del niño.

- I. Período sensomotor (0-2 años aproximadamente)
- II. Período preoperatorio (2-7 años aproximadamente)
- III. Período de las operaciones concretas (7-11 ó 12 años aproximadamente)
- IV. Período de las operaciones formales (11-15 años aproximadamente). (4)

Se presentan las características de los cuatro grandes períodos del desarrollo de las estructuras cognitivas del niño con el fin de que se pueda comprender la génesis de las mismas y las adquisiciones graduales que sirven de base para la formación de nuevas estructuras; sin embargo, se hará especial énfasis en el período de las operaciones concretas por ser éste el correspondiente a las características del niño de quinto año, que cronológicamente abarca desde los 7 a 11-12 años aproximadamente.

PERIODO SENSOMOTOR: Este período llega hasta los veinticuatro meses y recibe este nombre porque a falta de función simbólica, el niño no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligada a las representaciones que permiten evocar a las personas o los objetos ausentes. A falta de lenguaje y de función simbólica se apoya exclusivamente en percepciones y movimientos mediante una coordinación sensomotora.

(4) Cfr. Apuntes para una Aproximación al Conocimiento de la Psicología Genética de Jean Piaget. México. Ed. SEP. 1988. p. 12.

A través de una búsqueda activa de estimulación, el bebé transforma sus reflejos primitivos dentro de patrones repetitivos de acción. Al nacer el mundo del niño se circunscribe exclusivamente a sus acciones, pero al terminar el primer año de vida ha cambiado su concepción del mundo y reconoce la permanencia de los objetos, cuando estos se encuentran dentro de su propia percepción.

Otro signo de inteligencia en esencia práctico, incluye la iniciación de la conducta dirigida a un objeto y la invención de nuevas soluciones. Es capaz de volverse para alcanzar un objeto como soporte o instrumentos para conseguir sus objetivos o para cambiar la posición de determinado objeto.

En ausencia del objeto el niño no es capaz de representaciones internas, pero en la última parte de este período, se refleja una especie de lógica de las acciones. Como el niño no ha desarrollado el lenguaje este brote de inteligencia es preverbal.

La importancia de los logros adquiridos en este período representan el inicio del desarrollo intelectual que permitirá la formación de estructuras cada vez más amplias.

PERIODO PREOPERATORIO: En la transición a este período, el niño descubre que algunas cosas pueden tomar el lugar de otras (función simbólica).

El pensamiento infantil ya no está sujeto a acciones externas y se interioriza.

Las representaciones internas, proporcionan el vehículo de más movilidad para su creciente inteligencia. Las formas de representación internas que aparecen simultáneamente al principio de este período son: la imagen mental y un rápido desarrollo del lenguaje hablado. La función simbólica tiene gran desarrollo, ya que mediante el juego representan situaciones que les impactan.

A pesar del adelanto en la función simbólica las habilidades del niño para pensar lógicamente están marcadas por cierta inflexibilidad.

Entre las limitaciones propias de este período se tienen:

Irreversibilidad, esto es, incapacidad de invertir mentalmente una acción física para regresar un objeto a su estado original; si se aplasta o divide en pedazos una de dos bolas de plastilina, tienden a creer que la aplastada pesa más o menos que la bola intacta.

Centración, incapacidad de retener mentalmente cambios en dos dimensiones al mismo tiempo; cuando se presentan dos hileras una de manzanas y otra de niños con la misma cantidad, piensan que hay más niños puesto que ocupan más espacio.

Egocentrismo, incapacidad para tomar en cuenta otros puntos de vista diferentes a los de él, por lo que se le dificulta encontrar errores de lógica en sus razonamientos.

PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS: Aún teniendo que recurrir a la intuición y a la propia acción, el niño ya sabe

descentrar, lo que tiene sus efectos tanto en el plano cognitivo como en el afectivo o moral.

No se queda limitado a su propio punto de vista, antes bien, es capaz de coordinar los diversos puntos de vista. Las operaciones del pensamiento son concretas en el sentido de que sólo alcanzan a la realidad susceptible de ser manipulada, o cuando existe la posibilidad de recurrir a una representación suficientemente viva.

Todavía no puede razonar fundándose exclusivamente en enunciados puramente verbales, mucho menos sobre supuestos de carácter hipotético.

El pensamiento del niño se objetiva, debido al intercambio social, se vuelve más sociocéntrico, cada vez más consciente de la opinión de los otros.

