

SECRETARIA DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE



SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR
Y EXTRAESCOLAR
UNIDAD UPN-CD. VICTORIA, TAM.



Propuesta Pedagógica:

**"El uso creativo del lenguaje en
el sexto grado de la escuela
primaria"**

Rosalba Martínez Tovar

JULIO 1994

SECRETARIA DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE



SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR
Y EXTRAESCOLAR
UNIDAD UPN-CD. VICTORIA, TAM.



Propuesta Pedagógica:

**"El uso creativo del lenguaje en
el sexto grado de la escuela
primaria"**

Rosalba Martínez Jovar

**PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN
EDUCACION PRIMARIA**

JULIO 1994



SECRETARIA DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y EXTRAESCOLAR

UNIDAD UPN - CD. VICTORIA, TAM.



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Cd. Victoria, Tam., a 19 de julio de 1994.

C. PROFRA. ROSALBA MARTINEZ TOVAR

En mi calidad de Presidente de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **Propuesta Pedagógica: El uso creativo del lenguaje en el sexto grado de la escuela primaria**, opción Propuesta Pedagógica, a propuesta del asesor el C. Profra. **Concepción Reyna García**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



SECUDE
Subsecretaría de Servicios Educativos
Dirección de Educación Media Superior

LIC. GENOVEVA HERNANDEZ CHAVEZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 28A

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCION	6
CAPITULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
A) Contexto social	9
B) Contexto institucional	10
C) Dimensión curricular	14
D) Análisis de la práctica docente	19
E) Delimitación del problema	23
F) Justificación y objetivos de la propuesta	23
CAPITULO II	
MARCO TEORICO	
A) Consideraciones generales acerca de la lengua	26
1. Origen y evolución del lenguaje	26
2. El lenguaje como expresión del pensamiento	28
3. El lenguaje como sistema de representación simbólica	31
B) Desarrollo evolutivo del lenguaje en el niño	34
1. Desarrollo intelectual del niño y sus períodos	34
2. Características del alumno de sexto grado	38
3. Desarrollo de la lecto-escritura en el niño	40
C) Lengua oral y lengua escrita	43
1. Relaciones y diferencias entre los dos sistemas	43
2. Consideraciones teóricas sobre la lectura y su enseñanza	45
3. Consideraciones teóricas sobre la escritura y su enseñanza	48
D) Alternativas para la enseñanza de la lengua en la escuela	50
1. El constructivismo en la escuela	50
2. Concepciones y prácticas alternativas en la enseñanza de la lengua	54
3. La planeación, los medios y la evaluación en una práctica alternativa	59

	Pág.
CAPITULO III	
ESTRATEGIA DIDACTICA	
A) Lineamientos teóricos.	65
B) Elementos que participan en el proceso de aprendizaje de los alumnos	69
C) Operativización de la propuesta	74
 BIBLIOGRAFIA	 78
 ANEXOS	
 ANEXO A Cuestionario aplicado a los alumnos	 83
ANEXO B Cuestionario aplicado a padres de familia.	85
ANEXO C Ocupación de los padres de familia del sexto año "D" de la Escuela Victoria.	87
ANEXO D Registro de clase "El uso de la coma"	89
ANEXO E Registro de clase "Tiempos verbales compuestos".	95

INTRODUCCION

Como maestra de educación primaria, he atendido diferentes grados escolares y encontrado en todos ellos que aunque la práctica educativa contiene una gran riqueza de formas de transmisión y presentación del conocimiento, a diario los maestros nos enfrentamos a serias dificultades en nuestra labor para que los alumnos adquieran un conocimiento significativo que sea producto de su propia elaboración y recreación y puedan poner en práctica más allá de los límites institucionales.

Lo anterior me lleva a pensar en la necesidad de un análisis que parta de la reflexión sobre la lógica interna de la práctica escolar, en concreto, un análisis sobre la enseñanza del lenguaje como elemento fundamental e indispensable para la adquisición de conocimientos.

Si el lenguaje es una herramienta fundamental de que el alumno puede valerse para adquirir conocimientos, es indispensable la búsqueda de nuevas opciones de enseñanza y la modificación de algunas prácticas existentes, de manera que se generen alternativas educativas con nuevos enfoques que replanteen las funciones de todos los elementos que intervienen en el aprendizaje del lenguaje en la escuela primaria.

Al ser elegido el lenguaje como objeto de estudio y haciendo una reconsideración de la forma como se ha trabajado esta área en la escuela, ha resultado evidente que el aprendizaje de estos contenidos no es significativo para los alumnos, de tal forma que en el campo de la enseñanza de la lengua existe un pesado tradicionalismo en los métodos utilizados, no se consideran los adelantos científicos que podrían ser aprovechados por el maestro en su práctica educativa, tal es el caso del desarrollo alcanzado en el campo de la Psicología Infantil, donde se plantean nuevas explicaciones sobre el desarrollo del niño y sobre la forma como éste adquiere los conocimientos; conocer, por ejemplo, los principios de la Psicología Genética de Jean Piaget, su explicación acerca del desarrollo y evolución del pensamiento infantil, los lineamientos pedagógicos de la Pedagogía Operatoria que se apoyan en

esa teoría, así como los aportes de la Lingüística moderna, puede llevarnos a comprender los procesos involucrados en el complejo acto del aprendizaje y acercarnos hacia nuevas metodologías de enseñanza.

Es por lo anterior que considero de gran importancia retomar los fundamentos teóricos mencionados en el análisis de la problemática de cómo lograr un aprendizaje creativo de la lengua con los alumnos de sexto grado de educación primaria, y en base a ello, este trabajo se ha estructurado en tres capítulos: en el primero aparece el planteamiento general de la problemática de estudio, el contexto social, institucional y curricular en que se da la misma y que es importante retomar para el análisis de sus posibles causas. El segundo capítulo lo constituye el marco teórico, que abarca los sustentos teóricos en que se apoya la propuesta y la confrontación entre estos supuestos con la realidad que se da en el aula respecto a la práctica de la enseñanza del lenguaje. El tercer y último capítulo se refiere a las estrategias didácticas que se proponen en base al análisis realizado y a los aportes teóricos encontrados para superar la problemática planteada, esperando que en términos técnico-pedagógicos sean de utilidad para orientar la elaboración y operatividad de actividades didácticas a otros maestros que encuentren como necesaria una reestructuración en el contenido de su trabajo docente.

Así, a través de este documento, se pretende abordar teórica y metodológicamente una problemática de interés general para el maestro de educación primaria, que consiste en la enseñanza aprendizaje de la lengua como proceso de creación y recreación por parte del alumno; se busca la apertura de nuevas posibilidades de trabajo escolar en donde las estrategias didácticas para el abordaje del objeto de estudio señalado no están acabadas ni pretenden agotarse con este documento, sino por el contrario, constituirse en un punto de partida para un trabajo alternativo.

CAPITULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A) Contexto social

La educación se produce en un ambiente determinado donde el niño, al nacer, encuentra ya un acervo de bienes culturales, un conjunto o repertorio de experiencias que orientan y encauzan la vida de los adultos. El contenido básico de la educación está dado por la sociedad, ésta determina en gran medida los alcances o limitaciones en la actividad escolar.

Dentro de esta sociedad, la familia ocupa un lugar preponderante. El hogar es una unidad física, es un lugar en donde unos cuantos miembros de la raza humana viven juntos en estrecha relación. Aunque es, hasta cierto punto independiente del mundo exterior, sin embargo es parte de la sociedad en su conjunto, su fuerza especial radica en el hecho de que el niño empieza a desarrollarse ahí, y lo que en él le ocurre, es importante para determinar sus condiciones de adaptación social que le facilitarán la vida escolar.

Es en la sociedad y específicamente en la familia, donde el niño desarrolla en primera instancia su lenguaje, éste es por lo tanto, un elemento cultural que el niño adquiere, de ahí la importancia para el maestro de conocer y tener en cuenta el desarrollo lingüístico que el alumno ya posee al enfrentarse a las actividades escolares, porque ello puede determinar el grado de comprensión de los contenidos académicos.

Un análisis general, realizado en base a entrevistas directas con los niños, y con los padres de familia, así como al cotejo de documentos¹ revela que la situación familiar de los alumnos que conforman el grupo que es objeto de estudio en esta propuesta es, de manera general estable, perteneciendo la mayoría de ellos a familias bien integradas, existiendo de un total de 27 alumnos, sólo dos casos de falta de uno de los padres en el hogar.

Con únicamente dos excepciones, éstas familias cuentan con ingresos económicos suficientes para mantener un nivel de vida decoroso y satisfacer en forma adecuada sus necesidades básicas. Entre los padres de familia la ocupación más generalizada es la de empleos burocráticos, aunque también, en menor grado, se dedican a actividades privadas como pequeños negocios.²

En atención a esta situación socio-económica, puede decirse que los alumnos de este grupo, ubicado en la Escuela Primaria Victoria Matutina, con clave 28DPR1150Q de la sexta zona escolar de Ciudad Victoria, Tamaulipas, tienen un nivel medio que puede apreciarse en el aspecto cultural por el hecho de que tienen acceso a diferentes medios que los ponen en contacto con un lenguaje que se ha construido

1. Anexos A y B. p.p 83-85

2. Anexo C. p.87

socialmente a través de la preparación académica de los padres, mediante un acercamiento y relación con todo tipo de materiales impresos, y que por ello este lenguaje es aceptado socialmente, ubicado dentro del "deber ser", de la forma "correcta" de hablar y escribir.

La ubicación privilegiada de la escuela que se encuentra en el centro de la ciudad, propicia un ambiente favorable para que los alumnos estén constantemente relacionados con diferentes actos de lectura y escritura, como anuncios publicitarios, carteles de avisos, propaganda escrita en las paredes, etc. que les permiten ir construyendo sus propias ideas sobre las diversas funciones de la lecto-escritura.

El ambiente social en que se desenvuelven los alumnos también les permite tener un acercamiento directo con manifestaciones culturales que se relacionan con el uso del lenguaje, como lo son la visita a los teatros de la ciudad: el Teatro Amalia G. de Castillo Ledón, o el Teatro de la Universidad, en donde con frecuencia se ofrecen funciones especiales para los niños, que los ponen en contacto otras manifestaciones de la lengua. Así mismo, la Biblioteca del Centro Cultural Tamaulipas organiza programas de apoyo a los contenidos escolares en el área de Español y en virtud de que la escuela se encuentra muy cerca de ahí se invita a los alumnos a participar en ellos. Tales programas se relacionan con la elaboración de periódicos escolares, de guiones de teatro, de radio, etc. que pueden ser aprovechados por los maestros como recursos de aprendizaje.

De esta forma, el ambiente social que rodea al niño constituye de hecho una base para que éste construya el aprendizaje de la lectura y la escritura partiendo de su propio contexto.

La situación familiar estable de los alumnos se traduce también en el hecho de que los padres manifiestan interés por el desarrollo académico de sus hijos, facilitando con su colaboración el desempeño escolar de los mismos, supervisando continuamente las tareas escolares y apoyándolos con los materiales requeridos por el maestro para la realización de actividades diversas.

La escuela trata de involucrar también a los padres en algunas actividades como desfiles, festejos y conmemoraciones, y les mantiene informados sobre el nivel académico de sus hijos mediante la entrega oportuna de boletas de calificación.

B) Contexto institucional

Si como se ha dicho, el contexto socio económico y familiar es determinante para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, no menos importante es el ambiente que la escuela propicia para el mismo fin.

Las dos instituciones más importantes en la vida de un niño son el hogar y la escuela. La vida de los niños entre los 6 y los 11 años de edad, se centra en la escuela primaria. En México los niños ingresan a ella una vez que cumplen los seis años y terminan entre los 11 y los 12. Ninguna otra actividad en este período tiene un efecto tan importante en su desarrollo mental y social. Por ello, el ambiente escolar, con todo lo que conlleva: instalaciones materiales como edificios, aulas, pupitres, etc., recursos de enseñanza, contenido de lo que se enseña, y personas: alumnos, maestros, padres, de familia y directivos escolares representan un factor significativo que puede favorecer u obstaculizar el aprendizaje.

La institución a la que pertenece el grupo de sexto año "D" que en este trabajo se señala, es, la Escuela Primaria Victoria Matutina, es una escuela urbana, de organización completa, ubicada en el centro de la ciudad. Cuenta con todos los servicios disponibles como son agua potable, drenaje, luz eléctrica, teléfono, recolección de basura, lo que incide positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, quienes pueden desempeñar sus actividades con comodidad, pues además, los salones cuentan con una ventilación adecuada y espacio suficiente para permitir la movilidad que requieren algunas actividades, como el trabajo por equipos, o exposiciones a manera de informes ante el grupo, o círculos de lectura grupales, etc.

La estructura arquitectónica del edificio escolar es antigua, data de los años cuarenta, ocupa una amplia extensión, cuenta con patio central con capacidad suficiente para todo el alumnado que está compuesto por 619 niños, que pueden realizar en él algunas actividades deportivas. También tiene amplios corredores y servicios sanitarios.

La extensión del edificio en cuanto a su construcción, y su diseño, carente de áreas verdes, en ocasiones presenta ciertos obstáculos para el desarrollo de algunas actividades escolares como la observación directa de la naturaleza, y en cuanto al lenguaje, la imposibilidad de que los niños puedan practicar la lectura fuera del espacio donde se desarrollan tradicionalmente las clases, en el que sientan un clima de libertad para hacerlo, ya que los límites del salón pueden generar la sensación de que deben leer como una imposición y no como una necesidad que satisfaga tal vez sus deseos de aprender, de recrear o de conocer cosas nuevas.

Otra carencia importante del edificio escolar, es la inexistencia de una biblioteca bien equipada y organizada donde los alumnos y los maestros puedan consultar e investigar, porque la biblioteca que hay, se encuentra dentro de la dirección, de modo que quienes acuden a ella se ven constantemente interrumpidos por las lógicas interferencias del lugar, además, sólo cuenta con unos pocos textos de consulta y no hay una persona encargada, por lo que los libros no están organizados, ni se pueden llevar para consulta fuera de ahí.

Tratando de cubrir esta necesidad, dentro del programa de Rincones de Lectura, se organizó dentro de cada salón de clase una biblioteca, con algunos textos de dicho programa y con materiales que se reunieron entre todos los alumnos y que incluyen algunos libros de consulta, cuentos, libros de adivinanzas, libros para armar juguetes, de entretenimientos, etc. material que fue organizado por los propios niños. Sin embargo, la organización de la biblioteca y la existencia de un espacio de tiempo dedicado a trabajar Rincones de Lectura, no ha permitido a los alumnos llegar a la creación y recreación de la lectura, pues este espacio se sigue imponiendo al niño, se le exige, por ejemplo que lea un determinado texto (señalado por el maestro) y que posteriormente conteste a preguntas referentes al mismo, es decir, que memorice y reproduzca, acciones carentes de una significación efectiva para el alumno.

De mayor incidencia que los recursos materiales, se pueden considerar los recursos humanos para el aprendizaje dentro del contexto institucional: las interrelaciones maestros-alumnos-directivos y padres de familia, y si estas interrelaciones son creadoras de un clima de cordialidad y apoyo para el alumno, o por el contrario generan en ellos angustias y ansiedades que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta escuela laboramos un total de 24 maestros a cargo de grupo, 5 de primer año, 4 por grado de 2o. a 5o. y 3 de 6o., una asesora de Rincones de Lectura, una de Actividades Culturales, 2 de Apoyo Pedagógico, 2 con cargos administrativos de dirección y 5 empleados manuales. Todo esto integra una plantilla de 35 personas.

Debido a lo extenso del edificio escolar y a la gran cantidad de personal, se limita un poco la comunicación entre los maestros de diversos grados, pero se genera en cambio una gran interrelación entre aquellos de grados paralelos quienes con frecuencia se reúnen fuera de la escuela inclusive para realizar planificaciones, exámenes, etc. y esto propicia un mayor acercamiento entre ellos, que se evidencia en la ausencia de conflictos entre los maestros, pero en realidad, no tienen una repercusión significativa en el aprendizaje de los alumnos, ya que aunque los maestros se reúnen para planificar actividades, y para realizar otras tareas referentes a la actividad docente, el trabajo realizado en dichas reuniones está fundamentado dentro de un deber ser con el que hay que cumplir como un requisito, como algo impuesto, por lo que de este intercambio que pudiera ser muy valioso, no surgen alternativas que pudieran proporcionar a los niños la oportunidad de crear y recrear el aprendizaje, pues únicamente se pretende estandarizar la enseñanza mediante la aplicación y realización de las mismas actividades en todos los grupos.

Las relaciones entre maestros y padres de familia son en general buenas, aunque entre los docentes es frecuente escuchar quejas referentes a la falta de apoyo de los padres al no asistir a los llamados a junta que se les hacen llegar. Esta apatía por asistir a las reuniones, se debe principalmente a que los llamados atienden solamente

al interés de obtener la colaboración de los padres para aspectos de mejoramiento material de la escuela o del salón de clase, o cuestiones puramente administrativas, con las que la mayoría finalmente cumple, pero rara vez hay un acercamiento real entre padres y maestros, en el que medie primordialmente el alumno, su desenvolvimiento en la escuela, en la casa, su desarrollo, sus preferencias, etc. todo lo que podría generar una mayor comunicación que redundaría en beneficio del niño.

También de gran incidencia en el proceso escolar del aprendizaje, son las diferentes normas provenientes de instancias oficiales superiores (SECUDE, SEP), y de instancias inmediatas (Supervisor de zona, dirección de la escuela). Actualmente el sector educativo atraviesa por una etapa de reajuste, de reformulación de objetivos con miras hacia un nuevo modelo. Esto trae consigo una gran inquietud entre los maestros quienes estamos a la expectativa pues constantemente llega información nueva, que por haber pasado por un largo proceso piramidal, no siempre es fidedigna. Por esta razón, hoy más que en años anteriores se deja sentir en la escuela y en el aula la normatividad institucional. A través de la Inspección Escolar y de la Dirección de la Escuela llegan una serie de supuestos que han de normar el trabajo, no siempre claros, y a veces contradictorios. Se llevan a cabo una gran cantidad de reuniones de maestros: de actualización a nivel general, de Consejo Técnico y de Grupos Colegiados a nivel de escuela, etc. en las que la mayoría de las veces no es comprensible su objetivo, generando en los maestros una gran incertidumbre, que más tarde se refleja en el trabajo del aula.

Se exige la participación en concursos de aprovechamiento académico, escolares, de zona, regionales, estatales, poniendo un gran énfasis en la selectividad de los alumnos lo que supone una gran incongruencia con las finalidades en las que los programas explicitan un desarrollo integral, en todas las esferas de la personalidad y no solamente en el área cognoscitiva.

A todas estas exigencias institucionales, todavía habría que agregar las comisiones conferidas dentro de la escuela a los maestros como son: cooperativa escolar, comisiones de festejos, de acción social, etc., que en un momento dado no benefician al proceso de aprendizaje de los alumnos y solamente obstaculizan el trabajo del maestro quien para cumplir con estas tareas se ve precisado a limitar el tiempo que debería corresponder a las actividades de enseñanza.

De ese modo, aunque el material para tratar los contenidos de lenguaje pueda resultar muy valioso, se sacrifica su uso como recurso auxiliar porque el maestro, ante las exigencias externas, se encuentra constantemente presionado y limita el tiempo que pudiera dedicar a actividades que resultarían más significativas para el alumno, tratando de abarcar en lo posible aquellos contenidos que pueden ser parte de una prueba de concurso.

C) Dimensión curricular

Tanto a lo largo del proceso histórico como de la vida humana se observa una distinción entre la educación espontánea y natural que surge de la misma práctica y se produce en forma asistemática entre los miembros de una sociedad, y la educación intencionada que se realiza dentro de una institución especializada: la escuela. Esta última responde a las necesidades y requerimientos sociales y políticos del país en que se lleva a cabo, y por ello, subyace en ella una determinada concepción del hombre que se desea formar, y una orientación específica en cuanto a las finalidades educativas que se pretenden alcanzar.

En el caso particular de nuestro país, las bases de la educación que imparte el Estado están comprendidas en una norma fundamental sobre la que se organiza la vida educativa institucionalizada, dicha norma es el artículo 3o. constitucional, que le imprime a la educación pública un determinado contenido ideológico y una cierta finalidad en los términos siguientes: "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".¹

En forma general, lo anterior es el principio que rige la educación en México. De manera particular, los propósitos de formación, de adquisición de habilidades y destrezas que corresponden a cada nivel educativo se definen según la Ley General de Educación en los Planes y Programas de estudio correspondientes "Con la educación primaria se busca la formación integral del niño que le permita tener conciencia social y convertirse en agente de su propio desarrollo y de la sociedad a la que pertenece".²

La finalidad última del currículum de la escuela primaria, de acuerdo a lo que establecen los programas de estudios, lleva una intención esencialmente formativa, lo que se puede apreciar por sus objetivos generales que en términos específicos señalan que de acuerdo con las finalidades de la educación que el Estado imparte, las necesidades del niño y las condiciones socio económicas y políticas del país, al concluir la educación primaria el alumno alcanzará entre otros los siguientes objetivos: logrará un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano, desarrollará un pensamiento reflexivo y una conciencia crítica, tendrá un criterio personal que le permita participar activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales, identificará, planteará y resolverá problemas, adquirirá y mantendrá la práctica y el gusto por la lectura, aprenderá por sí mismo y de manera continua para convertirse en agente de su propio desenvolvimiento. De estos objetivos se

1. S.E.P. Artículo 3o. Constitucional y Ley Federal de Educación. 1993. p. 27.

2. S.E.P. Libro para el maestro. Sexto grado. 1982. p. 10

desprende que, al menos formalmente, el Estado pretende la formación de ciudadanos concientes, críticos y constructivos, capaces de la elaboración de conocimientos, mediante una educación integral que atienda a todos los aspectos de la naturaleza humana concediendo igual importancia a cada uno de ellos.