Estas nuevas capacidades mentales, se demuestran por un rápido incremento en su habilidad para conservar ciertas propiedades de los objetos (número, cantidad) a través de los cambios de otras propiedades y para realizar una clasificación y ordenamiento de los objetos.

Se llaman operaciones concretas, aquellas operaciones lógicas que se refieren a las acciones que el niño realiza con objetos concretos y a través de los cuales coordina las relaciones entre ellas.

Las operaciones más importantes al respecto son: la clasificación, la seriación, y la noción de la conservación de número.

CLASIFICACION: Clasificar es la habilidad de agrupar objetos que cuando menos tengan una característica común, lo que indica que se reúne por semejanzas y se separa por diferencias. La clasificación constituye una serie de representaciones mentales como: semejanzas, diferencias, pertenencias e inclusión. La clasificación es una noción básica del concepto numérico en el niño y como tal atraviesa por varios estadios preoperatorios antes de consolidarse.

SERIACION: Es la operación de ordenar objetos de acuerdo con cierta cualidad creciente o decreciente, o sea, establecer una relación de orden entre elementos asimétricos. La seriación es una tarea cotidiana en la escuela; así los niños en las actividades físicas forman fila por orden de estatura, en el salón responden al ser llamados por orden alfabético.

En matemáticas comparan capacidades, distancia y altura, peso, áreas y volúmenes, así como también diversas cantidades por medio de fracciones decimales y porcentajes. Al estudiar el tiempo se comparan las temperaturas, las precipitaciones pluviales y las presiones atmosféricas.

Las dos propiedades fundamentales de estas relaciones son la transitividad y la reversibilidad; la primera consiste en poder establecer por deducción, la relación que hay entre dos elementos a partir de las relaciones que se establecieron entre otros dos elementos: si Jorge es mayor que Laura y Laura es mayor que María, entonces Jorge es mayor que María. La reversibilidad significa que toda operación comparte una opera-

ción inversa, esto es, si se establecen relaciones de menor a mayor a una suma corresponde una operación en sentido contrario que es la resta; si a 10 le sumamos 4 nos da 14. ¿Qué tenemos que hacer para volver a tener 10? Restarle 4.

NOCION DE CONSERVACION DE NUMERO: Es una síntesis de las nociones de seriación y clasificación. Para que se estructure la noción de número es necesario que se elabore a su vez la noción de conservación de número; esto consiste en que el niño puede sostener la equivalencia de dos grupos de elementos aún cuando los elementos de cada uno de los conjuntos no estén en correspondencia visual uno a uno, es decir, aunque haya habido cambios en la disposición espacial de alguno de ellos. A pesar de las transformaciones externas el niño asegura a través de sus respuestas la identidad numérica de los conjuntos, es decir, que si nadie agregó ni quitó ningún elemento y que si sólo fueron movidos, la cantidad permanece constante. La reversibilidad, esto es, que si los objetos se movieran regresándolos a su forma anterior, se verá que existe la misma cantidad. La comprensión, lo cual significa que a pesar de que la fila que ocupa más espacio parece tener más, de hecho tiene la misma cantidad, sólo que hay más espacio entre cada uno de sus elementos.

En relación con el lenguaje, entre los nueve y diez años, se produce en el niño una evolución sensible; lo concibe como producto de la actividad humana, es capaz de comprenderlo en forma más precisa y en su aspecto convencional las palabras

adquieren más de un significado y puede usarlas en varios sentidos; derivando el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en que se encuentran.

Su capacidad para expresarse oralmente se intensifica de manera notable, le interesa expresar sus ideas y opinar acerca de sucesos; le gusta hablar lo visto o escuchado; interviene espontáneamente y no se limita a contestar sólo cuando se le pregunta.

PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES

Este período se caracteriza por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta. La realidad es ahora sólo un subconjunto de las posibilidades para pensar. En la etapa anterior el niño desarrolló un número de relaciones en la interacción con materiales concretos; ahora puede pensar acerca de relación de relaciones y otras ideas abstractas.

El niño de pensamiento formal, tiene la capacidad de manejar a nivel lógico enunciados verbales y proposiciones en vez de objetos concretos únicamente. Se desarrolla el juicio moral cuyo desarrollo es también un proceso de construcción interior.