Con la Reforma Educativa iniciada a partir de 1993, no se hacen a un lado los objetivos antes señalados, por el contrario, se refuerzan pues los nuevos materiales del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, específicamente señalan que siguen vigentes los programas con que hasta ahora se ha trabajado, y sólo se trata de poner énfasis en algunos aspectos que se consideran básicos. "El nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos".¹

El actual programa señala que los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral y que el término "básico" no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino a aquellos que permiten adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente.

Tanto el Libro para el Maestro anterior como el Programa actual de Educación Primaria, plantean un enfoque esencialmente constructivista, fundamentado en la Psicogenética o desarrollo evolutivo del niño. Se basan en la idea del individuo como "autor" de sus propios aprendizajes, a través de la actividad, el ensayo y el descubrimiento. Sin embargo, el análisis y seguimiento de las actividades sugeridas, los ejercicios contenidos en los libros de texto y las exigencias institucionales inmediatas, revierten los mencionados fines y convierten finalmente la enseñanza en un cúmulo de conocimientos que el alumno tiene que asimilar de manera memorística, sin haber tenido oportunidad de reconstruir esta información mediante el análisis, la crítica, la confrontación.

Pareciera que en la realidad cotidiana las acciones emprendidas dentro del aula no tienen congruencia con las finalidades explicitadas para la educación, pues dentro del salón de clase, el alumno lejos de ser un sujeto transformador se convierte en un ser pasivo y el maestro mismo sucumbe ante las exigencias de tiempo o normativas y se olvida que si se pretende un alumno crítico, creativo, transformador esto exige nuevas formas de relación, nuevos enfoques metodológicos y sobre todo nuevas actitudes respecto a los roles que deban desempeñar tanto maestros como alumnos.

Arribar a los fines antes señalados en el trabajo cotidiano de los maestros, implica

1. S.E.P. Plan y Programas de Estudio 1993. p. 13

superar toda una serie de dificultades, que van desde la adopción de una metodología congruente con tales fines, hasta barreras de tipo institucional, social y económico. Requiere también de un cambio substancial en la manera de actuar del docente, que, coherentemente con estas finalidades fomente el desarrollo armónico como ideal que fundamenta nuestra educación, que propicie situaciones que permitan al niño relacionar sus experiencias escolares con la vida diaria, buscando siempre alcanzar su desarrollo integral.

Dentro del currículum general, la enseñanza de la lengua, acorde con las finalidades generales de la educación tiene el propósito de conducir al desarrollo integral del hombre, como individuo y como ser social. Se otorga especial importancia al área de español en función de que es a través de la lengua como el alumno puede acceder al aprendizaje en general, de que la mayoría de las cosas que aprenderá, las conocerá y explicará fundamentalmente a través de ella.

El Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, pone énfasis en cinco puntos críticos que considera básicos y que, señala, deben atenderse de manera prioritaria. Dentro de éstos puntos, el primero corresponde al objetivo a alcanzar mediante el área de español:

"a) Fortalecer el aprendizaje de la lectura, la escritura y la expresión oral, es decir, orientar a las generaciones jóvenes hacia un uso eficaz y creativo de nuestra lengua tanto en el aula como en la vida cotidiana".¹

Por su parte, el Plan y Programa de Estudios vigente señala:

A la escuela se le encomiendan múltiples tareas. No sólo se espera que enseñe más conocimientos, sino que realice también otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a estas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y uso de información. Sólo en la medida en que se cumpla esta tarea con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.²

Se coloca así, nuevamente en primer lugar la enseñanza del español, de la lengua, pero se promueve literalmente un aprendizaje creativo de la misma. Este planteamiento se fundamenta en la aproximación constructivista del conocimiento, de acuerdo a ella el binomio sujeto-objeto interactúa en la construcción de este proceso; en una noción de sujeto formado por maestro y alumnos quienes

1. S.E.P. Contenidos Básicos para la Educación Primaria. 1992 p. 6

2. Ibid p. 6

intercambian experiencia en la construcción del aprendizaje. Esto implica una constante interacción entre el sujeto y el objeto de estudio, interacción que permita al niño recomponer y descomponer el objeto para llegar a apropiárselo.

Si partimos, como se señala en el Plan y Programa de Estudios de que el niño construya su conocimiento, es necesario tener en cuenta que en relación con el objeto de estudio, el niño no se limitará a una acción contemplativa, receptiva y asimiladora, sino que, actuando sobre él, formula sus propias hipótesis, las que rechaza o reconstruye para explicar otros fenómenos que observa. Esta noción corresponde a una posición epistemológica sobre el conocimiento -el constructivismo-, una aproximación psicológica sobre la evolución del pensamiento -psicología genética-, y a una posición pedagógica con respecto al rol del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje -la pedagogía operatoria-.

Pero la realidad que se da, dista mucho en ocasiones de los objetivos señalados en los programas de estudio. Con respecto al Programa y Libro de Texto de sexto grado tomado de la unidad 1 encontramos la siguiente programación:

Objetivo General:

En Nociones de Lingüística: Afirmar su conocimiento sobre los aspectos gramaticales, semánticos, históricos y geográficos de la lengua.

Objetivo Particular:

En nociones de lingüística: Identificar la estructura de los enunciados y las oraciones.

Objetivo Específico:

Reconocer los elementos que estructuran la construcción nominal.

Actividades que se sugieren:

- Lea algunas oraciones que incluyan construcción nominal. (L.A. Esp. p.17).
- Señale el sujeto de las oraciones leídas.
- Localice el núcleo de los sujetos señalados.
- Advierta que los sujetos de las oraciones están formados por construcciones nominales.
- Ordene los elementos estructurales de las construcciones nominales de acuerdo con un esquema.
- Advierta que el núcleo del sujeto es un sustantivo y que el adjetivo lo modifica.

- Lea y comente información sobre la función de los adjetivos. (L.A. Esp. p. 18).
- Advierta que los adjetivos que se encontraron en las construcciones nominales son adjetivos calificativos.
- Escriba un adjetivo calificativo a cada uno de los sustantivos que se proponen.
- Organice dentro de un esquema los elementos estructurales de algunas oraciones.

Las actividades que sugiere el programa, y que se apoyan con el uso del libro de texto, son incongruentes con lo que el mismo programa señala como finalidades de la educación específicamente en cuanto a la enseñanza de la lengua. No se promueve siguiendo estas actividades el uso creativo del lenguaje por parte del alumno, porque no se le permite pensar por sí mismo, ni expresarse en su lenguaje cotidiano, las oraciones que se le presentan para que de ahí deduzca las demás indicaciones son las siguientes; "Las amapolas encendidas adornan los campos dorados". "Los ágiles grillos cantan entre las hojas secas". "El viento ligero mueve las frágiles espigas". Es evidente que no es el lenguaje cotidianamente utilizado por el niño, sino que representan estas oraciones formas de expresión ajenas a él, prefabricadas para que, siguiendo las indicaciones del maestro, pueda reconocer en ellas algunos elementos lingüísticos que le parecerán ajenos y sin conexión con sus necesidades de comunicación. Doblemente incongruente resulta esto si se toma en cuenta que el mismo programa señala, con respecto a la función del lenguaje, textualmente lo siguiente:

Así, es nuestro deseo que los niños se acerquen a la lengua como un hecho digno de atención y de estudio. Esto sólo será posible si la lengua "se acerca a ellos": esa lengua que van a estudiar debe ser la misma que conocen, la que oyen todos los días. Es decir, deben enfrentarse a un conjunto interesante de hechos lingüísticos familiares, desprovistos de artificio: la lengua que se habla y usamos para satisfacer nuestras necesidades de seres humanos.¹

Bajo este enfoque subyace una concepción de lo que debe ser la enseñanza del lenguaje, más que un área de estudio, el desarrollo de una capacidad para que el niño se exprese en su lengua y pueda comprender lo que los otros hablan y escriben. Pero en realidad, las acciones metodológicas emprendidas en el aula limitan en gran medida el alcance de este objetivo. Esto se debe a que existe un choque entre los fines institucionales con la realidad escolar, cuyo contenido está determinado por una serie de factores que van desde el desconocimiento teórico de la metodología acorde con tales fines, hasta obstáculos normativos institucionales y limitaciones de orden material.

1. S.E.P. Plan y Programas de Estudio 1993. Op. cit. p. 12

Tampoco pueden alcanzarse los fines previstos en los programas de estudio, si no se le motiva al niño a ser él quién piense, quién resuelva, quién opine sobre los contenidos de la enseñanza. Lo más común en la escuela es que sea el maestro quién dirige totalmente las actividades que han de realizar los alumnos, ejemplo de ello es el siguiente fragmento tomado de un registro de la clase de español en sexto año de primaria.

(...) HORA	EVENTO	OBSERVACIONES
9:50	MAESTRA: Bueno, vamos a hacer el siguiente ejercicio. En el párrafo que tienen en su libro no hay ninguna coma. Escribanlas con lápiz rojo.	Todos los alumnos guardan silencio y se ocupan de resolver el ejercicio.
	JAVIER: ¿Con lápiz o con pluma?	
	KARLA: Ahí dice que con color rojo ¿No lees?	
	MAESTRA: bien, con lo que tengan, pero haganlo ya.	

(...) Ver anexo D, p. 91

Como puede observarse esta interacción entre maestra y alumnos no muestra que éstos reflexionen acerca del contenido, sino que es la maestra la que decide lo que se va a hacer, cómo y cuándo, y los alumnos simplemente obedecen órdenes.

D) Análisis de la práctica docente

El hecho de que en un determinado grupo no se den en alto grado los índices de deserción o reprobación escolar, no garantiza que todos los alumnos de ese grupo hayan logrado un acercamiento a los conocimientos que permita calificar el aprendizaje como de calidad. De este modo, he encontrado en el grupo que actualmente tengo a mi cargo así como en grupos anteriores, que a pesar de no darse en forma alarmante la deserción o reprobación, el aprendizaje que manifiestan los alumnos, sobre todo en el área del lenguaje, no alcanza el nivel de un aprendizaje creativo, los contenidos escolares no son puestos en práctica por los alumnos fuera de las situaciones de clase en que se presentan, no pasan a formar parte de su vida cotidiana y se limitan únicamente a una acumulación de conceptos y formas para escribir y hablar "bien".

Lo anterior se debe quizá al hecho de que presionada por la normatividad y las exigencias institucionales le he dado al lenguaje un papel esencialmente informativo y he tratado de cubrir el programa escolar poniendo énfasis en la memorización de informaciones, reglas ortográficas, sintácticas, etc. con el objeto de que posteriormente los alumnos viertan la información en exámenes elaborados con el único fin de que acrediten, limitando así las posibilidades para que ésta constituya algo significativo para él y pueda ser utilizada como expresión de su pensamiento, como una manera de comunicarse con el mundo que lo rodea.

Existe una discrepancia entre la finalidad del programa escolar de orientar a las generaciones jóvenes hacia un uso eficaz y creativo de nuestra lengua tanto en el aula como en la vida cotidiana y las actividades que se llevan a cabo en la escuela, dichas actividades no están acordes con esa finalidad con lo que se genera una ruptura entre fines y medios de la educación que repercute en una falta de significación de los contenidos escolares para el alumno, quien los ve como algo ajeno a él, solamente impuesto por la escuela. Esto se debe a que el lenguaje, al igual que los conocimientos contenidos en todas las áreas o asignaturas que son objeto de estudio en la escuela primaria, son un producto social, consisten esencialmente en convenciones sociales anteriores al niño que han sido elaboradas como producto de la cultura humana de tal suerte que es tarea del maestro encontrar la forma para que el niño, si no los crea, si reelabore y recree esos aprendizajes al encontrarles un significado en el momento en que le sirvan para expresar su pensamiento.

¿Cómo lograr ésto, si generalmente presentamos al niño los conocimientos escolares como si fueran un producto ya terminado y preparado para ser consumido por él?

Por lo general, se le imponen al niño conocimientos que no comprende, pero que puede memorizar y repetir, con lo que, dicho conocimiento no puede ser llevado a su cotidianeidad inmediata, ni va a modificar su actuación, lo que sería el objetivo de la enseñanza escolar. Si bien es verdad que la actuación del maestro en este sentido obedece a una estructura más compleja que está en función de las relaciones sociales de producción que rigen a nivel general en su contexto.

Ejemplo de una actividad realizada en el grupo:

Uso del copretérito: Para introducir un contenido como éste en mi grupo, primero se comenta un texto en el que aparecen verbos con terminaciones en copretérito, los alumnos, previa indicación del maestro, subrayan dichos verbos y advierten sus terminaciones enfatizándolas por medio de repeticiones, posteriormente los escriben en sus cuadernos, y escriben los infinitivos correspondientes a cada verbo frente a cada uno de ellos; después completan oraciones escribiendo los verbos en copretérito.

En esta serie de actividades se parte de un texto elaborado con anticipación y preparado para que los alumnos siguiendo las indicaciones del maestro encuentren y escriban verbos en copretérito, memoricen las terminaciones de tales verbos y después apliquen este conocimiento completando oraciones que también les proporciona el maestro. Como puede observarse, no se toma en cuenta la experiencia del niño, lo que limita su comprensión porque aunque se supone que los alumnos comentan sobre el texto presentado, en realidad los comentarios no tienen un sentido

real para ellos, la lectura y comentarios respectivos tienen poca relación con su lenguaje materno, su lenguaje cotidiano, el que utilizan en su vida diaria.

Después de que el niño comenta sobre el texto en el que se encuentran muchos verbos en copretérito, se le señala que el copretérito indica una acción que se prolonga en el pasado, para que memorice esta regla. Al respecto Luis Not señala que "...el conocimiento de las estructuras lingüísticas no enseña por sí solo a hablar"¹ y en este caso, el darle al niño una definición del tiempo copretérito no le enseñará a usarlo, pues las actividades le presentan esta estructura de manera aislada, además de que no se le hace alusión a ningún referente para ubicar dichos verbos.

Lo mismo sucede en este caso al escribir, aunque los niños escriban muchos verbos en copretérito, lo harán respecto de elementos aislados (los verbos), sin ponerlos en relación con sus referentes inmediatos y su lenguaje materno, por lo que carecerá de sentido para ellos el estudio de los mismos, aunque seguramente podrán memorizar las reglas dadas por el maestro y aprobar un examen elaborado en los mismos términos. Este tipo de metodología no permite en ningún momento un uso creativo del lenguaje, estas actividades al someter al alumno únicamente a un lenguaje ya elaborado, no le permiten una reflexión sobre sus propias expresiones y por ello el aprendizaje no puede ser creativo puesto que el niño no lo reelabora.

Con estas actividades no se toma en cuenta que en la enseñanza del lenguaje deben integrarse todos los aspectos de la lingüística, incluyendo la psicolingüística y la sociolingüística, y no únicamente la descripción de las normas lingüísticas convencionales.

Con las actividades descritas, se orienta el aprendizaje únicamente hacia la lingüística estructural, porque se pretende la comprensión de las estructuras lingüísticas y la descripción de sus elementos, pero se deja de lado la psicolingüística cuya intención es relacionar el comportamiento verbal de los alumnos con el mecanismo psicológico que lo hace posible atendiendo al hecho de que el niño tiene un proceso de acuerdo al que construye y entiende el lenguaje. También nos olvidamos de la sociolingüística, al desconocer muchas veces los condicionamientos sociales de los hechos lingüísticos que los alumnos han recibido de otras personas en un contexto social que ha influido definitivamente en su lenguaje.

Además, al imponerle al niño ciertos conocimientos sin tomar en cuenta los que ya posee, y en ocasiones incluso nulificando estos últimos, se le niega la oportunidad

1. Luis Not, *Las pedagogías del conocimiento*. 1988 pp. 29-44.

de desarrollar su creatividad y se le coloca en una situación de conflicto al tener que elegir entre poner en práctica sus hipótesis para verificarlas aunque cometa "errores" en sus aproximaciones al conocimiento o darle gusto al maestro complaciéndolo y tomando como cierto su saber y como el único válido desvalorizando el propio, lo que le impedirá tomar parte activa en su proceso de aprendizaje como creador y realizador de sus propias elaboraciones.

Un ejemplo de lo anterior se puede apreciar en el siguiente fragmento del registro de una clase de Español en el sexto grado cuyo tema es el de los tiempos verbales compuestos.

Después de haber recordado a los alumnos cómo se forman los tiempos verbales compuestos, la maestra solicita a varios alumnos le digan ejemplos de participios:

(...) HORA	EVENTO	OBSERVACIONES
9:50	MAESTRA: Bien, (se dirige a otro alumno), dime un ejemplo de participio.	Los alumnos ríen y Javier se siente apenado por no haber contestado bien
	JAVIER: Yo estaba jugando.	
	ALUMNOS: Ríen porque su compañero se ha equivocado.	
	MAESTRA: Lo que acabas de utilizar en esa oración es un gerundio, recuerda que los gerundios terminan en ando, iendo, yendo; los participios en ado, ido, to, so, cho.	

(...) Ver anexo E, p. 96

No se dá en esta interacción entre maestra y alumnos la confrontación y el diálogo para llegar a un acuerdo en relación al tema en cuestión, sino que el alumno simplemente espera que la maestra le aclare lo que desea que se le conteste.

Después de haber realizado varios registros y análisis de clases como el ya descrito en mi grupo, he logrado detectar que los alumnos, aunque aprueban sin problemas los exámenes de Español, presentan serias dificultades para expresarse cuando no se les enseña específicamente lo que se requiere que "aprendan", es decir, es muy difícil para ellos expresarse creativamente a partir de sus propios intereses y perspectivas, siempre están a la espera de las "señales" que al maestro les proporcione para decidir que van a decir o a escribir, no permitiendo esto que se acceda a un uso verdaderamente creativo del lenguaje.

E) Delimitación del problema

He considerado, al analizar situaciones como las anteriormente planteadas, que esto se debe a que creemos los docentes, que lo esencial de la enseñanza de la lengua es la lectura que toma en cuenta todos los signos de puntuación y pronunciación adecuados, y la escritura poniendo en práctica todas las reglas gramaticales que enseñamos para que el niño escriba "bonito" y "limpio". Por ello, es común que pensemos que un niño que cumple con estos requisitos ya ha "aprendido", y nos olvidamos de evaluar realmente su aprendizaje desde un aspecto formativo y por ello olvidamos también la implementación y el desarrollo de actividades tendientes a promover un uso creativo del lenguaje que le permita al alumno reinventarlo y reelaborarlo.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto y ante la necesidad de superar esta situación he considerado que es necesario un análisis profundo de sus posibles causas y una fundamentación teórica que permita reorientar la problemática detectada así como crear alternativas de solución a la misma, surgiendo así la siguiente interrogante: ¿Cómo propiciar en el niño un uso creativo del lenguaje que le permita acceder a la recreación y reelaboración del mismo?

F) Justificación y objetivos de la propuesta

Como ha quedado asentado, dentro del currículum escolar correspondiente al nivel de primaria, la enseñanza del lenguaje constituye no sólo una asignatura más, sino que representa también el medio de acceso del educando a todas las demás áreas de estudio y su dominio condiciona de cierta forma el aprendizaje en general. De ahí la importancia de la elaboración de estrategias idóneas para lograr que el alumno llegue a utilizar la lengua como un instrumento útil que le permita acceder a la comprensión del mundo que lo rodea.

La enseñanza del lenguaje en la escuela se limita a la simple transmisión de conocimientos, por lo general de manera mecánica y sin sentido para los niños, con lo que no se les permite la reflexión y mucho menos se deja espacio para la elaboración, es decir, no hay oportunidad en el aula para que el alumno negocie sus significaciones y le encuentre sentido a lo que aprende. Se nulifica de esta manera el saber que los niños traen de fuera, al no tener en cuenta que ellos poseen ya sus propios sistemas de lenguaje elaborados a través de su desarrollo evolutivo, y así, se ahonda el abismo existente entre el mundo de lo que se enseña y maneja en la escuela, y el mundo de lo que se aprende y pone en práctica fuera de ella. Se mantiene el conocimiento escolar alejado de la vida, cuando su objetivo fundamental es que el alumno utilice sus conocimientos escolares en las situaciones de su vida cotidiana.

La lengua, debe servir al niño no sólo como materia de estudio, sino como un instrumento para explicar sus acciones, para ello, es indispensable que las actividades escolares se conviertan en algo necesario y útil para él.

"La escritura y la lectura deben ser algo que el niño necesite".¹ Debe poseer cierto significado para el alumno de modo que se convierta en una tarea importante e indispensable en su vida.

Es por eso que es importante, que de la misma manera que el niño adquiere el lenguaje hablado, espontáneamente, acceda al lenguaje escrito no únicamente mediante un sistema mecánico y externo, sino atendiendo a sus procesos de comprensión, acercándose a él como una etapa natural en su desarrollo. Para lograr esto, hace falta más que la implementación de actividades de lectura y escritura, es necesario, crear un ambiente en el que se desarrolle la comunicación, función principal del lenguaje, para dar lugar a que el niño descubra la utilidad del mismo y satisfaga su natural necesidad de comunicarse.

El lenguaje debe servir al niño en primer lugar para comunicarse, por lo tanto, en la escuela se ha de permitir la comunicación, que sólo será posible mediante la negociación y la recreación de su elemento fundamental: el lenguaje.

En atención a todo lo anteriormente expuesto, considero que se justifica mi interés por elaborar la propuesta: "El uso creativo del lenguaje en el sexto grado de la escuela primaria".

Con el estudio y análisis de esta problemática se ha pretendido hacer posible el logro de los siguientes objetivos:

- * Encontrar explicaciones teórico-prácticas que posibiliten la comprensión del problema de estudio que es objeto de la presente propuesta.
- * Elaborar estrategias didácticas para el desarrollo de un uso creativo del lenguaje en el niño de sexto grado de la escuela primaria.

1. L.S. Vigotski. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". 1988 p.71

CAPITULO II
MARCO TEORICO

A) Consideraciones generales acerca de la lengua.

1. Origen y evolución del lenguaje

En términos amplios y muy poco concretos, el lenguaje es la facultad que posee el hombre de comunicarse con los demás a través de sonidos a los que se otorga un significado. Visto así, el lenguaje se concibe como una actividad específicamente humana, como un fenómeno esencialmente social, como un sistema concreto de intercambio intelectual humano.

Un problema muy debatido es el referente a cuándo comenzó a hablar el hombre y cómo pudo comenzar a hacerlo. Lo cierto es que el lenguaje tiene un origen histórico.

Las hipótesis más antiguas en torno al origen del lenguaje se deben a Demócrito y a Platón¹. El primero afirma que el lenguaje es de institución arbitraria, mientras que Platón plantea el problema de su origen natural, y explica que las palabras imitan la naturaleza de las cosas. Aristóteles considera la voz como una facultad natural y la palabra como una invención convencional.

Varias son las teorías modernas que plantean el fenómeno histórico del lenguaje y su evolución. Algunas explican la facultad de hablar como un fenómeno natural, pero se hace uso del habla como algo convencional. Saussure define este origen como un hecho arbitrario. Algunos otros lingüistas como Max Müller arguyen que el hombre posee una facultad expresiva, un instinto creador del lenguaje, una especie de innatismo verbal. Algunos lingüistas se fundan en la imitación. La palabra sería una imitación del objeto por medio del sonido.

Otras teorías más, admiten la hipótesis de la elaboración: el hombre nace sin ideas, posee la facultad de adquirirlas, organizarlas y como consecuencia, de crear el lenguaje, medio necesario para su desenvolvimiento. Dentro de esta línea se explica que el lenguaje "... nació de la necesidad que sintieron los hombres de comunicarse sus ideas en el curso del trabajo. Sin el lenguaje, la producción social y la sociedad misma serían imposibles".²

El lenguaje surgió como una exigencia de expresión y de comunicación que superara los escasos signos primitivos del mundo animal. El medio que hizo surgir esta necesidad fue el trabajo. Para el hombre primitivo, el mundo era un todo indeterminado y por medio del lenguaje pudo abstraer los elementos de ese mundo circundante. La primera abstracción resultó de los instrumentos de trabajo. Más

1. Martín Alonso. Ciencia del lenguaje y arte del estilo. 1988 p.p. 15, 16, 20

2. M. Rosental. P. Iudin. Diccionario filosófico abreviado. 1985. p. 279

tarde, por imitación, el hombre obtuvo un poder sobre los objetos al producir instrumentos parecidos al original.

"De una similitud a otra, el hombre fue acumulando una creciente riqueza de abstracciones. Empezó a dar un solo nombre a grupos de objetos correlacionados".¹ El lenguaje entonces se adoptó como signo para designar todos los instrumentos de la misma especie y de esta manera, mientras el hombre primitivo aumentaba su control sobre el lenguaje, también aumentaba su control de la realidad, el lenguaje le permitía coordinar su actividad, describir y transmitir la experiencia y mejorar así la eficiencia del trabajo, y la palabra como medio de expresión se convirtió en un instrumento, en otra manera de establecer el poder del hombre sobre la naturaleza.

Esta función transformadora del lenguaje se pierde en la actualidad en la escuela, pues el lenguaje, debía permitir al niño transformar, ejercer cierto poder sobre su entorno, sin embargo, es común que en el aula sólo sea utilizado como instrumento de poder por parte del maestro.

En relación con la creación del lenguaje Jerome Bruner afirma que es un producto social, de esta forma, nuestro enfrentamiento con el mundo está mediado por las convenciones sociales, es producto de la cultura humana, así, el mundo que tenemos frente a nosotros es ya conceptual por lo que es difícil construir las significaciones, pero si esto no es posible, porque los significados han sido ya creados, sí lo es negociar esos significados para crear y recrear el lenguaje.

Así si se plantea la cuestión del lugar donde reposa el significado de los conceptos sociales -en el mundo, en la cabeza de la persona que los posee, o en la negociación interpersonal- uno se ve empujado a pronunciarse en favor de la última de estas alternativas. Según este punto de vista, el significado es aquello sobre lo que podemos estar de acuerdo o al menos aceptar como punto de partida para buscar un acuerdo del concepto en cuestión.²

Este aspecto del lenguaje por lo general se omite en la escuela, al someter al niño a una serie de actividades de repetición y memorización no se le proporciona la oportunidad de negociar las significaciones sino que se le imponen ya elaboradas y a partir de aquí, la creatividad del niño para manejar la lengua y utilizarla como un instrumento que le confiera poder sobre el mundo, como instrumento de creación y recreación de la cultura se limita.

Para que en el aula se dé una verdadera negociación del lenguaje, es necesario que el

1. Ernest, Fisher. "La necesidad del arte". 1988 p. 15

2. Jerome, Bruner. "Acción pensamiento y lenguaje". 1988 p.48

niño discuta los conceptos que se le ofrecen, que opine, que confronte con la opinión de otros la propia, que se generen situaciones adecuadas para ello porque la mayoría de las veces la discusión en la escuela consiste únicamente en preguntas y respuestas entre maestro y alumno y esto no ofrece un genuino intercambio de puntos de vista para que haya una reelaboración del lenguaje puesto que se tiende a aceptar al maestro invariablemente como la autoridad.

Cuando nos quedamos sorprendidos por lo que encontramos, renegociamos su significado de un modo coherente con lo que creen quienes están a nuestro alrededor o, en cualquier caso, dentro de los límites del mundo simbólico que hemos adquirido mediante el lenguaje.¹

El lenguaje tal como se lo presentamos a los alumnos representa algo establecido y poco abierto a la negociación, de modo que el niño únicamente puede identificarse con él como usuario, nunca como un creador o inventor del mismo.

2. El lenguaje como expresión del pensamiento

El lenguaje está estrechamente ligado al pensamiento pues registra y fija en las palabras los resultados del trabajo mental, los progresos del hombre en el dominio del conocimiento, y hace posible el intercambio de ideas en la sociedad humana.

El diccionario define el lenguaje como la facultad de expresar el pensamiento por medio de sonidos en cuya producción interviene la lengua. En este sentido, el lenguaje sería una facultad derivada de la de pensar. "El lenguaje humano sólo se distingue evidentemente del lenguaje animal por ser una forma de expresión del pensamiento".²

El lenguaje ha desempeñado un papel de primer plano en la evolución del hombre y del pensamiento. Uno de los caracteres específicos importantes del lenguaje humano, que lo distingue de la actividad psíquica de los animales, es la palabra, el lenguaje, que permite crear las nociones y las categorías científicas, formular las leyes de la ciencia y con ello penetrar en la esencia de los fenómenos. Sin el lenguaje, el pensamiento humano no podría existir ni desarrollarse. Sólo el lenguaje permite a la conciencia, al pensamiento, reflejar la realidad objetiva. Es por esto que, el lenguaje desempeña sin duda un importantísimo papel en la aparición y el desarrollo del pensamiento. Nuestro entendimiento nace sin ideas, y, por tanto, sin sus correspondientes signos expresivos. La conexión entre nuestros pensamientos y nuestras formas expresivas es el resultado del lenguaje, que como sistema de signos permite que asociemos a él nuestras ideas.

1. Ibid. p. 46

2. Diccionario del lenguaje filosófico. 1967 p 585.

En el niño, el lenguaje constituye el punto de partida del pensamiento, su aparición le permite el relato de sus actos, la proporciona el poder de reconstruir el pasado, y de evocarlo en ausencia de los objetos, además, el lenguaje le permite anticipar los actos futuros aún no ejecutados, sustituir éstos por la palabra, sin realizarlos.

Al respecto, Piaget afirma que "...el niño adquiere gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal".¹

Con el lenguaje, se inicia la socialización de la acción, la interiorización de la palabra y con ello la aparición del pensamiento, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos, y sobre todo, una interiorización de la acción.

El lenguaje modifica profundamente la inteligencia inicial del niño al añadirle el pensamiento. Esto sucede, según la teoría evolutiva de Piaget, alrededor del segundo año de vida, de modo que el lenguaje como sistema de signos diferenciados y convencionalizados que sirven tanto a la comunicación interindividual, como en la formación de conceptos más y más generales y abstractos, comienza a instalarse (como lenguaje propiamente dicho y no solamente como producción acústica) en el curso de los últimos estadios del período sensorio motor.

"Desde los dos últimos estadios del período sensorio motor, el niño es capaz de imitar ciertas palabras y atribuirles una significación global, pero sólo hacia el término del segundo año comienza la adquisición sistemática del lenguaje".²

Así mismo, la utilización del sistema de los signos verbales obedece al ejercicio de una función simbólica cuya propiedad es permitir la representación a través del pensamiento de lo real por intermedio de significantes distintos de las cosas significadas.

En una primera etapa de desarrollo del lenguaje, éste acompaña a la acción en los niños pequeños y es el medio por el que ellos interiorizan órdenes e instrucciones, hasta que es posible interiorizar el lenguaje y transformarlo en pensamiento.

Vigotski³, atribuye al lenguaje durante los primeros años después de su aparición una función planificadora de la acción, mediante él el niño piensa, reflexiona y actúa de acuerdo con una planificación anticipada, existe una relación muy evidente entre el lenguaje y actividad práctica en los primeros años de vida del niño. Piaget también halló un estrecho vínculo entre palabras y acciones. Los niños pronuncian palabras para iniciar acciones y con frecuencia monologan mientras trabajan,

1. Jean Piaget. Seis estudios de psicología. 1990 p. 36.

2. Jean Piaget. La psicología de la inteligencia. 1988 p. 138

3. Ruth M. Beard. Psicología evolutiva de Piaget. 1971 p. 21.

aparentemente sin otro objeto que el de acompañar las acciones a medida que se ejecutan.

Ha puesto en evidencia Piaget, al observar las manifestaciones lingüísticas de los niños de 4 a 7 años, que ellas no eran solamente de orden comunicativo, sino sobre todo, que tenían un carácter personal, que él llama "egocéntrico". Para los niños de esa edad, el lenguaje no solamente sirve para comunicar, sino, en la misma medida sirve para comentar la acción que está en curso. "Las palabras no solo sirven para establecer la comunicación, sino también para comentar la propia acción. A este respecto Piaget habla de "monólogos" y de "monólogos colectivos", y muestra que su función es acompañar, reforzar o suplantar a la acción".¹

La inteligencia puede revelarse de dos maneras: en nuestros actos y en nuestros pensamientos. En el primer caso es inteligencia práctica, y en el segundo inteligencia reflexiva. Existe un paralelismo entre el desarrollo del lenguaje y el de la inteligencia reflexiva en el hombre, parece evidente que de todos los animales, sólo él tiene la posibilidad de desprenderse de la acción, de situar sus actos, de dominarlos mentalmente, de tomar de ellos una clara conciencia, es decir, de pensarlos.

Ese mismo poder de abstraerse de una situación emocional, de desprender de ella la palabra y repetirla para sí mismo, como un símbolo, es el que conduce al niño al lenguaje.

Según Vigotski, la actividad práctica del niño da origen al desarrollo del lenguaje y más tarde, la relación entre el lenguaje y la acción da como resultado la conducta reflexiva.

"Aunque la inteligencia práctica y el uso de los signos pueden operar independientemente la una del otro en los niños pequeños, la unidad dialéctica de éstos sistemas en el ser humano adulto es la esencia de la conducta humana compleja".²

Pero, si bien el desarrollo del lenguaje y el pensamiento tiene como se ve una implicación psicológica, pues se desarrolla en forma paralela a la inteligencia reflexiva, también influye en este desarrollo el medio externo circundante del sujeto, es aquí donde entra la función de la escuela, que debe preocuparse por enfrentar al alumno a aquellas actividades que le permitan ampliar sus posibilidades de recrear y reelaborar el lenguaje mediante un uso creativo del mismo.

1. Droz Remy y Ramhy Maryvonne. *Cómo leer a Piaget*. 1984 p. 45.

2. L. S. Vigotsky. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". 1988. p. 36.

Si como lo explica Vigotski, en un principio la acción del niño va acompañada por el lenguaje que le permite orientar sus actividades y dirigir su atención hacia la solución de un problema, más tarde, aunque mediante la interiorización del lenguaje, éste se ha convertido en pensamiento, la actividad del niño debería dirigirse hacia la solución de problemas que lo indujeran a valerse de su pensamiento para solucionarlos, pero esto solo será posible en la medida en que la escuela propicie un modelo de interacción diferente al tradicional entre maestro- alumno-contenidos, en el cual ya no se presente al niño el conocimiento como hecho, sino se le ofrezca la oportunidad de reconstruirlo, es decir de pensar, en alternativas posibles de solucionarlo, en concreto, se le dé la oportunidad de pensar.

"Vigotski insiste en la necesidad de problemas: el hecho de memorizar palabras y vincularlas con objetos no lleva por sí mismo a la formación de conceptos; para que el proceso se inicie, debe surgir un problema que no pueda ser resuelto sino mediante la formación de nuevos conceptos".¹

Por ello, la enseñanza escolarizada debe presentar los problemas adecuados para que el pensamiento del niño alcance los más altos niveles, la capacidad para pensar debe originarse en el surgimiento de problemas al tratar de conciliar opiniones diversas, en la discusión y mediante tareas cooperativas entre los integrantes de un grupo.

3. El lenguaje como sistema de representación simbólica.

Se ha visto ya como una particularidad característica del pensamiento humano en su vínculo indisoluble con el lenguaje. En tal virtud, el lenguaje tiene una doble naturaleza, como medio de comunicación y de expresión del pensamiento. Con el fin de comunicar y expresar el pensamiento debe existir necesariamente un sistema convencional de signos o símbolos que al ser usados por ciertas personas, sean comprendidos por otras que los reciben, de ahí se desprende que el lenguaje es simbólico.

El lenguaje es un sistema abstracto formado por unidades básicas y combinaciones de estas unidades, que se realizan siguiendo ciertas reglas abstractas. Las unidades básicas o palabras adquieren un significado determinado por convención, así, el lenguaje hablado constituye un conjunto de símbolos convencionales que el niño adquiere de manera natural, en su interrelación con los demás.

De esta forma, la adquisición del lenguaje es la adquisición del sistema de signos colectivos. Su aparición en el niño coincide con la formación del símbolo porque su uso supone el empleo de signos y símbolos mediante una actividad en la que se puede representar una cosa mediante otra cosa.

1. Ruth Bread. Op. cit. p.115

"El verdadero símbolo no comienza sino cuando un objeto o un gesto representan, para el sujeto, algo distinto de los datos perceptibles"¹. La función simbólica nace porque la imitación interiorizada puede ser evocada en ausencia de las acciones que originalmente crearon las imitaciones. Piaget denomina a esta evocación "imitación diferida". Las imitaciones diferidas hacen brotar imágenes, que son los símbolos que el niño utiliza para su pensamiento preconceptual. Sus símbolos-imágen son un conjunto de acciones, objetos y hechos que se relacionan entre sí. El uso del lenguaje llega a ser posible en virtud de esta función.

La naturaleza de estas representaciones, en un principio es exclusivamente personal, con la aparición del lenguaje su uso puede aplicarse ya en un contexto social.

Las palabras son símbolos que ocupan el lugar del mundo tangible y visible. Pueden también representar conceptos sin contrapartes físicas en el medio, y englobar varios conceptos para producir otros conceptos más amplios. Dichos símbolos se pueden encadenar en frases que describen relaciones dentro del medio en concreto y entre conceptos. Este conjunto de símbolos con su sintaxis no es sólo el medio por el que pueden intercambiarse las ideas, sino también el vehículo para la creación de nuevas ideas. Puede decirse entonces, que el niño va elaborando su lenguaje a partir de la interacción entre la realidad y la estructura de su pensamiento.

En base a esto, uno de los objetivos de la enseñanza del lenguaje en la escuela sería el propiciar en el niño la elaboración de nuevas ideas a partir de las adquiridas, para ello, en primer lugar, se debe permitir que el niño hable, que se exprese, evitando que repita lecciones aprendidas de los libros o del maestro; el niño debe expresar sus vivencias personales, experiencias, y sobre todo sus opiniones sobre las mismas para que a partir de esto, pueda confrontar dichas ideas y llegar a elaborar otras nuevas.

Toda pedagogía que se apoye fundamentalmente en una transmisión de conocimientos a través de las representaciones simbólicas que constituyen el lenguaje oral y escrito (explicaciones del profesor y libros), produce solamente un verbalismo en lugar de un lenguaje realmente conceptual y coherente.²

La lengua representa la sistematización y organización de símbolos sonoros desprendidos de los fonemas o sonidos. Esos fonemas han surgido de una expresión afectiva común al género humano, pero han evolucionado al ser empleados por una comunidad en circunstancias diversas a las que las originaron, y así, terminaron por adquirir valor de representaciones abstractas.

1. Jean Piaget. Op. Cit. p. 139.

2. Joan Fortuny, Aurora Leal. "Lenguaje y realidad". 1988 p. 42.

Que el lenguaje sea un sistema abstracto significa que las combinaciones de palabras (unidades básicas), y de grupos de palabras están sometidas a ciertas reglas. Estas reglas se hallan implícitas en el uso normal del lenguaje, y su enseñanza en la escuela no hace sino "descubrir las" o ponerlas de manifiesto, por eso es importante que las actividades que se refieran a la enseñanza de la lengua partan de las concepciones del propio niño, y que se tome en cuenta su experiencia extraescolar y la competencia lingüística que poseen para que reelaboren esos conocimientos y construyan a través del contacto con la realidad o del apoyo en otros conceptos, su propio lenguaje.

De la misma manera que el lenguaje oral, el lenguaje escrito en simbólico, porque utiliza signos gráficos para transcribir los sonidos de la lengua hablada, pero a diferencia del primero, este lenguaje no es espontáneo, en la escuela se convierte en una instrucción artificial que no se basa ni responde a las necesidades naturales del niño, sino que se le presenta desde fuera, favoreciendo únicamente una habilidad motora, pero no una comprensión real por parte del alumno, que sea producto de la reelaboración y recreación, de la significación que el niño otorgue a esos símbolos.

Con el tipo de actividades que comunmente se realizan en la escuela y que obligan al niño a memorizar y a repetir, no se enseña realmente la lengua escrita, sino la mecánica de la lectura.

Para que el lenguaje escrito como sistema de símbolos pueda ser utilizado como un proceso creativo en la construcción de significados en la escuela, es necesario que se comprenda que éste al igual que el hablado no se realiza de modo puramente mecánico y externo, sino que es la culminación de un largo proceso de desarrollo, que tiene una historia evolutiva que atraviesa por diversas fases o etapas.

Convertir el lenguaje escrito, la lecto-escritura en un proceso creativo a través del cual el niño recree y reelabore el lenguaje para convertirlo en algo significativo, requiere por parte del maestro del conocimiento de la evolución del lenguaje. Dentro de esta evolución, los primeros antecedentes son las representaciones que el niño hace mediante garabatos, dibujos y juegos simbólicos. De esta manera, el niño poco a poco desarrolla la escritura como algo significativo para él, cuando garabatea, cuando juega y otorga un significado a esos símbolos. El juego simbólico puede comprenderse como un complejo sistema de "lenguaje" a través de gestos que comunican e indican el significado de los juguetes. El juego simbólico puede ser aprovechado en la escuela para desarrollar el proceso del lenguaje, puesto que éste es una manifestación simbólica.

B) Desarrollo evolutivo del lenguaje en el niño

1. Desarrollo intelectual del niño y sus períodos

Si se parte de la base de que todo fenómeno educativo es eminentemente social y gira en torno de la naturaleza humana, del hombre, para todos quienes participamos en este fenómeno resulta de vital importancia el conocimiento de los aspectos fundamentales del desarrollo del niño. Toda acción pedagógica debe partir de este conocimiento.

El hombre, elemento esencial de la educación, se halla enclavado en el medio físico por su cuerpo, y en el medio social por su psique, de ahí la importancia tanto de las leyes biológicas del desarrollo del niño, como de los mecanismos psíquicos que constituyen la forma en que se desenvuelven tendencias, hábitos y en general, los procesos intelectuales del individuo.

Para los fines de la educación, el hombre no existe aisladamente, sino que es producto de ciertos factores biológicos y psicológicos enlazados con el entorno social al que pertenece, aunque es común que en la escuela olvidemos estos aspectos tan importantes de la formación del individuo y centremos las actividades escolares sobre bases puramente informativas y mecanicistas.

Desde el punto de vista biológico, el desarrollo se presenta como un proceso continuo de crecimiento anatómico y fisiológico dado por el código genético de una persona e influenciado por el medio externo, este concepto lleva implícito el crecimiento, del cual se puede decir que es la fase de la vida durante la cual el ser va adquiriendo su talla, el peso, el volumen y las proporciones del adulto.

En cuanto al desarrollo psíquico del niño, Piaget¹ lo caracteriza como un proceso temporal, en el cual es necesario tomar en cuenta la importancia del papel que desempeña el tiempo, pues todo desarrollo tanto psicológico como biológico supone una duración.

En el desarrollo intelectual del niño se pueden distinguir dos aspectos: el aspecto psicosocial y el desarrollo espontáneo o psicológico. El aspecto psicosocial es todo lo que el niño recibe desde afuera, aprende por transmisión familiar, escolar o educativa en general. El desarrollo espontáneo o psicológico es el desarrollo de la inteligencia propiamente dicha, es decir, lo que el niño aprende o piensa, aquello que no se le ha enseñado pero que él llega a descubrir por sí solo.

1. J. Piaget. "Estudios de psicología genética. 1973 p.p. 9-33

Las actividades escolares por lo tanto, entran en el aspecto psicosocial del desarrollo, esto es importante tenerlo en cuenta ya que Piaget establece que "...el desarrollo psicosocial se subordina al desarrollo espontáneo y psicológico"¹, por ello, no podemos "enseñarle" al niño ningún concepto, relación o efecto para el cual no haya adquirido el desarrollo necesario. Las medidas pedagógicas han de ser apropiadas a situaciones concretas para las cuales los niños hayan adquirido un cierto grado de desarrollo psicológico.