La presentación de las características del niño de quinto año que se puede ubicar en el período de las operaciones concretas, remite al hecho de reconsiderar las acciones que el docente realiza como propiciadoras o no del uso del lenguaje; partiendo del hecho de sí sus características cognitivas le

permiten tener acceso a lo propuesto curricularmente; se debe considerar que la transmisión del conocimiento a través de la enunciación puramente verbal por parte del docente, no propicia en el alumno la construcción del mismo, ya que en esta edad requiere de representaciones suficientemente vivas. El nivel de abstracción de los contenidos de Español dificulta en gran medida su comprensión por parte del niño, y si aunado a eso, se agrega la concepción restringida de orden dentro del salón de clases, se puede observar que los naturales procesos de socialización, tan característicos de esta edad, son coartados en aras de un orden que obstaculiza el natural desarrollo del niño. Es entonces atendiendo a las posibilidades cognitivas del niño como se pueden planear las acciones pedagógicas. El lenguaje es un hecho social y es a través de la participación social del niño como se puede favorecer su desarrollo; es a través de la relación verbal con sus iguales donde puede darle sentido y utilidad al lenguaje; es en la expresión de intereses donde se puede tener una representación suficientemente viva. El lenguaje es una actividad social producto de las interacciones con el maestro y los compañeros y su práctica incide en una transformación cualitativa de la capacidad de pensar.

4.3. Pedagogía operatoria

Tomando como base los lineamientos teóricos de la Psicología Genética de Jean Piaget referentes al proceso de construcción del conocimiento, surge la Pedagogía Operatoria como corriente pedagógica con la intención de implementar estrategias didácticas aplicables al contexto escolar.

La Pedagogía Operatoria se propone dar un cauce distinto a los aprendizajes que se realizan en la escuela, tomando como punto de partida la descripción de la forma en que se desarrolla la inteligencia en el niño, desprendida de las aportaciones de Piaget al respecto, y que evidencian la inteligencia como una situación que el individuo construye a través de su actividad personal, interviniendo en dicha construcción el ambiente en que se desenvuelve.

El niño da una interpretación propia a los objetos que observa, a las "explicaciones" que da el maestro, según su sistema de pensamiento o estructuras intelectuales, las cuales cambian en el transcurso del desarrollo.

En relación con el momento evolutivo en que se sitúa el niño, están las posibilidades de comprensión respecto a un contenido y los obstáculos que se le van a presentar para acceder a un aprendizaje.

Los planteamientos acerca del camino que sigue la inteligencia en su desarrollo, permiten tener conocimiento de su desempeño y de la manera de favorecerlo.

Así las explicaciones del profesor no son suficientes para que el niño transforme su sistema de interpretación, porque no cuenta con los instrumentos de asimilación requeridos.

La comprensión no se da como entendimiento súbito, sino que es parte de un proceso en que mediante la confrontación de diferentes aspectos de la realidad, se desechan algunos, se vuelven a considerar, se toman otros, se descartan conclusiones anteriores por no ser congruentes con la nueva explicación a que se arribó; de esta manera, se da lugar a nuevas posibilidades inexistentes antes de iniciarse el proceso, así va evolucionando el pensamiento del niño y la Pedagogía Operatoria puesta en práctica en la escuela lo ayuda a construir sus propios sistemas de pensamiento; implica una enseñanza anclada a la realidad inmediata del niño y que parta de sus intereses, en que no se marquen separaciones entre los hechos físicos, afectivos y sociales de su ambiente.

La organización de la comprensión del mundo por parte del niño, es posible debido a que realiza operaciones mentales (acciones interiorizadas) que van aumentando de complejidad y que convierten su contexto en operable, o sea que le dan la oportunidad de racionalizarlo.

Otra implicación importante de la Pedagogía Operatoria es que el español se concibe como instrumento que el niño utiliza para resolver sus requerimientos de comunicación y su interés intelectual.

Se concibe al alumno como sujeto cognoscente con capacidad propia para razonar, crear e inventar; para llegar a la comprensión de un conocimiento recorre un proceso en el que los errores que comete serán constructivos en el sentido de que son intentos de explicación que le permiten pensar otras soluciones en caso que no sean satisfactorias las que posee en ese momento.

Al buscar la verdad por sí mismo, a través de su acción, aprenderá a razonar, a construir su pensamiento; teniendo más importancia que el conocimiento adquirido, el camino que recorrió para llegar a él, pues es lo que le va a permitir generalizar.