Para construir un conocimiento nuevo, al niño le es necesario contar con un conocimiento lógico preexistente, es decir, que la construcción de una nueva noción supondrá siempre sustratos, subestructuras anteriores. Esto lleva a la teoría del desarrollo del niño de Piaget, quién distingue cuatro etapas en él.

1) Período de la inteligencia sensorio-motriz. Se da del nacimiento hasta 1½-2 años aproximadamente. Es anterior al lenguaje, no existe en esta etapa todavía función simbólica y a falta de ella, no se presenta aún pensamiento ni afectividad ligada a representaciones y por ello no existe evocación de personas u objetos ausentes.

Se le denomina de la inteligencia práctica, porque es tendente a acciones y no a enunciación de verdades. A falta de lenguaje, estas acciones se apoyan exclusivamente en percepciones y movimientos, mediante una coordinación sensomotora.

2) Período preoperatorio. Comprende de 2 a 7-8 años. Empieza aquí el pensamiento acompañado del lenguaje. Este período se caracteriza por el pensamiento simbólico y preconceptual, y porque puede el pensamiento diferenciar significantes y significados. Aparecen también el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental y las demás formas de función simbólica.

Se da ya una interiorización de las acciones, pero las acciones interiorizadas no alcanzan todavía el nivel de las operaciones reversibles.

3) Período de las operaciones concretas. Comprende entre los 7 y los 12 años aproximadamente. Durante este período el niño logra la constitución de una lógica y de estructuras operatorias llamadas "concretas" por oposición al carácter formal y porque significa que a este nivel las operaciones no se refieren aún a proposiciones o enunciados verbales, sino a los objetos mismos, que los niños se limitan a clasificar, seriar, a poner en correspondencia, etc. Es decir, las operaciones están todavía ligadas a la acción sobre los objetos y a la manipulación efectiva sobre ellos.

1. Id.

La idea central en este período, es que el niño no puede realizar operaciones independientemente de las acciones sobre objetos concretos, es decir, que no puede reflexionar sobre abstracciones, es por eso que las ideas expuestas por el maestro de manera puramente verbal no encuentran significación en la mente del niño, y por ello, él debe reelaborar, reinventar y recrear dichas ideas por él mismo para lo que el maestro ha de brindarle la oportunidad de que opere sobre el lenguaje de manera más concreta, sobre lenguaje que el niño conoce y en el cual es competente.

Los niños de primaria ingresan a los seis años y permanecen en dicho nivel escolar hasta las doce, por lo que, se puede apreciar que su estancia en la escuela coincide con este periodo del desarrollo.

A partir de las operaciones concretas, el niño es potencialmente capaz de operar con los sistemas de símbolos del lenguaje y las matemáticas, puede, por ejemplo, organizar conceptualmente palabras para formar clases incluídas en otras clases, y puede referir matemáticamente números, sumándolos o restándolos, pero algunas nociones no están todavía acabadas, por lo que no existe todavía diferenciación completa entre el contenido y la forma.

De especial importancia para el maestro resulta el conocimiento de la teoría del desarrollo de Piaget por lo que respecta a la planificación de actividades, pues es evidente que para adecuar dichas actividades es necesario conocer por ejemplo, que el grado de asimilación del lenguaje por parte de un niño, y también el grado de significación y utilidad que le reporte dicho lenguaje a su actividad mental depende hasta cierto punto de las acciones mentales que desempeñe; es decir, que depende de que el niño piense de manera preconceptual, con operaciones concretas o con operaciones formales.

Pero en ocasiones, el desconocimiento por parte del maestro de los aspectos sobresalientes de cada período del desarrollo conduce a la implementación de actividades que lejos de promover una recreación y reinención de los aprendizajes, se convierten en tareas tediosas y sin sentido para los alumnos. Al respecto Piaget dice: "...el niño comienza por tomar prestado de esta colección solamente aquello que le conviene, permaneciendo desdeñosamente ignorante de cuanto excede a su nivel mental".¹

Por lo que respecta al lenguaje, la mayor eficiencia en cuanto a su enseñanza en esta etapa se produce cuando va unido a una acción con el medio físico y las actividades ideales para ello serían por grupos dentro de los cuales hubiera libertad para el intercambio de ideas, la elaboración de hipótesis, etc., siempre en torno a la vida y al

1. P. G. Richmond. Introducción a Piaget. 1984 p. 139.

medio que rodea al niño.

4) Período de las operaciones formales. Comprende aproximadamente de los 12 años hasta los 14 o 15. También es llamado de las operaciones de la lógica de proposiciones. Piaget atribuye la máxima importancia en este período al desarrollo de los procesos cognitivos y a las nuevas relaciones sociales que éstos hacen posible.

Desde el punto de vista del intelecto, hay que subrayar la aparición del pensamiento formal, por el que se hace posible una coordinación de operaciones que anteriormente no existía.

La principal característica del pensamiento en este nivel es la capacidad de prescindir del contenido concreto para situar lo actual en un esquema más amplio de posibilidades, utiliza los datos experimentales para formular hipótesis, puede manejar ya proposiciones y las contrasta mediante un sistema plenamente reversible de operaciones que le permiten pasar a deducir verdades de carácter más general.

Sin embargo, para alcanzar las características de este periodo, el niño debe necesariamente haber superado el periodo anterior y la escuela primaria debe haber favorecido que esto sucediera, de lo contrario, el niño no contará con las bases suficientes para llegar a las operaciones formales.

Se constituyen dos nuevas estructuras de conjunto: ¹

a) La lógica de proposiciones, caracterizada por las operaciones combinatorias que permiten al sujeto encontrar, sin enseñanzas escolares, métodos sistemáticos para agrupar los objetos según todas las combinaciones posibles. Este sistema se convierte en un instrumento autónomo de pensamiento que se puede aplicar en datos de la más diversa especie.

Las operaciones proposicionales que se constituyen en este nivel, surgen de la combinatoria, el niño cuenta ahora con un mecanismo para resolver problemas, puede utilizar hipótesis, el razonamiento, la deducción.

b) Estructura de grupo. Constituye la síntesis de las anteriores estructuras de agrupamientos. Las operaciones formales revierten la relación entre la realidad y lo posible, dando lugar a la reversibilidad, que se da en dos sentidos, como inversión o negación y como reciprocidad. El niño puede ya combinar ideas que ponen en relación afirmaciones y negaciones.

1. Jean Piaget. "Seis estudios de Psicología". 1990 p. 179

Las operaciones proposicionales van unidas al desarrollo del lenguaje progresivamente más preciso y móvil, lo que facilita la formulación de hipótesis y la posibilidad de combinarlas entre sí.

Estos constituyen los cuatro períodos en que Piaget divide el desarrollo de la inteligencia, pero si bien, se pasa de un período a otro de manera gradual. existen ciertas variaciones posibles bajo el efecto de la cultura o de las condiciones en las que el niño vive. Hay variaciones entonces en la velocidad y en la duración del desarrollo, lo que puede explicarse por diferentes factores, de los que, Piaget distingue cuatro:

Primer factor: La herencia, la maduración interna. Pero no es éste un factor que actúe por sí mismo o que se pueda aislar psicológicamente, por regla general va asociado a otros aspectos como el aprendizaje o la experiencia. Por esto, es importante que la escuela proporcione al niño las experiencias con que no cuenta en su hogar que puedan favorecer su desarrollo.

Segundo factor: La experiencia física, la acción de los objetos. La lógica del niño proviene de las acciones que se ejercen sobre los objetos, por ello, en cuanto a la enseñanza del lenguaje, es importante que el niño accione con él, que se convierta en un objeto posible de experimentar con él, sólo de esta forma el niño podría reelaborarlo y recrearlo, en la medida en que las actividades que se le propongan permitan la reinención del mismo, solo así podrá constituir un factor que favorezca su desarrollo.

Tercer factor: La transmisión social o el factor educativo. Para que sea un factor determinante en el desarrollo es preciso que exista una asimilación por parte del niño, pero esta asimilación se encuentra siempre condicionada por las leyes del desarrollo espontáneo.

Cuarto factor: La llama equilibración. Desde el momento en que existen ya tres factores, es preciso que se equilibren entre sí, es decir, un descubrimiento, una noción nueva, una afirmación, debe equilibrarse con las demás para llegar a la coherencia. El equilibrio toma su tiempo y en la escuela hay que respetarlo no sometiendo al niño a excesivas tareas con el fin de lograr el máximo aprendizaje en el mínimo tiempo, sino que hay que pretender que el niño aprenda a desarrollarse, aprenda a aprender.

2. Características del alumno de sexto grado

En el caso de los alumnos de sexto grado, que es el que corresponde al grupo que es objeto de estudio en este trabajo, puede decirse que teóricamente los niños se encuentran en el período de las operaciones concretas. Se trata de una edad de

transición la de estos alumnos, comprendida entre los once y los doce años, a la que puede corresponder según las situaciones culturales y fisiológicas particulares, una infancia en vías de desaparecer o un comienzo de preadolescencia con todo lo que implica la ruptura con la niñez.

Los rasgos fundamentales de los niños de este grupo se caracterizan por una importante capacidad de abstracción, un gran despliegue de actividad, muchos deseos de reunirse con sus amigos, en contraste con una autonomía afectiva en relación con los padres, es decir, ya no dependen tanto emocionalmente de ellos.

Los niños de este grupo, se encuentran además, bajo los efectos de la crisis de la pubertad, con frecuencia se encierran en sí mismos, con lo que se amplía su mundo subjetivo, pierden la serenidad interior, la espontaneidad y la seguridad psicológica de que antes gozaban. En este período existe una búsqueda del sentido de la vida, que se manifiesta en una constante inquietud, por lo que en ocasiones el alumno busca interrelacionarse con el maestro no sólo en función de las cuestiones escolares, sino buscando su apoyo y que le ayude a despejar las incógnitas que se plantea.

Es por esto, que las relaciones interpersonales en esta etapa adquieren una importancia primordial, la relación afectiva del maestro con los alumnos puede entonces, ser de gran ayuda o resultar un obstáculo para la superación de los conflictos en los que el alumno preadolescente busca su identidad y pone en crisis muchas de las cosas recibidas en los aspectos de su personalidad. Es necesario por ello, que el maestro realice constantemente una observación atenta de sus alumnos, pues resulta muy difícil tratarlos, saber cuándo desean que se les considere como niños y cuándo que se les dé un lugar como jóvenes adultos.

"En el desarrollo cognoscitivo, el niño ha empezado a desarrollar su capacidad para anticipar resultados y consecuencias"¹, posee ya una incipiente sistematización y organización del pensamiento, esto desde el punto de vista teórico, más sin embargo, en el grupo objeto de estudio no ha sido posible que gracias a estas nuevas adquisiciones los niños puedan reconstruir y reelaborar el lenguaje a partir de las actividades escolares, tal vez, por que no se les ha brindado la oportunidad de que desarrollen sus habilidades y cualidades intelectuales propiciando situaciones en las que ponga en práctica estas capacidades mediante actividades que respeten su individualidad y su deseo de cambio, de libertad, de distinguirse de los demás.

En esta etapa, el niño ya comprende algunos criterios que determinan la vida, su pensamiento se vuelve más objetivo y preciso, por lo que se le deben de formular

1. Libro para el maestro. Sexto grado. 1982 p.12

problemas para que encuentre la posible solución poniendo en juego su pensamiento, esto, desde luego, no se puede lograr mediante actividades mecánicas y repetitivas, sino propiciando situaciones en las que el niño reflexione, piense y explique.

En el aspecto socio afectivo, el niño en esta edad suele manifestar un fuerte sentido de justicia y rechaza las acciones que considera que "no están bien". El maestro por ello, debe tener más cuidado que nunca en el trabajo escolar porque estará sometido a constante crítica. Por otro lado, esto puede resultar enriquecedor de las actividades escolares siempre y cuando sean debidamente canalizados estos sentimientos.

Los niños en esta edad, se aislan del adulto al darse cuenta de que pueden pensar y actuar independientemente de él, por eso, se deben implementar actividades que le permitan manifestar su propia expresión de pensamiento, en las que intervenga la inventiva que le dé la posibilidad de decir lo que él piensa y siente, y para lo que la enseñanza del lenguaje es fundamental, pues permite el manejo de diferentes géneros expresivos como poemas, canciones, guiones de teatro, narraciones, etc.

Si el niño en años anteriores ha podido manifestar libremente sus emociones y sentimientos, tendrá gran facilidad en esta edad para expresar los valores, o para expresarse o comunicarse como persona.

Una ayuda valiosa y eficaz en esta etapa se traduciría en permitirle que exprese sus vivencias por medio de los diferentes lenguajes: oral, corporal, gráfico, plástico; fomentar las discusiones en grupo para buscar la solución de problemas; organizar grupos heterogéneos para la realización de actividades; respetar sus puntos de vista y llevarle al análisis de sus propuestas; dialogar, organizar trabajos individuales y en equipos y comparar resultados.

En el desarrollo psicomotor, aunque es visible que el niño ha adquirido una mayor organización y control en las relaciones espacio-temporales y una mayor capacidad para combinar destrezas y realizar movimientos complejos, en realidad, en la escuela es muy poca la oportunidad que se le ofrece para la puesta en práctica de estas habilidades, ya que los maestros, por lo general las consideran como algo aparte de los aspectos que consideran fundamentales. Sin embargo, todo esto puede ser aprovechado en la enseñanza del lenguaje planteándole al niño actividades como la escenificación, la mímica, el teatro guiñol, que están estrechamente relacionadas con las posibilidades de desarrollo, reelaboración o recreación del lenguaje y en las que puede poner en práctica todas las posibilidades motrices que ha desarrollado.

3. Desarrollo de la lecto-escritura en el niño.

Conforme el niño va desarrollando su personalidad biológica y psicológica se va apropiando paulatinamente del sistema de lecto-escritura existente en su medio.

Aunque la escuela opera con el principio de que la lectura y la escritura tiene un origen extraescolar, el comienzo de su organización en tanto objeto de conocimiento precede a las prácticas escolares.

La lecto-escritura existe inserta en múltiples objetos físicos en el ambiente que rodea al niño. A su manera y según sus posibilidades, el niño intenta comprender qué clase de objetos son las marcas gráficas que representan las letras, qué clase de actos son aquellos en los que los usuarios las utilizan.

¿Cómo se desarrolla en el niño la lecto-escritura?

Una respuesta a esta interrogante la dió el modelo tradicional asociacionista¹, el que reduce este aprendizaje a la imitación y al reforzamiento selectivo, consiste en ofrecer al niño los modelos y reforzar aquellas respuestas a los mismos que sean aceptables.

En una visión actual y diferente este desarrollo constituye un proceso, en el que en lugar de un niño que espera pacientemente el reforzamiento externo, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla y escribe a su alrededor, y que tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades y pone a prueba sus anticipaciones. En lugar de un niño que recibe poco a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, un niño que piensa, que asimila para comprender, que debe crear para poder asimilar, que transforma lo que va conociendo, que construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de los otros. La apropiación de la lecto-escritura constituye así todo un proceso.

Durante el proceso de adquisición de la escritura, el niño primero realiza dibujos para representar algo, no hace ninguna diferencia entre dibujos y escritura, posteriormente va descubriendo que existe una relación entre grafías y sonidos del habla; a través de esta relación descubre una sistematización entre los elementos de la escritura y los elementos del habla. Esta sistematización es necesaria para poder vincular la escritura con el sistema de la lengua.

Hermine Sinclair¹ sostiene que en la elaboración del sistema de escritura el niño toma parte activa como elaborador y constructor del mismo y no se limita a imitar las producciones del adulto, de esta forma, en la elaboración del sistema interviene en forma determinante el pensamiento.

Sinclair también identifica en la elaboración del sistema de escritura diferentes

1. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1989 p.22

2. Hermine Sinclair. El desarrollo de la escritura: avances problemas y perspectivas. 1988 p.p. 47-57

momentos que evolucionan desde el dibujo hasta la aparición de la escritura silábica propiamente dicha.

Dichos momentos se caracterizan de la siguiente manera:

1) En una primera instancia, aparece el dibujo espontáneamente; su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos. Hasta la edad de un año y medio o dos años los niños imitan a los mayores o adultos haciendo marcas sobre superficies planas, usando lápiz sobre el papel, un palo o un dedo en la arena, etc. En un principio la fuente de interés son los movimientos y no las marcas, muy pronto esto cambia y las marcas constituyen el interés principal.

2) El niño comienza a tribuirles nombres a las formas que produce, aunque sean de forma bastante arbitrarias. Durante el cuarto año de vida hay una convergencia entre la expresión verbal y gráfica.

3) Aparecen las primeras formas reconocibles, en particular, el famoso hombre renacuajo o monigote. En este momento el dibujo y la expresión verbal o denominación son sociales y tienen la intención de ser accesibles a otras personas. El niño empieza a hacer trazos en dirección horizontal hacia arriba y hacia abajo.

4) Trabajan con la hipótesis de que hay una diferencia de los símbolos gráficos usados, pero todavía no hay idea de que las letras representan sonidos.

5) La hipótesis silábica crea un conflicto según el cual para que una escritura sirva para leer, debe comprender tres símbolos por lo menos.

6) Finalmente empieza a haber correspondencia fonema-grafema.

De este modo, antes de llegar a la escuela, los niños han recorrido ya una parte del camino que los llevará a la apropiación de la lecto escritura. Antes de ingresar a primer año, han empezado a preguntarse qué significan las marcas gráficas que ven en muchos lugares: letreros, empaques, comerciales, libros, revistas, televisión, etc. Este contacto con la lengua escrita, constituye el principio de su aprendizaje, en donde comienza a comprender para qué sirve y cómo se usa. Sin embargo, estas experiencias no son suficientes por sí solas para que ellos mismos puedan hacer uso de la escritura para comunicarse.

El trabajo en el aula escolar consiste en dar continuidad al aprendizaje que los niños han iniciado ya, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades de expresión y comunicación.

Llevar a cabo esta empresa implica un progresivo aprendizaje que va desde aprender a hacer una notas sueltas para recordar algo, hasta poder organizar la información en un texto, desde escribir un pequeño recado hasta poder narrar un hecho de forma tan clara y coherente que el lector pueda imaginar cómo ocurrió sin haber estado presente.

Comunicarse por escrito requiere conocer cómo se organiza un texto determinado, saber que un carta no se escribe igual que un cuento, que escribir, por ejemplo un instructivo sigue una secuencia de acciones muy detalladas, etc. El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que enfrenta a quién lee y escribe con una gran diversidad de usos tanto por su contenido, como por la forma que tienen y la utilidad que prestan. Por ello, mientras más variadas sean las oportunidades de lectura y de escritura que se le ofrezcan al niño, mayor será la oportunidad de que recree, reelabore y reinvente el lenguaje.

C) Lengua oral y lengua escrita

1. Relaciones y diferencias entre los dos sistemas

La lengua oral y la lengua escrita presentan diferencias significativas en cuanto a su proceso de adquisición por parte de los niños¹. Estas diferencias no se limitan al hecho de que una es sonora y la otra es gráfica, sino que representan dos formas alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, pero que tienen funciones diferentes y requieren de una reconstrucción y estilo diferentes.

Ambos sistemas presentan también una estrecha relación, si consideramos que la lengua escrita constituye otra manera de expresar las informaciones que podrían expresarse por medio de la lengua oral, representan pues, dos alternativas que posibilitan la expresión humana.

Sin embargo, las circunstancias en que una y otra se utilizan son diferentes, utilizamos la lengua escrita cuando la comunicación debe superar los límites del aquí y del ahora, del presente, pues la lengua oral no tiene efecto sino en el momento en que se pronuncia, por ello, para que se proyecte en el futuro, es preciso transcribirla a signos específicos que siendo más estables quedan registrados de manera tangible, y por ello se recurre a la escritura.

Cabe hacer referencia a que la lengua oral precede a la escritura en el niño, y éste se apropia de ella de manera menos artificial, más espontánea, porque se adquiere en la

1. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. 1988. p.p. 24-25

interrelación que el niño mantiene con los demás. Siendo de este modo, todo ser humano en condiciones normales, tiene la facultad natural para adquirir una lengua, su lengua materna, que es el sistema de lengua utilizando por una comunidad lingüística determinada.

La lengua oral se adquiere en una primera instancia sin tener conciencia de ello, y sin que tenga que ser "enseñada". El niño adquiere su lengua a través de la capacidad natural que posee para ello y en una constante interacción con los hablantes adultos. "Durante el proceso de adquisición de la lengua, el niño toma como datos las expresiones lingüísticas de los adultos y va descubriendo las reglas en las que se basan dichas expresiones".¹

Es por esto que resulta imprescindible que la escuela rescate este conocimiento del alumno, la competencia lingüística que ha adquirido en su proceso de apropiación de la lengua materna, porque es importante que el niño, al abordar la lengua escrita redescubra en ella las formas de la lengua oral a la que diariamente se enfrenta.

Partir de la lengua oral o lengua materna del alumno por tanto, no sólo es importante, sino imprescindible, pero sin olvidar tampoco que la enseñanza escolar tiene como objetivo ampliar los esquemas referenciales del alumno, es decir, sólo será la enseñanza de la lengua verdaderamente enriquecedora cuando permita al alumno salir del campo del uso habitual y actual de la lengua hablada y mediante la reelaboración y recreación de la misma acceder a la diversidad de las estructuras que pueda ofrecerle la lengua escrita.. A este respecto, Luis Not señala que, una pedagogía de esta naturaleza podría resumirse en la siguiente fórmula"... formalizar lo que es intuitivo y hacer intuitivo lo que es formal".²

En este sentido, lo intuitivo es un proceso mental, sensorial, cognoscitivo, psicológico, interno, básico por medio del cual se perciben e imaginan las cosas sin que sea reflexivo de lo que se está haciendo, así, de manera intuitiva conocemos nuestra lengua y la utilizamos constantemente en forma oral, la formalización en cambio, es hacia afuera, es un acto externo que requiere de la reflexión, es decir, la aplicación de una observación más sistemática hacia los fenómenos de la lengua.

Para la enseñanza del lenguaje, una pedagogía apropiada debe tener presente tanto lo intuitivo como lo formal, ya que ambos procesos se apoyan para la construcción del conocimiento en una interacción constante entre el objeto y las representaciones del alumno. Por ejemplo, se puede partir de la experiencia intuitiva que el alumno tiene de la lengua oral para mediante la recreación y reelaboración de la misma acercarse a la formalización de la lengua escrita, en una palabra, partir de la lengua que el

1. Id. S.E.P.

2. Luis Not. *Las pedagogías del conocimiento*. 1988 p. 34

alumno habla.

En la enseñanza escolar, la lengua oral y la lengua escrita se desarrollan de manera simultánea, prestándose mutuo apoyo; la segunda permite estabilizar y conservar las producciones de la primera, por ello la importancia de reconsiderar la lengua materna para la apropiación del conocimiento de la lengua escrita en la escuela.

N. L. Prato¹ señala que el niño, al ingresar a la escuela, cuenta ya con una cierta competencia lingüística respecto de su lengua. La competencia lingüística, es la capacidad que conduciría a un bebé, por ejemplo, a diferenciar en su entorno los sonidos que pertenecen a fonemas, de los sonidos que no lo son; los vocablos que designan nombres de aquellos que especifican acciones. Esta posibilidad de internalizar la gramática hace posible que tanto niños como adultos rechacen expresiones incorrectas y acepten las formas correctas de su lengua, de este modo, en la medida en que el niño va conociendo su lengua materna, se va haciendo competente en ella.

Así, el niño accede a la lengua oral de modo natural y espontáneo, y la adquisición del lenguaje escrito debería suceder de manera similar, ya que la competencia lingüística que le permitió la adquisición de la lengua oral, operará también en la apropiación de la escritura.

A través de sus procesos constructivos y de sus posibilidades lingüísticas, un niño abordará, a partir de los tres años, el complejo sistema del código gráfico. Este abordaje lo realizará en las dos direcciones posibles: como lector y como productor de escritura.

Le queda a la escuela la responsabilidad de conocer y legitimar esa competencia lingüística de alumno y mediante la implementación de estrategias que le permitan a éste redescubrirla y encontrarle significado, le sea posible una reelaboración más reflexiva de su lengua.

2. Consideraciones teóricas sobre la lectura y su enseñanza

La lectura y la escritura son los procesos sustanciales de la lengua escrita. Puede señalarse que la lectura es la comprensión de un mensaje codificado en signos visuales. Estos signos comprenden, en la mayoría de las culturas, las letras y las cifras. Por su parte, la escritura es la representación gráfica del lenguaje por medio de signos o símbolos, pero ambas constituyen procesos diferenciados que van más allá de estos simples conceptos.

1. Norma Lidia Prato. Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística. 1990. p.17

La enseñanza de la lectura y la escritura depende en buena medida de lo que se entienda por ellas. Por ejemplo, la enseñanza tradicional de la lectura que se limita a la reproducción hablada de los signos escritos, responde a una concepción de la misma en donde leer es sólo descifrar y pronunciar letras. Gran parte de las actividades de lectura promovidas por la escuela se fundamentan en esta concepción, pues dichas actividades se limitan a la reproducción, se toma "lectura" a los alumnos y se espera de ellos un acto mecánico consistente en traducir grafías en sonidos. Mediante esas actividades los niños reproducen, a veces en alta voz, palabra por palabra o incluso letra por letra los sonidos representados por las grafías.

Estas prácticas de la lectura no toman en cuenta que ésta debe ligarse a la búsqueda de significados y no consistir en un simple descifrado o decodificación de sonidos. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, en su obra "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y de escritura", citan a Kenneth S. Goodman, quién caracteriza la lectura como "...un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso"¹. La transacción aquí no es entendida como una simple interacción, sino como un proceso en el que tanto el texto como el lector resultan modificados. Lo que la persona que lee aporta a esa transacción es tan importante como lo que el escritor aportó, y, en este sentido, leer consistiría en establecer una negociación entre lo que el escritor plasmó en el texto y la significación encontrada por el lector.

Por tanto, de cierto modo, leer es obtener significado de lo impreso, a partir de una especie de negociación que se establece entre autor y lector del texto. Esta concepción de lectura, es contraria a la suposición del maestro de que existe un único significado en los textos escritos y que es su responsabilidad que los niños obtengan precisamente ese significado, de esta manera, se quiere que el niño entienda lo mismo que entiende el maestro de un determinado texto, y se le niega la oportunidad de que ponga en juego sus propias estructuras de pensamiento y por ello, de que encuentre significado en los textos que se le presentan.

En base a estas suposiciones erróneas del maestro, en la escuela no se permite que el niño establezca una negociación con el punto de vista del autor de un escrito, que lo lleve a reelaborar y recrear el contenido del mismo buscándole significado, sino que la lectura se traduce simplemente en una habilidad para reconocer grafías o palabras, traduciéndose esto en un acto de lectura mecánico carente de significación práctica para el alumno.

Por lo tanto, si el propósito fundamental de la lectura es la obtención de significados

1. Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 1984 p. 13

a partir de lo impreso, es necesario que el maestro tenga en cuenta que para llegar a ello se sigue todo un proceso en el cual intervienen el lector, el escritor y el texto, que la lectura y su aprendizaje son actividades complejas que dependen de procesos cognoscitivos, lingüísticos, culturales y sociales. Además, para leer el lector pone en juego una serie de informaciones que en el texto no aparecen explícitamente, pero que el sujeto posee con anterioridad y le permiten poner en práctica ciertas estrategias con el fin de comprender la lectura.

Según Margarita Gómez Palacio¹ las estrategias mostradas por los lectores que se desarrollan y modifican durante la lectura son:

- muestreo: permite seleccionar las formas gráficas útiles y productivas y dejar de lado la información redundante. Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas, y los antecedentes conceptuales hacen posible la selección.
- predicción: permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración o el contenido de un texto.
- anticipación: consiste en hacer anticipaciones léxico-semánticas o sintácticas sobre las palabras siguientes, en las que se anticipa una categoría sintáctica, por ejemplo, al leer: el pato nadó en el a..., se puede anticipar al cambiar de renglón que lo que sigue es agua ó rroyo, ya que ambas palabras son pertinentes en el texto.
- inferencia: se refiere a la posibilidad de inferir o deducir información no explicitada en el texto, sino implícita en el contexto del mismo.
- confirmación: implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento, lo que obliga al lector a detenerse y a utilizar otra estrategia.
- autocorrección: permite localizar el punto del error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección.

En la escuela estas estrategias frecuentemente son confundidas por el maestro con errores del alumno, confusión que lo lleva a negar a éste la oportunidad de que reconstruya por sí mismo el lenguaje, reelaborándolo, y en lugar de propiciar la puesta en práctica de estas estrategias, se les sanciona, impidiéndole al niño desarrollar su proceso de lectura a partir de sus conceptos, vocabulario y experiencias previas.

1. Margarita Gómez Palacios. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. 1988. p.p. 77-79

3. Consideraciones teóricas sobre la escritura y su enseñanza

La enseñanza de la lengua escrita por su parte, también se define por las conceptualizaciones e ideas que el maestro tenga acerca de ella, de sus funciones e importancia como sistema alternativo de comunicación.

La lengua oral y la escrita no pueden considerarse como procesos idénticos, pues la escritura está sujeta a reglas más convencionales con ciertas propiedades específicas como la correspondencia grafofonética, la convencionalidad ortográfica y los aspectos semánticos y sintácticos, por lo que requiere de una construcción diferente que le permita al niño redescubrirla mediante una interacción distinta de la realizada en la adquisición del lenguaje.

En un sistema alfabético de escritura como el nuestro, las cadenas gráficas que conforman un texto son producto de la interacción entre el sistema de la lengua oral y el sistema de escritura, por ello, en un principio la lengua oral sirve de soporte a la escritura, pero conforme ésta última evoluciona, se va apreciando una cierta autonomía que se refleja en estructuras más complejas, y se va volviendo poco a poco más explícita recurriendo a procedimientos propios para hacer comprensible la comunicación del pensamiento sin los apoyos situacionales con que cuenta la lengua oral.

Una diferencia significativa entre lengua oral y lengua escrita que es fácilmente apreciable en el aula, es el hecho de que los niños no escriben como hablan. Esto se debe a que la escritura está mucho más apegada a los convencionalismos, por lo tanto, no se puede considerar que la escritura sea una simple técnica de sustitución por el lenguaje hablado, ni un simple calco de la expresión oral, sino un lenguaje diferente y específico.

Una metodología de la enseñanza de la escritura considerada como una simple técnica de sustitución por el habla, tendrá como fundamento la repetición y ejercitación del trazado gráfico de los sonidos, por lo que las actividades implementadas se limitaran a la copia y memorización de unidades lingüísticas, sin posibilidad de negociación, reinención o reelaboración por parte del niño.

Una posición contraria, tomará en cuenta el proceso de adquisición del lenguaje escrito, reconociendo al sujeto como a un ser activo, creador de conocimientos, en interacción con el objeto escritura que pone en práctica la competencia lingüística ya adquirida buscando comprender la naturaleza del sistema.

Así por ejemplo, cuando se trata de que el niño de 6o. año comprenda la utilización de las preposiciones, en lugar de tratarlas en el contexto general de la lengua del niño, se le exige la repetición de ellas para que las memorice y después las copie

repetidas veces en el cuaderno. Sólo después se le presentan en el contexto de determinadas oraciones, y en muy pocas ocasiones se le da al niño la oportunidad de que las identifique como parte de su lenguaje cotidiano.

Del mismo modo, se practican en la escuela los dictados poco o nada significativos para los alumnos en los que se emplean también palabras aisladas, sin relación semántica, haciendo que el lenguaje pierda todo su valor comunicativo al emplear formas completamente alejadas de una concepción de lenguaje escrito como instrumento de comunicación que puede ser reelaborado por los niños al irse apropiando de él.

Estas prácticas muy usuales en la escuela ignoran totalmente la participación del niño como sujeto activo en la reconstrucción del sistema de la lengua escrita. Subyace en ellas una falsa concepción de lenguaje escrito como simple transcripción de la lengua oral y como una sola correspondencia grafofonética.

Al limitar en el aula las posibilidades de reelaboración y recreación del lenguaje escrito, y reducirlo a simples memorizaciones, copias y dictados carentes de significación para el niño, se olvida también que la escritura tiene un desarrollo evolutivo y que aún antes de que aparezca como una tarea escolar el niño ha empezado a desarrollarla creativamente por medio de signos gráficos que van desde los garabatos hasta los dibujos a los que les asigna un significado, por ello, "la parte activa y personal del niño en la elaboración del sistema de escritura parece ser más importante que su imitación de las producciones del adulto".¹

Yeta Goodman² señala que existen ciertos principios que rigen el desarrollo de la escritura: principios funcionales, lingüísticos y relacionales. Los principios funcionales se relacionan con las funciones que los niños les asignan a la escritura y están directamente relacionados con las experiencias que tienen en los eventos de escritura. Mediante los principios lingüísticos, los niños llegan por sí mismos, mediante la práctica de la escritura a convencerse de que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional, que tiene reglas sintácticas y pragmáticas, y, a través de los principios relacionales llega a relacionar el símbolo oral con un significado o idea.

Esta concepción de lengua escrita insiste sobre la participación activa del niño en el desarrollo del sistema. Se reconoce que la competencia lingüística de los alumnos les permite producir diferentes estructuras sintácticas del lenguaje: diálogos, preguntas, diferentes tipos de enunciados, además, acepta que los alumnos manifiestan un conocimiento intuitivo, no formal, no escolar, de unidades lingüísticas y de los

1. Hermine Sinclair. Loc. cit.

2. Yeta Goodman. "El desarrollo de la escritura e niños muy pequeños". 1988. p.p. 59-73

aspectos significativos de la lengua escrita, como las palabras, que son capaces de estructurar diversos tipos de textos: historias, narraciones, cartas, etc., demostrando una capacidad y habilidad dinámica que les permite construir textos con diversos objetivos y funciones.

Por ello, las actividades que se emprendan en la escuela han de propiciar el descubrimiento de los diferentes estilos de la lengua escrita que le permitan al alumno manejarla en forma más o menos autónoma como medio de comunicación, pues los ejercicios mecánicos situados en contextos fuera de la realidad del niño demuestran constantemente una imposibilidad de que el alumno reelabore, recree y encuentre significativos esos aprendizajes. Cuando la escritura cumple realmente una función comunicativa, surge la oportunidad para que el niño reflexione y se valga de ella como un instrumento que le permite resolver los problemas que cotidianamente se le presentan.

D) Alternativas para la enseñanza de la lengua en la escuela

1. El constructivismo en la escuela

Las formas de llevar a cabo la enseñanza en la escuela están relacionadas con las ideas sobre cómo se aprende y cómo tiene lugar el conocimiento. Las prácticas que se realizan por lo común en el aula se han identificado con una enseñanza tradicional, en el área específica del lenguaje, la enseñanza se fundamenta en memorizaciones y repeticiones de las palabras del maestro.

La práctica escolar tiene un sustrato epistemológico, una fundamentación filosófica que se refiere a cómo se origina en el ser humano el conocimiento, de tal suerte que, los métodos de enseñanza derivan siempre de concepciones epistemológicas.

La epistemología engloba las diferentes posiciones filosóficas que se han ocupado de estudiar el conocimiento, así, la práctica escolar encuentra su explicación en las diversas posturas filosóficas, de las cuales para fundamentar esta propuesta es necesario retomar las más importantes.

Uno de los enfoques filosóficos que han tenido gran trascendencia en la práctica escolar es el empirismo. Este acepta como única fuente de todo conocimiento a la experiencia. Para los empiristas la experiencia puede tomar dos formas: externa e interna, la primera se llama sensación, la segunda reflexión. Con el empirismo se identifica la teoría psicológica del conductismo, que explica el aprendizaje por un reflejo condicionado.

Para los empiristas, el conocimiento se adquiere por medio de los sentidos y el sujeto es básicamente pasivo, ya que está sometido a las influencias que vienen del exterior y que actúan sobre él.

A esta teoría corresponden en el terreno educativo los métodos de la Tecnología Educativa. La práctica escolar, especialmente en el área de la lecto-escritura está en gran medida fundamentada en una concepción empirista, el maestro presenta un estímulo al alumno, por lo general proveniente de él mismo, como la presentación de una regla de ortografía, por ejemplo, este estímulo se asocia a una respuesta por parte del alumno, quien repetirá la regla dada ante la presentación del estímulo o pregunta del maestro. En un momento posterior, se cambiará el estímulo original por un estímulo sustituto, por ejemplo, un ejercicio en el cuaderno o una prueba, y finalmente el alumno asociará el estímulo sustituto con la respuesta original, y habrá así adquirido el conocimiento de una regla ortográfica¹. Para los empiristas el proceso de aprendizaje consiste en la impresión de nuevos patrones de reacción sobre organismos flexibles y pasivos.

Otra de las posiciones filosóficas que orientan en gran medida la práctica educativa es el racionalismo, que sostiene como cuestión básica que el conocimiento se origina en la razón, por lo que, ésta es su fuente esencial.

Del racionalismo derivan las explicaciones psicológicas que proponen para el aprendizaje las Teorías del Campo o de la Gestalt, teorías que sustentan en la práctica al Método Global de Análisis Estructural para el aprendizaje de la lecto-escritura. Bajo el enfoque de estas teorías, experimentar una situación y entenderla exige un estudio detallado de los elementos individuales de la misma. La situación del sujeto de conocimiento, es la de la adaptación a una situación determinada de aprendizaje. Proponen la utilización de la percepción y la memoria para aprender.

A diferencia del empirismo que sostiene que el conocimiento proviene básicamente del exterior, las teorías derivadas del racionalismo atribuyen un mayor papel a la actividad del sujeto. Ambas teorías influyen considerablemente en muchas posiciones pedagógicas actuales, posiciones que se traducen en prácticas tradicionalistas que privilegian enormemente el uso de la memoria como base para la adquisición de conocimientos, por ello, es necesario buscar otros fundamentos que sustenten una práctica escolar en la cual el alumno sea el principal actor, y pueda, a partir de sus posibilidades intelectuales participar más activamente no sólo en los conocimientos que el maestro la quiera dar, sino principalmente en aquellos que él pueda reelaborar y reconstruir, como lo es el uso de la lengua. Para ello, es

1. Enciclopedia práctica de la pedagogía Océano 2. p. 271

pertinente revisar, una tercera posición epistemológica: la que sostienen los constructivistas quienes consideran que el acto del conocimiento consiste en una apropiación progresiva del objeto por el sujeto, de tal manera que la asimilación del primero a las estructuras del segundo es indisociable de la acomodación de estas últimas a las características propias del objeto. "El carácter constructivo del conocimiento se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido: ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente de construcción".¹

El constructivismo constituye el fundamento de la Teoría Psicogenética uno de cuyos exponentes es J. Piaget. La teoría de Piaget se refiere al análisis de la génesis de los procesos y mecanismos involucrados en la adquisición del conocimiento en función del desarrollo del individuo. Utiliza como puntos claves para el desarrollo de su teoría los mecanismos de adaptación y estima que la inteligencia es un caso específico de adaptación biológica.

En el marco de la teoría psicogenética, los procesos que intervienen en el aprendizaje y la adquisición de conocimientos son:

- a) La equilibración: Cambio dinámico que se efectúa en respuesta a situaciones o estímulos que desconfirman los esquemas internos existentes.
- b) La asimilación: Designa la acción del sujeto sobre el objeto, proceso normal por el que un individuo integra datos nuevos al aprendizaje anterior.
- c) La acomodación: Formación de nuevos esquemas. Proceso de alterar las categorías básicas del pensamiento o de modificar alguna actividad debido a las demandas ambientales.

Para esta teoría, el sujeto construye su aprendizaje interactuando con el objeto de estudio y el aprendizaje es la formación de una estructura mental aplicada a diversas situaciones de aprendizaje.

En la búsqueda de una alternativa teórica que sustente una enseñanza del lenguaje que tienda a que el alumno construya el aprendizaje mediante una reelaboración y recreación de su lengua, interactuando con ella y elaborandola poco a poco, los lineamientos del constructivismo y la teoría psicogenética de Piaget constituyen el marco en que se apoya este trabajo.

En el marco del constructivismo, el aprendizaje escolar no debe entenderse como una recepción pasiva de conocimientos, sino como un proceso activo de elaboración,

1. Juan Delval. La construcción del conocimiento en la escuela. 1993 p. 143

lo que traducido a la enseñanza del lenguaje resultaría en el establecimiento de nuevas formas de interacción completamente diferentes a las tradicionales en las que el maestro es quien "da" los conocimientos a los alumnos y éstos solo los reciben pasivamente acatando órdenes de llenar planas, hacer grandes listas de palabras, memorizar definiciones o conceptos lingüísticos, etc.

El constructivismo implica que la enseñanza se plantee de tal manera que favorezca las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos que la escuela le presenta.

La aproximación constructivista señala que el alumno construye su propio conocimiento a través de la acción, por lo que las tareas educativas deben respetar y favorecer la actividad del alumno frente al objeto de conocimiento. Por lo tanto, no podemos llamar aprendizaje a todas aquellas conductas que el niño adquiere por imposición desde su llegada a la escuela, como son en el caso del lenguaje el saludo en coro al maestro o a las personas mayores que se presenten en el salón de clases, estas conductas no representan formas de expresión auténticas del niño ni tampoco el copiado de lecturas de su libro, son éstas simples conductas impuestas por el medio escolar y no constituyen aprendizajes puesto que no requieren que el niño comprenda el por qué de estas actividades.

Tampoco llamamos aprendizajes a la pura imitación, a la adquisición de automatismos que el niño adquiere con base en repeticiones como por ejemplo memorizar el concepto de preposición, hacer planas de conjugación de verbos aislados, o planas de palabras para aprender la ortografía de las mismas.

De la Teoría Psicogenética de Jean Piaget, es posible derivar algunos principios aplicables a la pedagogía, como lo son:

- Que el aprendizaje debe ser un proceso activo, porque el conocimiento se construye desde dentro, debe la escuela permitir a los niños efectuar su propio aprendizaje.
- En el marco de una pedagogía basada en la psicogenética, las interacciones sociales son de capital importancia, el niño debe interrelacionarse con sus compañeros pues ésto le da la oportunidad de confrontar sus puntos de vista con los de otros, por ello, la escuela debe alentar más que permitir simplemente la interacción social entre los alumnos.
- La actividad escolar debe basarse más sobre experiencias directas que sobre la exposición verbal. El lenguaje es importante, pero siempre y cuando se dé prioridad al pensamiento. La escuela debe proporcionar entonces experiencias concretas que se refieran al contacto directo con objetos y sucesos reales.

- El maestro, en una aproximación psicogenética debe ayudar al niño a construir su propio conocimiento guiándole en sus experiencias.

El contenido científico de la Psicología Genética de Piaget en la práctica educativa es retomado por la Pedagogía Operatoria¹. Con fundamento en lo que establece la Teoría Psicogenética con respecto a que el pensamiento infantil tiene unas formas de evolución y unos sistemas propios de aprendizaje, la Pedagogía Operatoria se aleja de la concepción de aprendizaje en la que se le impone al niño conocimientos que no comprende, basados en memorizaciones y repeticiones mecánicas, y propone como alternativa un aprendizaje en el que el niño construye su propio conocimiento y establece que los errores que el niño comete en su apreciación de la realidad y que se manifiestan en sus trabajos escolares, no son considerados como faltas, sino como pasos necesarios en un proceso constructivo de aprendizaje.