Así la Pedagogía Operatoria deriva su nombre de operar que significa:

Establecer relaciones entre los datos y acontecimientos que suceden a nuestro alrededor para obtener una coherencia que se extienda no sólo al campo de lo que llamamos "intelectual" sino también a lo afectivo y lo social. (5)

En cuanto al desarrollo afectivo y social, es importante recalcar que no se da desprendido del intelectual y la relevancia que adquieren las relaciones sociales y la afectividad en el proceso constructivo.

Se postula que se establezcan relaciones de tipo cooperativo entre maestro-alumno y alumno-alumnos, entendiéndose la cooperación como una relación de tipo social entre individuos igua

(5) Monserrat Moreno. Problemática Docente. Teorías del Aprendizaje. Ed, SEP/UPN. México. 1986, p. 389.

les y aunque resulta evidente que adulto y niño no son iguales se habla de igualdad en el sentido de que el maestro respete al alumno y le brinde la oportunidad de construir sus propias reglas morales; así se puede hablar de igualdad, aunque esto no quiere decir que se va a eliminar completamente la coacción pero si reducirla en beneficio de otorgar al niño el poder de regular su conducta.

En un contexto de cooperación en el aula, basado en el mutuo respeto, con una relación autónoma, se propicia la actividad intelectual del niño y su interés experimental.

La evolución social del niño avanza a la descentración, la autonomía y la cooperación.

Para el desarrollo de la personalidad del niño no basta la construcción de su razón intelectual, ésta resulta indisociable de su razón moral. Por eso se insiste en la posibilidad de subsanar el error de la disciplina dictada desde el exterior mediante la disciplina originada del grupo mismo, evitando la obediencia del niño, sin una interiorización de la regla.

Al establecerse en el aula la interacción social a través de la colaboración y la disciplina emanada del interior del grupo, se crea un ambiente en que las relaciones son regidas por la solidaridad y la reciprocidad, donde se propicia el aumento de la objetividad del niño a través de la confrontación y la crítica mutua.

Para impulsar verdaderamente el desarrollo de la personalidad del niño ya no basta su actividad individual, sino la actividad colectiva, la actividad en grupo; esto aplicado al uso del lenguaje en la escuela, pone en evidencia la importancia que tiene el dejar atrás el rol del alumno callado y escuchando y permitir la socialización de su conocimiento a través de la comunicación con sus compañeros, para confrontar puntos de vista, conocer conclusiones de los demás, etc.

Además, es labor del maestro animar a los alumnos a manifestar lo que piensan, por dos razones: para darse cuenta de la conceptualización que realizan, porque si no se les permite hablar no se sabrá que piensan; además, para que adquieran confianza y vean que su esfuerzo se valora; si se le da más participación al niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje promoviendo su actividad individual y grupal, se le dará mayor oportunidad de lograr su autonomía tanto moral como intelectual, que es la esencia de la educación bajo la perspectiva de la Pedagogía Operatoria mediante la reciprocidad: que el niño adquiera su autonomía intelectual y moral y que respete la de los demás.

4.4. La interacción social dentro del grupo

Para la Psicogenética el conocimiento es un proceso dialéctico de interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento que en diferentes momentos de su desarrollo alcanza formas de equilibrio cada vez más estables, complejas y avanzadas que integran y superan las anteriores.

Para que el niño llegue al conocimiento construye hipótesis con respecto a los fenómenos, situaciones u objetos, los explora, observa, investiga, pone a prueba sus hipótesis y construye otras o las modifica, cuando las anteriores no le resultan suficientes.

El aprendizaje sólo se da a través de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimiento; cabe aclarar que el hablar de actividad, no se refiere únicamente a desplazamientos motrices; un sujeto intelectualmente activo es un sujeto que compara, incluye, ordena, reformula, comprueba fórmulas y reorganiza en acciones interiorizadas.

El concepto de actividad involucra un cambio en la disciplina del aula; las normas de orden que han de regir cuando los niños hablan y se mueven buscando el modo y los medios de resolver un problema común, tienen que ser diferentes de aquellos válidos en la situación del niño silenciosamente sentado en su banco esperando la autorización del maestro para realizar una acción.

Las actividades de clase permiten el trabajo en común favoreciendo la socialización del pensamiento y de la conducta del escolar.

Es a partir de un replanteamiento en la labor docente, como el maestro debe captar la necesidad de operativizar en la práctica los planteamientos fundamentales de la teoría Psicogenética para derivar de ahí acciones pedagógicas congruentes con la línea constructivista.