Para la Pedagogía Operatoria es muy importante la actividad inventiva del niño, e inventar es el resultado de un recorrido mental no exento de errores.

Así mismo, en el contexto de esta pedagogía, comprender es llegar a un nuevo conocimiento a través de un proceso constructivo, quiere decir enfrentarse a un problema y encontrar su solución, lo que le va a permitir al niño entender otras soluciones diferentes.

El niño aprende por sí mismo observando, experimentando, interrogando e intercambiando razonamientos. Por naturaleza, el niño siempre tiene interés por conocer, y para ello siempre está actuando, sólo que no siempre de la misma manera que el adulto quiere, pero podría muy bien suceder que fuera el maestro y los contenidos quienes se adapten al niño y no a la inversa.

Para lograr un aprendizaje constructivo es necesario dejar que el niño desarrolle su curiosidad y no cohartarlo, la curiosidad siempre parte del interés del niño, pero los intereses de cada niño deben articularse con los de los demás, por lo que será necesario que se pongan de acuerdo, que respeten y acepten las decisiones colectivas después de haber confrontado sus propios puntos de vista.

2. Concepciones y prácticas alternativas en la enseñanza de la lengua.

Como ya se mencionó, tradicionalmente la escritura se ha definido como la transcripción gráfica del lenguaje oral, dicha conceptualización es producto de la filosofía empirista asociacionista del aprendizaje en la que la escritura se considera como un código gráfico, se piensa que para aprender la escritura es necesario

1. Monserrat Moreno. "Aprender siguiendo a Piaget". 1988 p. 444

producir sonidos y reproducir grafías, por lo tanto la enseñanza tradicional se fundamenta en la ejercitación repetida del trazo gráfico de los sonidos por medio de copias y planas.

Emilia Ferreiro¹ analizando la práctica del dictado, por ejemplo, observó que éste se basaba en unidades lingüísticas no significativas, se empleaban palabras aisladas, sin relación semántica y con el único nexo del juego de sonidos, concluyendo, que estos dictados no favorecen el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que mediante ellos el lenguaje pierde todo su valor comunicativo, pues se emplean formas completamente alejadas de la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación.

La práctica tradicional ha demostrado desconocer la naturaleza y complejidad del sistema de escritura, ignorando la participación del niño como sujeto activo en la reconstrucción de dicho sistema como única vía posible para su adquisición, e ignorando también que como sujeto activo, el niño puede recrear y reelaborar el sistema y no solamente imitar y reproducir lo que otros han hecho.

En base a esta falsa concepción de que la lengua escrita es transcripción de la oral, en la práctica escolar se trabaja con ejercicios mecánicos sin relación con el lenguaje cotidiano del niño.

La enseñanza del lenguaje puede apoyarse en la contribución que a ella proporcionan las disciplinas correspondientes a la lingüística.

La lingüística ha delineado el perfil del sistema formal de la lengua. Sostiene que el lenguaje se adquiere desde los primeros meses de vida a través de un complejo sistema de abstracciones e imitaciones que el niño realiza, y en determinados aspectos, se va enriqueciendo a lo largo de la existencia. En el terreno educativo, las aportaciones de la lingüística se relacionan con la descripción de los fenómenos de la lengua, su contribución en la mayoría de los casos consiste en la traducción de ciertos postulados del sistema de la lengua y en la producción de materiales para su enseñanza como métodos y libros.

Las aportaciones de la lingüística estructural resultan insuficientes al ubicarlas en el contexto del aula escolar, pues no se puede limitar la enseñanza del lenguaje a la descripción de las normas y reglas que lo rigen, porque se puede caer en el hecho de aplicar en la escuela la norma lingüística con un carácter impositivo, con lo que los alumnos restan ellos mismos valor a sus propias capacidades y usos expresivos en aras de una complicidad con la normatividad escolar. Además, la lingüística estructural margina de los intereses de su investigación las múltiples interrelaciones

1. Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 1988. p.p. 117-135

que intervienen en el aprendizaje como son: alumnos, maestros, libros de texto, sistema educativo, contexto social, etc. Sin embargo, no dejan de ser importantes sus aportaciones y es indispensable retomarlas en la práctica pues de una manera u otra se llegará en un momento determinado a la descripción de una regla, sólo que en una concepción constructivista, el arribar a ese momento será no el principio, sino el final de todo un proceso que le ha permitido al niño recrear y reelaborar el lenguaje, mediante la reflexión y la confrontación de sus hipótesis con las de los demás.

La realidad social del lenguaje, manifestada en los procesos comunicativos que se llevan a cabo en la escuela, debe contemplar las posibilidades que brinda la sociolingüística a este respecto, ya que dicha disciplina "...se apoya tanto en los métodos y conceptos de la lingüística como en los de la sociología".¹

Dora Pellicer, en una investigación sociolingüística destaca tres eventos comunicativos que se registran en las clases de español: la introducción y explicación de conceptos; las órdenes e instrucciones para realizar ejercicios, y la realización de ejercicios. En relación al primer evento que ella detecta: la introducción y explicación de conceptos; es común en las aulas observar que quien tiene el control de la palabra, quien ordena en qué momento se inicia la clase y quien distribuye las participaciones de los alumnos, que en este contexto generalmente son muy pocas, es el profesor. Esto resulta excesivamente limitado para los alumnos, ya que ofrece pocas oportunidades para el desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa adquirida naturalmente a través de su experiencia y en su vida cotidiana. En cuanto al segundo evento: órdenes e instrucciones para realizar ejercicios, se puede observar que es también común que no se lleven a cabo interrelaciones efectivas entre los alumnos y el maestro, ya que es éste último quien exclusivamente ordena y decide el tipo de actividad que los alumnos realizarán, coartando así su iniciativa y creatividad y con ello toda posibilidad de que recreen y reelaboren un lenguaje significativo y útil que pongan en práctica no sólo en función del "deber ser" de la escuela, sino en su comunicación cotidiana. Con referencia al tercer evento, la realización de ejercicios, se puede decir que los alumnos tienen más participación que en los dos anteriores, pero esta participación sigue limitándose a acatar órdenes, no se dan interacciones verbales entre alumnos y maestro y solo ocasionalmente surgen éstas entre los alumnos.

Dora Pellicer, en su estudio sociolingüístico hace referencia a la competencia lingüística de todo individuo y encuentra que "...el concepto de competencia considera que en la adquisición de la lengua interviene un proceso no imitativo sino esencialmente creativo"². A pesar de ello, en el caso de las clases de español en la escuela, se imponen serias limitaciones a esta competencia, cuando no se aceptan

1. Philip Dale S. Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico. 1989 p. 336.

2. Dora Pellicer. El lenguaje en la transmisión escolar del conocimiento: La clase de español en la escuela primaria. 1988 p. 76

las reflexiones del alumno en torno a la lengua y no hay oportunidad de confrontación ni de modificación de sus esquemas puesto que el profesor solamente impone su criterio y no da oportunidad a los alumnos de que pongan en práctica su capacidad de recreación y reelaboración por lo que las clases no tienen significado para ellos.

En este contexto de enseñanza, el maestro haciendo uso de su poder controla toda la comunicación de la clase, el lenguaje es utilizado por él como instrumento de poder y no de comunicación.

Los actos comunicativos que se realizan en el aula, muestran ciertos patrones que frenan al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Estos patrones se traducen en el control de la comunicación por parte del maestro y por ende, en la distribución desigual de la palabra y en las limitaciones que encuentra la capacidad de reflexión metalingüística de los alumnos.

La conciencia metalingüística es la capacidad de pensar en el lenguaje, de comentarlo además de generarlo y comprenderlo.

En los eventos de comunicación que por lo general rigen el trabajo escolar, se muestra que los procedimientos utilizados impiden un manejo democrático de las interacciones verbales y que ofrecen pocas oportunidades para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa que naturalmente poseen los alumnos. Por lo tanto, para llegar a un aprendizaje verdaderamente creativo mediante el cual el alumno reelabore el sistema de lenguaje utilizando en su contexto social, es necesario modificar sustancialmente las formas de interacción entre los elementos que intervienen en dicho aprendizaje, ofreciendo prioridad al alumno de que se exprese, de que participe y haga uso de sus propios conocimientos sobre la lengua.

Será necesario partir del lenguaje materno de los alumnos, aceptar en primer lugar ese lenguaje en la escuela y mediante la reflexión sobre el mismo ampliar las posibilidades comunicativas..

En otro sentido, Ana Teberosky¹ sostiene que el trabajo grupal favorece por un lado a la socialización, y por otro, al intercambio de conocimientos entre los integrantes de un grupo.

El aprendizaje de la lecto-escritura constituye, como es evidente, todo un proceso y no se reduce únicamente a una asociación entre fonemas gráficos y formas sonoras, sino que es una re-construcción conceptual del objeto a conocer. Para favorecer este proceso de construcción, la situación del aula es una situación privilegiada, pues a

1. Ana Teberosky. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. 1988 p.86

través de ella se socializa el conocimiento y las informaciones provistas por todos los integrantes del grupo contribuyen de manera importante para posibilitarlo.

Otra de las disciplinas que contribuye en forma importante a la enseñanza de la lengua es la psicolingüística, que aporta a la educación las explicaciones sobre la manera como los hablantes construyen y entiendan la lengua. Estudia los procesos psíquicos y lingüísticos que se producen en la mente de todo hablante oyente y la relación que se establece entre ambos.

Esto es importante para la enseñanza, sobre todo en lo que respecta a los "errores" en que los maestros consideran que incurren los alumnos al elaborar el lenguaje. Así por ejemplo, los psicolingüistas consideran como errores constructivos los que se derivan de la conjugación de verbos como "yo pono" en los niños pequeños, ya que obedece a una regularidad que el niño establece con el verbo comer, por ejemplo, que en presente se conjuga "como" y en pretérito "comí" y que pertenecen a la misma conjugación y por lo tanto deberían seguir idénticas reglas para su conjugación.

Estos son errores constructivos, porque al cometerlos los niños "...están demostrando la construcción de una esquema cognocitivo y la internalización inconsciente de las reglas".¹

Según estos lineamientos, el usar una lengua constituye un acto creativo. El lenguaje consiste esencialmente en una serie de patrones o reglas, pero además de sistemático, el lenguaje es creativo. Por ello, es incongruente pensar que el niño actúa solamente como receptor pasivo de las reglas y normas del lenguaje y en base a ello limitarle sus posibilidades de reelaborar y recreación que son las que facilitan en última instancia la tarea de hablar y escribir poniendo en práctica su competencia.

La reelaboración del lenguaje en la escuela puede ser el resultado de una tarea colectiva, determinada por los niveles de conceptualización de los niños y por las informaciones específicas pedidas o entregadas en diferentes situaciones de intercambio.

Una alternativa eficaz para la enseñanza de la escritura la constituyen las actividades de escrituras confrontadas, pues gracias a la confrontación de los diferentes modelos de escritos elaborados por los niños, llegan a suscitarse discusiones donde cada uno trata de defender su producción y criticar las producciones que difieren de la suya, esto permite una integración reflexiva en contraste con la aceptación pasiva de la opinión de los demás.

1. Norma Lidia Prato. Op. cit. p. 45

Además, la confrontación lleva a la discusión y de ahí se puede llegar a conclusiones sobre las convencionalidades y su importancia y llegar así mismo, a una aceptación reflexiva y crítica de éstas no impuesta desde fuera de manera impositiva.

3. La planeación, los medios y la evaluación en una práctica alternativa

1) La planeación

Una estrategia metodológica fundamentada en el constructivismo y en la pedagogía operatoria como alternativa de enseñanza requiere de una planeación que se ubique en el contexto de la Didáctica Crítica.¹

La Didáctica Crítica rechaza al profesor como un reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos o prefabricados. Dentro de esta corriente, la instrumentación didáctica u organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se llevan a cabo con la finalidad de posibilitar en un tiempo determinado, el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno, es un quehacer de constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones y producto de permanentes evaluaciones y revisiones del proceso en su conjunto.

Para la Didáctica Crítica, los programas de estudio se convierten en propuestas de aprendizaje mínimas que el alumno debe alcanzar, pero de ninguna manera se consideran exhaustivas o acabadas, sino que su carácter es indicativo, flexible y dinámico. Tales propuestas incluyen un análisis crítico de la práctica docente y una reconsideración de los diferentes elementos que intervienen en ella: dinámica de la institución, roles de sus miembros, interrelaciones, comunicación, etc.

1) Los medios

Los medios para la enseñanza no constituyen únicamente apoyos neutrales en la actividad escolar. Identificados en estrecha relación con los supuestos teóricos y con las finalidades educativas, forman parte importante de toda la estrategia metodológica propia de cada docente que le permitirá implementar las medidas pertinentes para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje bajo un marco específico.

La práctica alternativa que en este trabajo se propone, requiere ubicar los medios para la enseñanza en el marco de una concepción ampliada de los mismos, en esta perspectiva se otorga un papel preponderante a las interrelaciones personales entre

1. Porfirio Morán Oviedo. Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica Tradicional, Tecnología educativa y Didáctica crítica 1988 p.273

maestro-alumnos, alumno-alumno, etc. Aquí los medios que se utilicen estarán acordes con los intereses, necesidades y relaciones de cada grupo en particular. A este respecto, es importante tener presente que ningún medio resultará mejor o peor que otro; sino que cada uno de ellos responde a las necesidades concretas de cada grupo.

El clima de comunicación que se da en el grupo resulta en conductas comunicativas diferentes que pueden desembocar en una concepción de medios para la enseñanza restringida, generándose un clima eminentemente tradicional, donde el papel principal lo desempeñará el maestro con una actividad principalmente narrativa. Por el contrario, si por el mismo conducto de la comunicación se llega a una concepción ampliada de medios, esto generará un clima activo, donde la pedagogía se centra en los intereses del alumno o del grupo en su caso, y donde la convivencia, la comunicación y el diálogo entre educador y educando es fundamental.

Respecto a la concepción ampliada o restringida de medios para la enseñanza, Paulo Freire¹ plantea dos tipos de educación que podrían ser representativos de cada una de estas concepciones. La educación problematizada y la educación bancaria respectivamente.

En la educación bancaria, señala Freire, no se da una interrelación efectiva entre educador y educando, éste es sólo receptor de los depósitos que el educador hace, implica solamente un sujeto que narra y objetos pasivos y oyentes. Las características de esta educación son la narración, el discurso, la disertación, con lo que se estimula la pasividad, la memorización mecánica y se inhibe el poder de creación y de acción, se fundamenta esta práctica sobre un concepto mecánico, estático, especializado de la conciencia.

La educación problematizada, por el contrario, se fundamenta en el diálogo. Sin el diálogo no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Pero este diálogo no se da en una relación de dominación vertical, de maestro a alumnos, sino horizontalmente, propiciando la convivencia, la comunicación, que estará en todo momento mediatizada por la realidad. La educación de esta manera se transforma en una práctica que implica la reflexión y la acción sobre el mundo para transformarlo y recrearlo.

Por lo tanto, el sistema de comunicaciones existentes en un grupo dependen en gran parte de los métodos utilizados en la enseñanza, y a su vez en base a esas comunicaciones, se pueden implementar los recursos más apropiados. Existe entre ambos términos una relación recíproca.

1. Paulo Freire. Pedagogía del oprimido. 1988. p.p. 42-49

El conocimiento de las interrelaciones grupales constituirá un indicador muy efectivo para la utilización más conveniente de los medios para la enseñanza, nos permitirá utilizarlos en forma acertada, con una finalidad específica y mayor conocimiento de su utilidad.

3) La evaluación

Con fundamento en el marco teórico descrito, la evaluación debe tomar también rasgos distintivos diferentes y acordes con una concepción de aprendizaje como proceso y no como resultado, entendido el proceso como un conjunto de acciones con fines determinados en donde se involucre al alumno integralmente.

La carencia de elementos teóricos que fundamentan la acción evaluativa puede conducirnos a identificar la evaluación con la medición, olvidándonos de que el objeto de estudio real de la evaluación es el conocimiento del proceso de aprendizaje en su totalidad.

Cuando la evaluación se identifica con la medición, se fomenta en los alumnos el individualismo y la competencia, dejando de lado todo un cúmulo de experiencias enriquecedoras del proceso de aprendizaje. De igual modo, concebir el aprendizaje como un producto es una manera de negar la necesidad que tiene cualquier persona de ir elaborando la información en función de sus esquemas referenciales, bajo esta concepción subyace el empleo del exámen como instrumento de control social.

Si se piensa que no es partir de un exámen como los alumnos mejoran su proceso de aprendizaje, sino que es necesario modificar las concepciones que sobre el aprendizaje tienen los docentes y alumnos, para concebirlo como un proceso, esto impone modificaciones substanciales a la práctica educativa, implica considerar que, como ya se dijo, el objeto de la evaluación es la comprensión del proceso de aprendizaje en su conjunto y lleva a intentar resolver cuestiones como: ¿por qué este proceso se dió de determinada manera?, ¿Qué aspectos lo favorecieron o dificultaron?, ¿Hasta donde el alumno se percibe a sí mismo en su proceso de aprendizaje?, etc.

La evaluación de la experiencia grupal en un proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como meta que profesores y alumnos cobren conciencia, no únicamente de lo aprendido durante el curso, sino la forma en que se aprendió y, sobre todo de la posibilidad de re-crear esta experiencia en nuevas situaciones de aprendizaje.¹

1. Porfirio Morán Oviedo. Propuesta de Evaluación y Acreditación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal. 1988. p. 268

Las anteriores son las consideraciones que autores como Angel Díaz Barriga y Porfirio Morán Oviedo exponen como fundamento de una propuesta de evaluación apoyada en el proceso grupal.

Bajo las premisas de una evaluación grupal, ésta debe ser un proceso continuo, paralelo al proceso de enseñanza aprendizaje, cuya finalidad es la detección por parte del maestro de los intereses, posibilidades y recursos de los alumnos y las posibilidades propias, así como la comprobación de que las actividades realizadas han sido pertinentes y hasta qué grado o en qué medida los propósitos de aprendizajes han sido alcanzados.

Para llevar a cabo como alternativa práctica una evaluación grupal, es menester distinguir la evaluación del momento de la acreditación y la calificación, para que aquella sea en realidad un proceso de valoración continua y permanente, individual y colectiva, que aunque no puede prescindir de la acreditación en términos de medición, no se restrinja a este sólo momento.

La evaluación grupal constituye un proceso amplio, complejo y profundo, que abarca todas las actividades del grupo, mientras que la acreditación corresponde a un sólo momento dentro de este proceso, momento que se relaciona únicamente con los resultados concretos limitados a ciertos aprendizajes susceptibles de ser medidos.

Por otro lado, asignar notas o "calificar", representa un momento conflictivo para maestros y alumnos, porque de alguna manera implica que el maestro va a sumir el papel del juez. Pero a través de una perspectiva grupal, se puede llegar a este momento evitando en lo posible la arbitrariedad del profesor, si para ello se atiende al desarrollo de todo el proceso.

La evaluación apoyada en un proceso grupal, incluye los siguientes momentos:

Autoevaluación: por parte de los participantes en el proceso mediante la autocrítica y autoanálisis.

Evaluación grupal: de cada uno de los integrantes del grupo con respecto a los demás.

Participación crítica de los alumnos: los alumnos analizan el desempeño del profesor.

Autocrítica del profesor: crítica del profesor con respecto a su función y desempeño dentro del proceso.

En la adopción de una perspectiva grupal en la evaluación operativizada en el grupo, es conveniente, paralelo al proceso de aprendizaje, llevar a cabo reseñas descriptivas acerca del desarrollo del mismo, muy especialmente de las actividades grupales, lo que puede proporcionar una panorámica de la forma real en que se puede desarrollar el proceso de aprendizaje en su totalidad y poder evaluarlo.

En esta alternativa de evaluación tienen una importancia primordial las interrelaciones grupales, por lo que es muy importante fomentar actitudes de integración y colaboración mediante técnicas apropiadas que motiven a los alumnos a realizar tareas en conjunto compartiendo experiencias y aportando posibles soluciones a las carencias que se detecten.

También resulta indispensable por parte del profesor un conocimiento profundo de los aspectos importantes del desarrollo del niño, en virtud de que una evaluación cualitativa incluiría la valoración de actitudes desarrolladas por el niño en el proceso grupal.

Estas valoraciones pueden hacerse mediante diarios de grupo o listas de cotejo que contemplen el registro de las actitudes que el niño asume en relación con las actividades y propósitos de los contenidos de aprendizaje.

En una perspectiva de evaluación grupal, la obtención de información por parte del profesor incluye actividades de investigación que se pueden llevar a cabo mediante estrategias metodológicas como la investigación participante, el método clínico, la entrevista y el análisis de situaciones grupales.

CAPITULO III
ESTRATEGIA DIDACTICA

A) Lineamientos teóricos

Las conceptualizaciones y principios descritos en la fundamentación teórica que antecede a este capítulo, están orientadas al análisis de la problemática que se presenta al no propiciar en el niño un uso creativo del lenguaje que le permita acceder a la recreación y reelaboración del mismo.

La alternativa de solución a esta problemática, se sustenta en una concepción constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje del lenguaje. Sólo bajo este enfoque se puede concebir un aprendizaje de la lengua que propicie en el niño la creación y reelaboración de la misma.

Esta estrategia didáctica pretende ser congruente con los fines que persigue la educación en nuestro país y además, tomar en consideración que en sus lineamientos teóricos generales, el programa de español exige la aplicación de un enfoque diferente al utilizado durante las décadas pasadas.

Actualmente se impone la necesidad de que la enseñanza sea significativa para el alumno, que ponga en práctica la acción y reflexión y no únicamente la memoria para la adquisición del conocimiento "...se pretende superar la disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido".¹

Si se pretende lograr estos objetivos, se requerirá de una reconsideración total de todos los elementos que intervienen en el aprendizaje, empezando por una concepción del mismo que lo identifique como un proceso gradual y permanente en el niño, en el que éste interviene como constructor y elaborador de su propio conocimiento.

1. Concepción del aprendizaje

El aprendizaje constructivo se apoya en el marco de la teoría psicogenética para lo que el aprendizaje es entendido como una asimilación constructiva de datos externos.

El aprendizaje es el proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despiertan su interés. No se limita este aprendizaje a un resultado inmediato, sino que debe tener la posibilidad de ser generalizado a un contexto distinto de aquél en que se originó. Para que esto

1. SEP. Plan y programas de estudio. 1993. p.13

sea posible es necesario que el niño adquiriera no sólo un conocimiento determinado, sino la posibilidad además, de reconstruirlo en contextos diversos.

Para el aprendizaje entonces es indispensable que exista una construcción del conocimiento por parte del niño, para lo que es indispensable su acción sobre los objetos, acción que debe partir de la necesidad y el interés del propio niño.

Llegar a un verdadero aprendizaje requiere de un proceso de construcción y reconstrucción, de elaboración y reelaboración continua del objeto de conocimiento. Este proceso debe estar sustentado en el niño, en su concepción del mundo, del lenguaje, y por eso ha de respetar su forma de adquirir los conocimientos. Para ello, será necesaria la creación de espacios de reflexión en los que el niño exprese su pensamiento y lo confronte con el de sus compañeros y el del maestro.

Una propuesta metodológica ubicada en este enfoque tomará en consideración el proceso evolutivo del niño, así como que los contenidos educativos se conviertan en herramientas del desarrollo de la capacidad creadora, en elementos de reelaboración y recreación de conocimientos y en instrumentos de investigación y solución de los cuestionamientos que se presentan en la vida diaria de los niños; fomentando también la relaciones afectivas, sociales, el espíritu de cooperación y el trabajo grupal.

2. Concepción del lenguaje

Bajo este mismo enfoque constructivo, el lenguaje tendría que ser reconsiderado en su función, y visto no sólo como un aspecto aislado en la enseñanza, pues bajo la perspectiva constructivista, vendría a construir un proceso de negociación, de creación y recreación que tiene una doble función: como medio de comunicación y como una forma de representar el mundo acerca del cual nos comunicamos.

- El niño posee sus propias representaciones acerca del lenguaje, a veces muy distintas de las del maestro y en estrecha relación con su medio sociocultural. La escuela deberá respetar estas representaciones y aprovecharlas para ampliar las capacidades lingüísticas de los alumnos.
- La clase de lenguaje en la escuela deberá potenciar la competencia lingüística de los alumnos a partir de su lenguaje materno y de sus propias representaciones.
- Para que el niño aprenda es necesario que realice un proceso de construcción del conocimiento, proceso que partirá de los conocimientos previos que posee y pone en juego la forma de razonar propia del niño.

- El niño posee un lenguaje materno que tiene una gran riqueza potencial para propiciar otros aprendizajes y usos de la lengua, la escuela impulsará ese lenguaje sin inhibirlo ni ignorarlo.

3. Principios psicológicos

- Psicogenéticos

Para la implementación de estrategias didácticas será importante retomar los aportes de la Psicogenética, ésta nos señala los aspectos que intervienen en el desarrollo del niño y nos permite tener una concepción del niño como sujeto constructor.

La psicogenética nos permitirá también, darle al alumno un papel activo en la construcción de su conocimiento. Este papel será siempre de una interpretación de la realidad.

El enfoque psicogenético nos permitirá también fundamentar la práctica en la actividad del alumno, actividad que será tanto interna como externa, es decir, que implica una actividad interiorizada que estructure, compare e interprete conocimientos nuevos con esquemas y estructuras previas.

La psicogenética entiende el aprendizaje como un proceso activo de elaboración, debiendo darse a lo largo de este proceso todo tipo de asimilaciones necesarias.

Por eso la enseñanza debe favorecer interrelaciones múltiples entre el alumno y los contenidos que tiene que apropiarse, respetándolo como ser humano que construye su propio conocimiento a través de la acción e interacción de acuerdo a la etapa evolutiva en que se encuentre.

- Psicolingüísticos

La psicolingüística nos permitirá comprender el proceso psicológico que hace posible la apropiación y el uso de la lengua en el niño. Bajo esta perspectiva podremos entender los desaciertos de los niños como parte de su proceso constructivo en la elaboración del lenguaje.

En la implementación de actividades en las que el niño actúe como constructor y elaborador del lenguaje se reconocerán los errores como parte de la naturaleza del proceso evolutivo en el dominio de la lengua escrita, pues el error es parte intrínseca del desarrollo mismo y juega un papel dinámico en éste.

La psicolingüística nos permitirá también implementar actividades que permitan al niño elaborar hipótesis sobre los conocimientos lingüísticos, ya que es de esta

manera como se irá apropiando de los contenidos al confrontar, modificar, desechar o confirmar sus hipótesis.

4. Principios pedagógicos

- Pedagogía operatoria

La pedagogía operatoria nos proporciona valiosos elementos para desarrollar en el niño la recreación y la elaboración del lenguaje ya que encamina la acción educativa para propiciar en el niño la construcción de sus propios sistemas de pensamiento.

A la vez, la pedagogía operatoria contribuye a la construcción de relaciones entre los sujetos que intervienen en el proceso de aprendizaje potenciando la creación de una dinámica de clase y de la escuela que apunta a la cooperación como resultado del ejercicio y la experiencia de las relaciones con los demás, pues si bien el aprendizaje siempre es personal, la mayor parte de las veces se da en una situación grupal.

Mediante la pedagogía operatoria se partirá de los intereses y necesidades del niño para lograr que los aprendizajes sean significativos.

Con fundamento en la pedagogía operatoria, el niño aprenderá en una situación de interrelación grupal, jugando, manipulando materiales, construyendo nuevas ideas, resolviendo problemas concretos para que descubra así que el capaz de crear.

- Sociolingüísticos

Bajo una perspectiva sociolingüística, las actividades escolares se acercarán a la realidad social del lenguaje que el alumno maneja, ya que la lecto-escritura es también un proceso social que tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados.

En una orientación sociolingüística al implementar actividades escolares, se le dará importancia al lenguaje materno del alumno, el que será tomado como punto de partida para ampliar sus esquemas referenciales.

Se propiciarán las interacciones grupales, la situación grupal favorece la socialización del conocimiento y promueve la adquisición del mismo, si se generan los vínculos específicos que propicien la interacción, la confrontación y la cooperación.

Los contenidos que se presentarán a los niños traducidos en actividades como cuentos, lecturas, etc. serán significativos, para eso, el niño debe comprender su significado, deben estar acordes con su situación en relación con la complejidad de

tales contenidos para que pueda darse la negociación en el grupo y se pueda crear y recrear el lenguaje.

En un contexto sociolingüístico se permitirá el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, se partirá del lenguaje que ellos hablan y escuchan y en base a ello se crearán situaciones de aprendizaje que le permitan pensar, diferenciar, analizar, descubrir, re-inventar, confrontar, reflexionar sobre su propia lengua para poder llegar a tomar acuerdos sobre los aspectos formales y convencionales de la misma.

Bajo la puesta en práctica de todos estos elementos el alumno llegará a recrear su lenguaje haciéndolo a la vez significativo.

- Lingüísticos

La lingüística nos ayudará a descubrir más que nada la manera en que los niños hablan y escriben su lengua y no como deberían hablar o escribir, y así se podrán orientar las actividades escolares hacia el fortalecimiento de un uso creativo del lenguaje.

Los niños utilizarán el lenguaje con fines que tengan un sentido para ellos, de esta manera aumentarán su control sobre las reglas convencionales.

Los niños desarrollarán reglas sobre la convencionalidad del lenguaje sin necesidad de instrucción, mediante una elaboración propia, hablando y escribiendo, por ejemplo llegarán mediante la actividad y la recreación a apropiarse de las reglas que debe reunir un escrito de determinado tipo: una carta, un instructivo, una receta, un cuento, etc.

De esta manera, se llegará a la lingüística como un último momento en la elaboración del lenguaje después de que los niños hayan relacionado su lectura o escritura con las ideas, conceptos o significados sobre los que leen o escriben, para ello, los niños someterán a prueba muchas hipótesis y descartarán algunas conclusiones al decidir qué otras son más apropiadas.

B) Elementos que participan en el proceso de aprendizaje de los alumnos y su interrelación

El intento de crear un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en una concepción constructivista implica, como ya se dijo, modificar las relaciones entre los elementos que conforman la situación didáctica: contenido, maestro, alumno, contexto.

La enseñanza debe favorecer interrelaciones múltiples entre el alumno y los contenidos que tiene que aprender, respetándolo como ser humano que construye su propio conocimiento a través de la acción e interacción de acuerdo a la etapa evolutiva en que se encuentra.

1. Los contenidos

A través de los contenidos se relacionará el desarrollo de la personalidad y de la integración del individuo en la sociedad, para ello, se habrá de encontrar el contenido que sea pertinente a las necesidades de cada situación educativa, por lo que constantemente han de estar sometidos a revisión y replantamiento, presentados en la forma menos fragmentada posible y promoverán operaciones de síntesis y análisis.

En el proceso de construcción del conocimiento participan conjuntamente maestros y alumnos intercambiando experiencias, informaciones, vivencias, etc., en este intercambio, el sujeto está constituido por el binomio maestro alumno y el objeto por los contenidos y experiencias de aprendizaje.

2. Papel del maestro

El maestro brindará las oportunidades para que el alumno investigue, analice, construya, reelabore, confronte sus experiencias y le facilitará los recursos para que de manera espontánea y sin ningún tipo de presiones construya su saber.

El maestro deberá conocer el desarrollo del niño para graduar y organizar las actividades de manera que éstas propicien la reflexión y susciten el interés de los alumnos, para ello fomentará discusiones en el grupo para que el escolar tenga oportunidad de reelaborar y recrear los aprendizajes mediante la toma de conciencia de las contradicciones que se generen y poder llegar así a un acuerdo grupal.

El maestro es quién deberá propiciar ambientes favorables para el aprendizaje y proporcionar oportunidades para una adecuada interacción social entre los alumnos.

Considerará el maestro la disposición de un ambiente favorable y la elección de los medios más viables para que las actividades se realicen considerando un ambiente físico que dé respuesta a las acciones de los niños de esta edad.

3. Papel del alumno

El alumno desempeñará un papel esencialmente activo que estará en constante interacción con el medio y con los contenidos.

Mediante la reflexión llegará a construir hipótesis para acercarse al contenido.

Establecerá relaciones entre toda clase de objetos, intercambiará ideas con sus compañeros comunicándose para resolver situaciones de conflicto a base de negociaciones interpersonales.

Se apropiará de los contenidos del lenguaje mediante la reelaboración y recreación del mismo a partir de sus propias conceptualizaciones.

Al desarrollar diversas actividades, el niño desplegará su creatividad y curiosidad, cuestionará, planteará interrogantes, hará redescubrimientos, elaborará conocimientos, resolverá problemas, expresará su forma de pensar y de sentir, aprenderá actuando y reflexionando sobre su realidad.

4. Relación alumno-conocimiento

En el proceso grupal, se permitirá que el niño se relacione con los contenidos escolares de manera que se le permita expresar su pensamiento, y en este sentido, la dinámica de la clase habrá de estructurarse de acuerdo a la lógica que el niño tiene del conocimiento y no con la lógica del maestro, de esta forma, lo válido será no sólo lo que dice el maestro o el libro de texto, sino también el pensamiento y razonamiento del niño.

Para esto se tendrá presente una concepción distinta del error, éste se verá no como algo que tiene que evitarse, sino como una etapa necesaria en el proceso de construcción y elaboración del conocimiento.

Será necesario también, tomar en cuenta la apropiación social del conocimiento por parte del niño, que puede ser a través de la confrontación, de sus opiniones con la de otros, con experiencias de su vida cotidiana y con experiencias propias elaboradas para validar sus ideas frente a los demás.

5. Relación maestro-alumno

Esta relación se desenvolverá en un contexto de colaboración y no de subordinación, de alumno al profesor pues el docente dejará de ser quién todo lo sabe y lo transmite, permitiéndole, al igual que al alumno, construir, implementar, proponer.

En esta nueva relación maestro-alumno, se dejará de someter intelectual y emocionalmente al alumno a la autoridad representada por el maestro.

Para que el alumno sea realmente constructivo, se exprese y valore sus conocimientos, se atenderá a un concepto distinto de disciplina y de autoridad,

creándose un ambiente de confianza donde se respetará al alumno como sujeto capaz de pensar y actuar por sí mismo.

6. Relación alumno-alumno

Existirá en todo momento una continua y necesaria comunicación entre los alumnos, se procurarán espacios para que se dé la cooperación entre ellos.

Será necesario que los alumnos se den cuenta que sus saberes son reconocidos por sus compañeros y tomados como válidos en la dinámica de la clase para que ellos también le den validez a los conocimientos de otros.

7. Papel de la escuela y de los padres en este proceso.

Las autoridades escolares coadyuvarán para propiciar el clima favorable para promover un aprendizaje creativo, provocarán la interacción grupal y motivarán a los alumnos para que a través de ella resuelvan problemas en forma conjunta.

Con los padres se tratará de establecer una comunicación permanente, deben permanecer informados de los progresos de sus hijos en el proceso de aprendizaje y además se solicitará su apoyo cuando existan limitaciones para la realización de actividades específicas que ellos puedan ayudar a solucionar.

La participación de los padres podrá ser múltiple: apoyar el trabajo que sus hijos realicen, responder a sus preguntas, proporcionarles información, colaborar con actividades complementarias como fomentar y compartir lecturas recreativas, acompañarles a escuchar ciertos programas de radio, leer noticias, y en fin, compartir con sus hijos infinidad de eventos lingüísticos.

8. La planeación, la metodología, los recursos y la evaluación

La planificación de actividades será flexible y centrada en las inquietudes del alumno por conocer sobre una variedad de contenidos que se le presenten.

Se organizarán asambleas o foros de discusión donde los alumnos propongan temas que les interesen, y a partir de estos temas, se proyectarán actividades que el maestro aprovechará para ayudar a los alumnos a expresarse con claridad a través de la lengua oral, a argumentar sus ideas y a confrontarlas con las de sus compañeros, a redactar diversos tipos de textos apropiados a variadas situaciones escolares y extraescolares relacionadas con la vida cotidiana, a localizar, interpretar y resumir información de diversos materiales impresos con propósitos variados, y a leer y a disfrutar de la lectura.

En base a la participación de los alumnos en la planeación de actividades, se les involucrará en actividades reflexivas sobre las convencionalidades de la lengua ortográficas, sintácticas, semánticas, etc., de manera espontánea y no por imposición bajo el único criterio del maestro, sino que sentirán la necesidad de adherirse a lo convencional como requisito para comunicarse y expresar sus ideas.

Los medios para la enseñanza cumplirán funciones tales como: interesar al grupo, motivarlo, enfocar su atención, fomentar la participación, facilitar el esfuerzo de aprendizaje, concretizar la enseñanza, evitar el verbalismo, ampliar el marco referencial del alumno, propiciar el diálogo, la negociación y la integración grupal.

En esta estrategia didáctica se proponen como medios de enseñanza principalmente la creación de un espacio de interacción y la apertura a la comunicación grupal, el aprovechamiento de las experiencias directas de los alumnos y de la competencia lingüística que poseen en su lengua materna.

Los recursos serán los instrumentos que faciliten la activación del proceso enseñanza-aprendizaje y la apropiación de los contenidos de la clase de español, serán: textos de redacción libre, lecturas comentadas, lectura de materiales prácticos como instructivos, avisos, recetarios de cocina, etc., construcción colectiva de escritos, prácticas de conversación, por ejemplo exposición de "noticias" en el salón de clases al comenzar la mañana, exposición de temas ante el grupo, elaboración de guiones de radio y participación en ellos, análisis de información proveniente de diferentes medios como el periódico, la televisión, revistas, creación de cuentos en forma individual y colectiva, elaboración de álbumes sobre temas de interés.

Esta variedad de actividades que pueden realizarse de manera individual y colectiva requieren de una organización del salón de clases que sea lo suficientemente flexible pues los niños necesitarán desplazarse constantemente para consultar, discutir con sus compañeros, confrontar trabajos personales o entre equipos o intercambiar información.

Será conveniente que el maestro asegure la continuidad de estas actividades hasta llegar a su terminación para que no pierdan su sentido y su significado, aún cuando ello implique una mayor flexibilidad en el tiempo programado, por ello, los ajustes al trabajo grupal se harán diariamente participando en esta tarea los alumnos.

La evaluación será continua, oportuna y sistemática, proporcionando una panorámica del proceso. Tendrá la finalidad de que el maestro detecte los intereses posibilidades y recursos, constate la pertinencia de las actividades propuestas y estime el logro de los propósitos.

Aunque no se podrá prescindir de la acreditación en términos de medición con fines de promoción, la evaluación no se restringirá a este momento, por el contrario, será un proceso de valoración continua y permanente, tanto individual como colectiva.

Servirá también para que el maestro y los alumnos confronten los propósitos planteados con los resultados obtenidos.

Paralelo al proceso de evaluación, será conveniente la elaboración de reseñas descriptivas acerca del desarrollo de cada uno de los pasos de la instrumentación didáctica, y muy especialmente de las actividades que puedan facilitar la tarea de replanificación.

La evaluación así entendida no podrá limitarse a ser cuantitativa, sino que será cualitativa, partiendo de las características propias de cada alumno. Para ello se podrá utilizar un diario de campo en el que se anoten por separado los avances y los logros de los alumnos.

C) Operativización de la propuesta

El diseño de estrategias metodológicamente orientadas a lograr una recreación y reelaboración del lenguaje surgirán de la actividad de los alumnos, para ello se propiciarán espacios de participación grupal en los que se darán a conocer contenidos del programa oficial de manera muy general de los que los alumnos elegirán un tema-problema tomando en cuenta los acontecimientos relevantes que se vivan en el momento histórico social y que sean de interés para ellos.

Una vez elegido el tema se propondrán las actividades correspondientes para el desarrollo del mismo, que surjan de la discusión de los integrantes del grupo. Aquí el maestro intervendrá para ir centrando y orientando las actividades que se propongan hacia la consecución de la finalidad proyectada.

De las actividades propuestas se elegirán aquéllas que de acuerdo a las condiciones del grupo, a los recursos que se tengan al alcance y al interés que despertaron sean más factibles de llevarse a cabo.

El maestro tomará en consideración la conveniencia de que en las actividades que se implementen se dé la oportunidad de que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, su lenguaje materno y su competencia lingüística, que no existan imposiciones normativas para que expresen y confronten sus ideas.

Las actividades sugeridas por los alumnos pueden consistir en:

Exposición por equipos en forma oral sobre el tema elegido. Aquí después de investigar los alumnos conversarán en pequeños equipos para presentar su tema. Pondrán en práctica mediante la exposición oral elementos como la descripción de personas y lugares, la interpretación de una exposición de contenido informativo que presentará de modo general una introducción, un desarrollo y unas conclusiones que previamente serán identificadas por los alumnos como requisitos para que los demás puedan comprender sus puntos de vista con más claridad.

También se dará aquí la confrontación, cuando surgan opiniones diversas entre los demás integrantes del grupo y con esto la necesidad de llegar a una negociación sobre la comprensión del tema de cuestión.

Este ejercicio obliga a los alumnos a investigar, a conversar previamente con el maestro, con otros compañeros, con otras personas conocedoras del tema para tener en claro lo que van a exponer, para contar con una información que les permita contestar acertadamente a las preguntas planteadas por otros.

Después de la exposición y bajo la misma modalidad, los alumnos pueden simular estar en el lugar de los protagonistas o personajes que intervienen en el tema-problema y platicar o comentar cómo actuarían si estuvieran en esa situación por qué lo harían así y por qué piensan que la respuesta que den sería una buena solución al problema de que se trata.

Construcción de textos escritos en forma colectiva. Después de haber escuchado y trabajado la exposición oral, se puede propiciar una discusión grupal sobre la importancia de plasmar por escrito las ideas que se han expuesto para que otras personas puedan saber lo que los niños piensan al respecto. Se propondrá que si se realizan los escritos se intercambien con los de otros grupos o se expongan ante las autoridades escolares para que los niños sientan que es importante y válido su trabajo y por lo tanto lo encuentren significativo.

El maestro conduce la discusión grupal estableciendo sólo algunos lineamientos a manera de cuestionamientos como: ¿qué es lo que se quiere comunicar?, ¿a quién se desea comunicarlo?, ¿qué se necesita hacer para ello?

Después de discutir sobre lo que se va a escribir se plantean preguntas relativas a la manera como se va a construir entre todos el texto, por ejemplo ¿qué se va a escribir primero? Una vez que se han puesto de acuerdo empiezan a escribir las ideas introductorias, lo que nos conduce a la pregunta ¿cómo continuamos? En este punto, los alumnos tratarán de rescatar las ideas centrales del tema y entre todos las irán escribiendo. Para finalizar se puede cuestionar sobre ¿qué concluimos de todo esto? para que los alumnos aporten sus reflexiones sobre el tema y posteriormente las escriban.

Una vez concluido el texto se lee todo completo para que los alumnos opinen sobre si se entiende el mensaje de la manera como está planteado, de no ser así se buscará la forma de relacionar las ideas. En este caso el maestro tratará de hacer reflexionar a los alumnos para que descubran por qué no está claro el mensaje y se modificará en base a ello el texto hasta que esté comprensible.

Después de corregir la estructura del texto se puede pasar a otro momento en el que por turnos, los niños escribirán el texto completo en el pizarrón e irán analizando y reflexionando sobre las convencionalidades ortográficas y sobre si es importante o no cuidar estos aspectos para que otros comprendan mejor lo que queremos comunicar. Posteriormente se proceda realizar la corrección en este aspecto mediante la confrontación y el conocimiento de todos los niños al respecto.