Es menester como principio fundamental en la reorientación del trabajo diario, promover el libre uso del lenguaje.

El lenguaje constituye el sistema a través del cual el niño ordena el mundo real sin necesidad de manipularlo; por otra parte juega un importante papel en la organización de las acciones del ser humano con el medio ambiente.

En el plano afectivo interviene el lenguaje en la constitución del yo; la conciencia de identidad en el niño se forma a través de las interacciones lingüísticas con los demás.

Favorecer la capacidad comunicativa del niño debe ser una meta permanente de la educación, porque el lenguaje amplía su capacidad de actuar sobre los objetos; es un instrumento de integración del individuo a su cultura; conduce a la socialización de los actos, con lo que el pensamiento individual se refuerza ampliamente a través de la transmisión social. Es necesario promover la toma de decisiones individuales y sociales, la coordinación de puntos de vista diferentes e impulsar una actitud crítica en los niños como una forma de socialización del pensamiento y de comunicación oral.

El lenguaje debe vincularse siempre que sea posible con la experiencia directa del niño; es decir, que el conocimiento de palabras nuevas, ideas y parámetros lingüísticos debe introducirse a partir de la actividad concreta realizada por el alumno, con el fin de que tenga un significado real para él; el lenguaje no se enseña, se construye a partir de situaciones cotidianas útiles y significativas; su evolución es resultado

de las conversaciones espontáneas del niño con su maestro y compañeros; impulsarlo para que hable y se exprese resulta una experiencia social muy rica que no puede suplirse con el trabajo lingüístico normativo.

El lenguaje como actividad eminentemente social avanza a medida que el niño se socializa y tiene la necesidad de comunicar lo que piensa y siente al tratar de ponerse de acuerdo con otros. Bajo esta perspectiva, cabría reflexionar lo inadecuado que es, tratar de suplir con horas de ejercitación del lenguaje, la riqueza de una experiencia social con sus compañeros de escuela.

Es sin duda preocupación fundamental del docente, los errores que cometen los niños en su intento de encontrar soluciones a los problemas que se le presentan en el trabajo diario. La corriente de la teoría del reforzamiento, ha difundido la idea de que el maestro debe corregir inmediatamente los errores, reforzando lo correcto para evitar un impacto negativo prolongado en el aprendizaje de los alumnos. Ahora se sabe que el error es parte intrínseca del desarrollo mismo y que juega un papel dinámico en éste. El maestro debe saber observar al niño y comprender la naturaleza de sus errores, es necesario permitir y estimular al alumno a correr el riesgo de equivocarse, puesto que así irá aprendiendo a no depender tanto de la dirección del adulto y lograr autonomía en la adquisición del conocimiento. Factor de gran importancia en el proceso de aprendizaje es la interacción con los compañeros, pues éstos

pueden dar información que confronte al niño con sus propias acciones, que lo haga reflexionar sobre los desaciertos y lo conduzca por consiguiente a corregirlos y a avanzar. La cooperación y la interacción con otros, no sólo son deseables, sino que constituyen una condición fundamental para el desarrollo cognoscitivo del individuo. Ningún conocimiento es elaborado al margen de las relaciones de interacción entre los sujetos. La cooperación en el aula, en contraste con el trabajo individual es la oportunidad que más favorece el desarrollo cognoscitivo.

Los niños aprenden el lenguaje, aprenden a través del lenguaje y aprenden acerca del lenguaje, solamente usándolo con propósitos funcionales y significativos.

CONCLUSIONES

Al realizar una reflexión acerca de la interacción maestro-alumno en la práctica escolar cotidiana, es posible detectar la necesidad de replantear el papel que se le confiere al lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje y propugnar por algo que en primera instancia parece sencillo: dar la palabra al educando, permitirle expresar su pensamiento y comunicarlo.

El hecho de que en la Escuela Primaria no se promueva en los niños el uso del lenguaje como instrumento expresivo y comunicativo no es un hecho aislado, y la búsqueda de posibles explicaciones al respecto se inicia con el análisis del currículum oficial cuyo punto central lo constituyen los objetivos conductuales que trazan el camino a seguir en los momentos de planeación, realización y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La elaboración del Programa utilizando la técnica de los objetivos conductuales es consecuencia del desarrollo de la Tecnología Educativa en los años setenta.

La sustentación teórica se encuentra dada por la Psicología Conductista bajo el paradigma de la corriente empirista.

Cabe aquí recalcar que el concepto de aprendizaje de que se parte, determina otros conceptos tales como: objetivos, contenidos, actividades y evaluación, incide pues, en todos los componentes de la programación.

Así que al concebirse el aprendizaje como un cambio en la conducta que se logra en el individuo como resultado de acciones determinadas, enfatizándose su carácter observable y medible y concretándose solamente a lo que el sujeto puede manifestar en función de la consecución de un objetivo, se restringe el lenguaje a la relación estímulo-respuesta, negándosele un uso crítico y reflexivo, omitiéndose la relevancia fundamental que tienen las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que propician la participación de los alumnos en su propio proceso de conocimiento al manipularse y controlarse el aprendizaje desde el exterior, esperándose sólo que el alumno sea receptor y emisor de información.

Es desde esta perspectiva imprescindible manifestar que la estructuración del currículum oficial no puede percibirse como intrascendente para lo que ocurre dentro del aula, sino que a su interior se asumen connotaciones tendientes a la obtención de lo ahí plasmado.

Tomando como referencia la realidad social en que se desenvuelve la práctica escolar es posible percibir que el contexto económico y cultural del que forma parte la escuela, configura pautas a seguir en cuanto a la socialización y apropiación del conocimiento que ahí se transmite.

La escuela no es una institución social autónoma porque su estructura normativa y las relaciones de poder que la sustentan reflejan el sistema de normas y de poder de la sociedad. El sistema educativo es congruente a los requerimientos de la es

estructura de poder y a las relaciones de producción y ayuda a mantener el sistema social, por eso, el lenguaje como medio de comunicación a través del cual se efectúa la educación es usado para establecer una representación de la realidad; para que el niño exprese lo que la escuela, el maestro y el libro de texto le solicitan, negándole importancia a la función del lenguaje como sistema de relación con el mundo, que le permita abordarlo de manera crítica, como participante activo, capaz de decidir, razonar, crear y transformar su realidad a través del análisis y la reflexión.

Otra de las causas que impide que el lenguaje sea instrumento de expresión del yo y de comunicación, es el uso excesivo de normas lingüísticas.

Con la Reforma de 1973 el estructuralismo es adoptado como método de enseñanza del Español con el cual se encauza el conocimiento del lenguaje a través de su estructura gramatical, descuidándose la participación espontánea del niño y la concepción de lenguaje como hecho social.

La enseñanza del lenguaje gira en torno a la gramática y la preponderancia dada a las reglas gramaticales va en detrimento de la comunicación.

No se pretende olvidar que existe una estructura de la lengua a la que hay que atender, pero sí, ponderar el aspecto de la comunicación lingüística, de la práctica y no sólo la adquisición de la nomenclatura de la gramática estructural, la cual debe servir como apoyo pero no como un fin en si misma.

Otra causa la constituye el hecho de que dentro del salón de clases, el control de la comunicación que asume el docente como representante de la autoridad institucional impide que se establezca una relación horizontal en el uso del lenguaje ya que las relaciones de tipo autoritario y el vínculo dependiente que se adoptan en la relación maestro-alumno no lo propician.

Se puede hablar del maestro como poseedor del poder y autoridad dentro del aula y de la posición desventajosa del alumno, cuya participación se ve coartada en aras de la disciplina porque dentro del proceso comunicativo el docente como vocero del mensaje oficial monopoliza la palabra y delimita la interacción del niño quien se subordina a las órdenes dadas.

La postura del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es también consecuencia del tipo de educación en que fue formado ya que particularmente en su formación como docente, ha internalizado un modo de vincularse con sus profesores; que traslada a su salón de clases, con lo que de manera más o menos inconsciente reproduce los modelos estereotipados de la enseñanza que vivió, porque no hay que olvidar que el docente fue mucho tiempo alumno: en preescolar, primaria, secundaria y profesional y tan importante como el contenido que aprendió es el tipo de vínculo maestro-alumno-saber a que se vió sujeto.

Así pues, dentro de la práctica docente, la teoría de aprendizaje que subyace en la propuesta del curriculum oficial basa-

da en la tecnología educativa, la realidad social, el uso del estructuralismo como método de enseñanza del español, el control de la comunicación y la postura del docente son factores que inciden en el uso del lenguaje dentro del aula.

Y es justamente dentro de la práctica docente donde resulta indispensable la reconsideración por parte del maestro acerca de su labor de enseñanza, de su postura respecto al proceso educativo revisando su concepción de aprendizaje y de lenguaje.

Porque un cambio en la educación, en la relación maestro-alumno o en el uso del lenguaje, no va a lograrse por decreto, sino que es accesible en cuanto parta de la toma de conciencia del docente.

La opción para promover la expresión y comunicación del niño es planteada a través de la Psicogenética de Jean Piaget por el beneficio que reporta respetar las etapas del desarrollo psicológico del niño, reconociéndose la existencia de la evolución mental, los intereses y requerimientos de cada período y la importancia fundamental del medio en el desarrollo.

Con la Pedagogía Operatoria como implementación de la teoría al contexto escolar, es posible comprender la importancia de la interacción social en el aula y el establecimiento de relaciones basadas en la reciprocidad, la solidaridad y la colaboración.

La presente investigación no abarca la búsqueda de todas las posibles causas que impiden el uso del lenguaje como medio de

expresión y comunicación dentro de la escuela primaria, sino que se enfocó principalmente a las que inciden de manera más directa en el contexto específico en que se detectó el problema. Sin embargo, resulta factible que sirva como línea de reflexión para la conscientización de docentes cuya práctica se encuadre en parámetros parecidos a los planteados.

BIBLIOGRAFIA

- ALMAZAN JIMENEZ, Alfredo, et.al. Técnicas y Recursos de Investigación IV. México. Ed. SEP/UPN. 1987. 323 p.
- CARRASCO ALTAMIRANO, Alma. et.al. El Lenguaje en la Escuela. México. SEP/UPN. 1988. 138 p.
- CASTILLO, Fco. Javier. et.al. Libro para el Maestro. Quinto Grado. México. Ed. SEP. 1982. 298 p.
- CASTRO ARELLANO, Eusebio. et.al. Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar. México. Ed. SEP/UPN. 1986. 366 p.
- DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y Curriculum. México. Ed. Nuevo mar. 1988. 150 p.
- ESCAMILLA Y GUERRERO, Ma. Isabel. et.al. Planificación de las Actividades Docentes. México. Ed. SEP/UPN. 1986. 290 p.
- FUENTES GONZALEZ, Benjamín. et.al. El Maestro. México. Ed. Consejo Nacional Técnico de la Educación. 1986. 12 p.
- GERBER, Daniel. El Papel del Maestro, un Enfoque Psicoanalítico. México. Cuadernos de Formación Docente. 1981.
- JIMENEZ DE LA ROSA, Edda. et.al. La Matemática en la Escuela I. México. Ed. SEP/UPN. 1988. 371 p.
- LEROY, Maurice. Las Grandes Corrientes de la Lingüística. México. Fondo de Cultura Económica. 1982. 234 p.
- MEDELLIN, R. y MUÑOZ, C. Ley Federal de Educación. Textos y Comentarios. México. 1981.

- MENDOZA SALAS, Andrés. et.al. Notas Teórico Metodológicas para una Propuesta Educativa de Carácter Alternativo. México. Ed. Talleres Gráficos, Secc. 38. SNTE. 1986. 523 p.
- MERANI, Alberto. Psicología y Pedagogía. México. Ed. Grijalbo 1977. 287 p.
- MORENO FERNANDEZ, Xóchitl Leticia. et.al. Ensayos Didácticos. México. Ed. SEP/UPN. 1985. 468 p.
- MOUNIN, Georges. Claves para la Lingüística. España. Ed. Anagrama. 1976. 139 p.
- PEREZ GUERRERO, Noemí Leticia. et.al. Teorías del Aprendizaje. México. Ed. SEP/UPN. 1986. 450 p.
- PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. México. Ed. SEP. 1981. 208 p.
- PONCE RODRIGUEZ, Ernesto. et.al. Técnicas y Recursos de Investigación I. México. Ed. SEP/UPN. 1985. 242 p.
- RAMIREZ SILVA, G. Alonso. et.al. Evaluación de la Práctica Docente. México. Ed. SEP/UPN. 1987. 335 p.
- _____, et.al. Expresión y Comunicación. México. Ed. SEP/UPN. 1988. 294 p.
- RANGEL RUIZ, Adalberto. et.al. Sociedad, Pensamiento y Educación I. México. Ed. SEP/UPN. 1987. 431 p.
- SEP. Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Coahuila. Apuntes para una Aproximación al Conocimiento de la Psicología Genética de Jean Piaget. México. 1988.