Correo escolar. Siguiendo la misma dinámica para la elección de temas, se pueden realizar también actividades individuales de lecto-escritura, pero siempre dentro de un ambiente donde estas actividades tengan una significación útil para el alumno, por ejemplo, se puede establecer una especie de correspondencia escolar entre los alumnos de otros grupos de la escuela que estén en el mismo grado, para que se carteen y comuniquen sobre los temas que se están tratando. En este caso se procurará que siempre exista contestación para que la comunicación tenga continuidad y se creará un espacio para que mediante la interacción personal los niños intercambien ideas con quienes les escriban para comprobar si se está comprendiendo la correspondencia y para corregirse mutuamente sus escritos.

Con la misma dinámica se pueden trabajar otras actividades como: lectura y análisis de noticias locales, nacionales, internacionales contenidas en el periódico, la organización de un periódico escolar, la planeación y realización de programas de radio.

Al término de cada actividad se puede introducir una reflexión sobre las cuestiones normativas de la lengua como la consolidación en la aplicación de normas ortográficas relativas al uso de algunas letras, los tiempos verbales, uso de preposiciones, etc. Pero estas reflexiones se harán sobre los escritos que los propios niños hayan elaborado para que comprendan que no es algo ajeno a ellos, sino que está contenido en lo que ellos escriben, elaboran, construyen.

La evaluación en estas actividades derá ir registrando el proceso de construcción que manifiesten los alumnos mediante tablas especiales en las que se registren las evidencias de dicho proceso. Abarcará dos momentos: uno individual y uno grupal. La evaluación individual debe permitir a cada alumno un autoanálisis y autocrítica en relación con su propio desempeño dentro de las actividades que se realizaron. En la evaluación grupal, cada miembro del grupo señalará como observó a cada participante y al maestro.

La evaluación deberá constituir un proceso totalizador, que integre el proceso de aprendizaje, que aporte elementos de interpretación de la situación educativa y no únicamente la describa para que pueda ser útil en la detección de los obstáculos que se hubieran presentado, los aspectos que favorecieron u obstaculizaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, los logros obtenidos, etc. y a partir de ello introducir las modificaciones que sean pertinentes para que el aprendizaje sea significativo y el alumno pueda hacer un uso creativo de la lengua.

Paralelo al proceso de evaluación, se realizará el de acreditación, que se referirá a aspectos más concretos relacionados con las evidencias de aprendizaje que muestren los alumnos. Se puede realizar mediante la elaboración de escalas estimativas en las que todos participen y en las que se señalen los indicadores y valores que se relacionen con la apropiación de los contenidos señaladas en el programa de estudios.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Martín. Ciencia del lenguaje y arte del estilo. Edit. Aguilar 12a. edic. México, 1988.
- BREAD, Ruth M. Psicología evolutiva de Piaget. Edit. Kapeluz. Buenos Aires, Argentina, 1971.
- BRUNER, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje en: Antología: El lenguaje en la escuela. México. SEP-UPN. 1988, pp. 42-53.
- DALE, S. Philip. Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico. Edit. Trillas 2a. edic. México, 1989.
- DELVAL, Juan. Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela en: Documento Rector del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. 3a. edic. México. SEP. 1991, pp. 142-143.
- DICCIONARIO DE LENGUAJE FILOSOFICO. Edit. Labor, S. A. México, 1976.
- DROZ, R. y R. Maryvone. Cómo leer a Piaget. Fondo de Cultura Económica. México, 1984.
- ENCICLOPEDIA PRACTICA DE LA PEDAGOGIA OCEANO Tomo 2. Edit. Océano, S. A. Barcelona, España, 1984.
- FERREIRO E. Gómez P. Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Edit. Siglo Veintiuno 3a. edic. México, 1990.
- FHISER, Ernest. La necesidad del arte en: Antología: El lenguaje en la escuela. México. SEP-UPN. 1988, pp. 11-29.
- FORTUNY, J. Leal Aurora. Lenguaje y realidad en: Antología: La matemática en la escuela I. México. SEP-UPN. 1988, pp. 35-43.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido en: Antología: Medios para la enseñanza. México. SEP-UPN. 1988, pp. 42-49.
- GOODMAN, Yeta. El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños en: Antología: Desarrollo lingüístico y currículum escolar. México, SEP-UPN, 1988, pp. 59-74.

- GOMEZ Palacio, Margarita. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. en: Antología El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. México. SEP-UPN. 1988, pp. 175-255.
- MORENO, Monserrat. Aprender siguiendo a Piaget. en: Antología: Teorías del aprendizaje. México. SEP-UPN. 1988, pp. 444-448.
- MORAN Oviedo, Porfirio. Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal en: Antología: Evaluación en la práctica docente. México. SEP-UPN. 1988, pp. 259-278
- NOT, Luis. Las pedagogías del conocimiento en: Antología: Desarrollo Lingüístico y currículum escolar. México. SEP-UPN. 1988, pp. 29-44.
- PELLICER, Dora. El lenguaje en la transmisión escolar del conocimiento: La clase de español en la escuela primaria en: Antología: El lenguaje en la escuela. México SEP-UPN. 1988, pp. 73-92.
- PIAGET, J. Estudios de Psicología Genética en: Antología: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. México. SEP-UPN. 1988, pp. 92-104
- PIAGET, J. La psicología de la inteligencia. Edit. Crítica. México, 1988.
- PIAGET, J. Seis estudios de Psicología. Edit. Ariel. México, 1990.
- PRATO, Norma Lidia. Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística. Edit. Guadalupe. Buenos Aires, Argentina, 1990.
- RICHMOND, P. G. Introducción a Piaget. Edit. fundamentos 11a. edic. Madrid, España, 1984.
- SEP. Contenidos Básicos para la Educación Primaria. México, 1992.
- SEP. Libro para el maestro. Sexto grado. México, 1982.
- SEP. Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria. México, 1993.
- SEP. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, 1988.
- SINCLAIR, Hermine. El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas en: Antología: Desarrollo lingüístico y currículum escolar. México. SEP-UPN. 1988, pp. 47-56

TEBEROSKY, Ana. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal en:
Antología: El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua.
México. SEP-UPN. 1988, pp. 85-101.

VOGOTSKY, L. S. Construcción de los procesos psicológicos superiores en:
Antología: El lenguaje en la escuela. México. SEP-UPN. 1988, pp. 60-72

ANEXOS

ANEXO A

CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS

ANEXO A

CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS

1.- Tu familia está integrada por:

- El padre, la madre y los hijos
- La madre y los hijos
- El padre, la madre y otros familiares cercanos
- El padre y los hijos

2.- En tu casa, las personas que trabajan para el sostenimiento económico son:

- El padre
- La madre
- El padre y la madre
- El padre, la madre y algún otro miembro de la familia.

3.- La ocupación de tú papá es:

- Burócrata
- Profesionista
- Comerciante u obrero
- Otro oficio

4.- La ocupación de tu mamá es:

- Burócrata
- Profesionista
- Comerciante u obrero
- Otro oficio

ANEXO B

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA

ANEXO B

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA

- 1.- ¿ Cuántos miembros integran su familia?
- 2.- ¿Cuál es el ingreso económico promedio por mes en su hogar?
- 3.- ¿ Cuántos miembros en la familia contribuyen al sostenimiento del hogar?
- 4.- ¿ Considera usted que los ingresos en su familia son suficientes para cubrir las necesidades básicas de alimento, vestido y educación?
- 5.- ¿ Qué tipo de materiales escritos existen en su hogar?
- 6.- ¿ Se acostumbra leer el periódico en su familia?
- 7.- Si su respuesta ha sido afirmativa, ¿ qué secciones se prefieren por cada miembro de la familia?
El padre:
La madre:
Los hijos:
- 8.- ¿ Comparte con sus hijos actividades recreativas como ir al cine, leer juntos textos literarios, cuentos u otro tipo de textos, ir al teatro o a eventos regionales como la feria?

ANEXO C

**OCUPACION DE LOS PADRES DE FAMILIA
DEL SEXTO AÑO "D" DE LA ESCUELA
VICTORIA MATUTINA**

ANEXO C

Ocupación de los padres de familia del 6° Año "D" de la Escuela Victoria Matutina

OFICIO DEL PADRE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
empleado de gobierno	10	37.03%
maestro	5	18.51%
obrero	3	11.1%
contador público	1	3.7%
ingeniero	1	3.7%
chofer	1	3.7%
electricista	1	3.7%
mécanico	1	3.7%
comerciante	4	14.8%

OCUPACION DE LA MADRE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
labores del hogar	10	37.03%
maestra	3	11.1%
empleada de gobierno	7	25.9 %
comerciante	2	7.4%
otro empleo	5	18.5%

ANEXO D

REGISTRO DE CLASE: EL USO DE LA COMA

REGISTRO DE CLASE

<p>Fecha: 25-II-93</p> <p>Escuela: VICTORIA MATUTINA</p> <p>Tema: EL USO DE LA COMA</p> <p>Nombre del Observador: JOSE HERIBERTO REYES LOPEZ</p>		
HORA	EVENTO (actividades)	OBSERVACIONES
9:17	<p>Ma.- Vamos a empezar porque ya es muy tarde.</p> <p>Hussein: ¿Va a quitar el mapa de Asia cuando hagamos la prueba?</p> <p>Ma.- Deja de preocuparte por el mapa. (a todos): ¿Cuál es el siguiente contenido que tienen en su cuaderno de Español?</p> <p>Todos: Hojean su cuaderno y responden: Uso de la coma en la separación de elementos análogos.</p> <p>Ma.- Bien, vamos a tratar sobre el uso de la coma. Todos la utilizamos constantemente ¿lo haremos correctamente? ¿Alguien recuerda cuándo utilizamos comas, en que casos?</p> <p>Ma. Elena: Para separar las palabras de alguna lectura.</p> <p>Francisco: En palabras diferentes, cuando estamos diciendo muchos elementos.</p> <p>Maestra: ¿Alguien más me puede decir en qué casos utilizamos la coma?</p> <p>Agustín: Por ejemplo cuando escribimos lechuza, lobo ...</p> <p>Maestra: Bien, vamos a sacar el libro de Español a elegir alguna lectura. Anhuar ¿puedes leernos la lectura ... (se señala una lectura indeterminada).</p> <p>Anhuar: Se levanta y lee lo indicado.</p> <p>Maestra: Ahora sí piensen ejemplos en los que se utilicen comas.</p> <p>Francisco: En una ciudad hay árboles, coches, edificios, etc.</p>	<p>Los alumnos están preocupados porque después de la hora de recreo resolverán una prueba parcial de Geografía sobre la división política de Asia, los límites y colindancias de este continente.</p> <p>Los niños tienen en sus cuadernos anotados los contenidos a tratar cada mes desde el inicio de éste.</p> <p>Todos los alumnos escuchan</p>
9:25		

REGISTRO DE CLASE

Fecha:	25-II-93
Escuela:	VICTORIA MATUTINA
Tema:	EL USO DE LA COMA
Nombre del Observador:	JOSE HERIBERTO REYES LOPEZ
HORA	EVENTO (actividades)
9:35	<p>Javier: Por ejemplo: una niña compra en el mercado papas, tomate, chile, cebolla aguacates.</p> <p>Anhuar: En el rancho hay cerdos, caballos, burros.</p> <p>Ma.- Y al hablar ¿nos servirá la coma para algo, o sólo para separar las palabras al escribir?</p> <p>Marilú.- No, también para separar las palabras al hablar, no es lo mismo decir: ayer fui al parque y ví osos leones (sin comas) lagartijas tigres cebras elefantes (toma aire cansada, dando a entender que tiene que hacer pausas para enumerar)</p> <p>Maestra: Bien, abran su libro de Español en la pag. 95</p> <p>Anhuar: Yo leo maestra.</p> <p>Maestra: Anhuar, lee el título y el texto del recuadro azul.</p> <p>Anhuar: Lee en voz alta el título ¿Para qué se usa la coma? y enseña el recuadro: La coma separa elementos análogos de una serie: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, frases, oraciones breves. La coma también separa oraciones o frases cortas intercaladas dentro de una oración más larga.</p> <p>Maestra: ¿Coincidieron sus respuestas con lo que dice en el libro?</p> <p>Francisco: Sí, pero nos faltó que también separa oraciones.</p> <p>Maestra: ¿ Alguien quiere dar un ejemplo en donde podamos utilizar la coma separando</p>
	OBSERVACIONES
	<p>(Todos ríen)</p> <p>Los alumnos contes- tan a coro</p>

REGISTRO DE CLASE

<p>Fecha: 25-II-93</p> <p>Escuela: VICTORIA MATUTINA</p> <p>Tema: EL USO DE LA COMA</p> <p>Nombre del Observador: JOSE HERIBERTO REYES LOPEZ</p>	
HORA	EVENTO (actividades)
9:45	<p>oraciones o frases cortas?</p> <p>Raquel: Cuando iba caminando por la calle, me encontré de pronto a mi tío.</p> <p>Maestra: Bien, ¿alguien más?</p> <p>Ma.- Bueno, vamos a hacer el siguiente ejercicio: En el párrafo que tienen en su libro no hay ninguna coma. Escribanlas con lápiz rojo.</p> <p>Javier: ¿ Con lápiz, o con pluma?</p> <p>Karla: Ahí dice que con color rojo, ¿no lees?</p> <p>Ma.- Bien con lo que tengan</p> <p>Ma. Elena: Ya terminé maestra, ¿se lo llevo?</p> <p>Ma.- No, vamos a esperar a que terminen los demás.</p> <p>Poco a poco, todos van concluyendo el ejercicio.</p> <p>Ma.- Bueno, en la pag. 91, está la lectura de El viejo Esteban, que ya habíamos leído ¿recuerdan?; busquen el mismo párrafo en el que acaban de colocar las comas y comparen si dividieron bien las oraciones. Les dá tiempo para comparar y pregunto de uno por uno si coincidieron (son 23 alumnos). ¿Qué separaron ahí?</p> <p>Maestra: Oraciones cortas intercaladas dentro de una oración más larga.</p> <p>En la siguiente oración usamos las comas para separar elementos análogos.</p> <p>Todos: (Leyendo la oración de su libro) Los patos, la lechuza, los gansos, graznan</p>
	OBSERVACIONES
	<p>Todos se quedan pensando pero nadie quiere participar</p> <p>Todos los alumnos guardan y se ocupan en resolver el ejercicio</p> <p>La niña se levanta con el cuaderno dirigiéndose al escritorio</p>

REGISTRO DE CLASE

Fecha:	25-II-93	
Escuela:	VICTORIA MATUTINA	
Tema:	EL USO DE LA COMA	
Nombre del Observador:	JOSE HERIBERTO REYES LOPEZ	
HORA	EVENTO (actividades)	OBSERVACIONES
9:50	<p>(La maestra también ha escrito la oración en el pizarrón).</p> <p>Maestra: ¿ Qué clase de palabras son esos elementos? (Muchos alumnos levantan la mano para contestar) A ver, Lázaro...</p> <p>Lázaro: Son sustantivos.</p> <p>Maestra: Muy bien. Ahora coloquen las comas que faltan en el siguiente texto. (El texto aparece también en el libro, todos los niños realizan el ejercicio, en poco tiempo empiezan a manifestar que han terminado).</p> <p>Mtra.- Bien, vamos a ver dónde colocaron las comas.</p> <p>Heriberto: Yo maestra, yo maestra, no he contestado ninguna.</p> <p>Mtra.- A ver Heriberto, ¿ dónde las pusiste?</p> <p>Heriberto: Va leyendo el texto y señalando dónde colocó las comas. (Todas correctamente).</p> <p>Mtra.- ¿ Alguién las puso de forma diferente?</p> <p>Roxana: Yo, maestra, pero me equivoqué.</p> <p>Mtra.- ¿ Porqué?</p> <p>Roxana: Me faltó colocar una. (Señala dónde).</p> <p>Mtra.- ¿ Todos entendieron?</p> <p>Todos: Siiii.</p>	<p>Tiene expresión de satisfacción y aire de superioridad</p>

REGISTRO DE CLASE

<p>Fecha: 25-II-93</p> <p>Escuela: VICTORIA MATUTINA</p> <p>Tema: EL USO DE LA COMA</p> <p>Nombre del Observador: JOSE HERIBERTO REYES LOPEZ</p>	
<p>HORA</p> <p>10:05</p>	<p>EVENTO (actividades)</p> <p>(La maestra vuelve a preguntar a algunos niños dónde se colocan las comas).</p> <p>Agustín: Pónganos un ejercicio maestra.</p> <p>Maestra: Guarden su libro y saquen su cuaderno de Español.</p> <p>(Todos los alumnos sacan sus cuadernos y copian el ejercicio del pizarrón).</p> <p>Mtra.- Ahora sí, cada quién solo.</p> <p>Agustín: ¿ Vá a calificar?.</p> <p>Mtra.- Sí.</p>
	<p>OBSERVACIONES</p>

ANEXO E

REGISTRO DE CLASE: TIEMPOS VERBALES COMPUESTOS

REGISTRO DE CLASE

Fecha: 15 DE MARZO DE 1993		GRUPO "D"
Escuela: VICTORIA MATUTINA		6° GRADO
Tema: TIEMPOS VERBALES COMPUESTOS		
Nombre del Observador: FRANCISCO GERARDO VILLARREAL GATICA		
HORA	EVENTO (actividades)	OBSERVACIONES
9:15	<p>MAESTRA: Ya todos sabemos algo de los tiempos verbales compuestos</p> <p>ANUAR: Interrumpe a la maestra y dice los tiempos compuestos: antepresente, antepretérito, antefuturo, etc.</p> <p>MAESTRA: Muy bien, esos son los tiempos compuestos, pero, ¿Cómo se forman esos tiempos? ¿Por qué decimos que estamos utilizando un tiempo compuesto?</p> <p>MA. ELENA: Cuando utilizamos un verbo auxiliar conjugado y un participio se forma un verbo compuesto.</p> <p>MAESTRA: Bien, nos puedes dar un ejemplo donde utilices un verbo compuesto?</p> <p>MA. ELENA: Yo he cantado en la fiesta.</p> <p>MAESTRA: Escribe en el pizarrón tu ejemplo (una vez que la alumna escribe su oración), ahora subraya el tiempo verbal conjugado que utilizaste. (Ahora la maestra pide ejemplos a cada uno de los alumnos)</p> <p>ALUMNOS: Van contestando cada uno a indicación de la maestra, algunos se quedan pensando para no repetir lo que ya se ha dicho y de vez en cuando exclaman: ¡ya me lo ganaste!. Una alumna se equivoca, y la maestra la interroga.</p> <p>MAESTRA: Yadira Elizabeth (hay dos Yadiras en el salón), ¿recuerdas cómo se forman los tiempos compuestos del verbo?</p> <p>YADIRA: Con.....(titubea), un verbo conjugado y un participio.</p>	<p>La maestra explica que este tema solo es una recordación de lo que ya saben porque lo han venido viendo desde el cuarto grado. Varios niños levantan la mano, pero la maestra da la palabra a Ma. Elena.</p> <p>La alumna hace lo indicado con una cierta expresión de satisfacción.</p> <p>Hay una alumna que se equivoca y contesta una cosa totalmente distinta, luego men-</p>

REGISTRO DE CLASE

<p>Fecha: 15 DE MARZO DE 1993</p> <p>Escuela: VICTORIA MATUTINA GRUPO "D"</p> <p>Tema: TIEMPOS VERBALES COMPUESTOS 6° GRADO</p> <p>Nombre del Observador: FRANCISCO GERARDO VILLARREAL GATICA</p>		
HORA	EVENTO (actividades)	OBSERVACIONES
9:35	<p>MAESTRA: ¿Qué verbo se conjuga?</p> <p>YADIRA: No responde.</p> <p>HERIBERTO: Ay,pués del verbo haber.</p> <p>MAESTRA: ¿Te llamas Yadira?</p> <p>HERIBERTO: No maestra, pero no sabe.</p> <p>MAESTRA: Cuando te pregunte a ti contestas, ya te he dicho que levantes la mano cuando quieras participar, pero cuando un compañero está hablando déjalo que termine. Ahora dime en qué terminan los participio?</p> <p>HERIBERTO: Ado, ido, to, so, cho.</p> <p>MAESTRA: Bien, (se dirige a otro alumno) Javier, dime un ejemplo de participio.</p> <p>JAVIER: Yo estaba jugando en el patio.</p> <p>ALUMNOS: Ríen porque su compañero se ha equivocado.</p> <p>MAESTRA: Lo que acabas de utilizar en esa oración es un gerundio, recuerda que los gerundios terminan en ando, iendo, yendo, los participios terminan en ado, ido, to, so, cho. Los infinitivos, los gerundios y los participios, son verboides, son formas no conjugadas del verbo, en este caso los tiempos compuestos se forman con un verbo -haber- conjugado y un participio, es decir uno que termine en ...¿En que Javier?</p> <p>JAVIER: Ado, ido, to, so, cho.</p>	<p>ciona un verbo en tiempo pasado y todos los alumnos la corrigen con grandes exclamaciones de admiración.</p>

REGISTRO DE CLASE

<p>Fecha: 15 DE MARZO DE 1993</p> <p>Escuela: VICTORIA MATUTINA - GRUPO "D"</p> <p>Tema: TIEMPOS VERBALES COMPUESTOS</p> <p>Nombre del Observador: FRANCISCO GERARDO VILLARREAL GATICA</p>	
<p>EVENTO (actividades)</p>	
<p>HORA</p> <p>9:45</p> <p>9:50</p>	<p>MAESTRA: Dame un ejemplo de tiempo compuesto del verbo.</p> <p>JAVIER: Había jugado.</p> <p>MAESTRA: Muy bien. Saquen su cuaderno de Español, escriban el tema que estamos viendo.</p> <p>ALUMNOS: Tiempos verbales compuestos.</p> <p>MAESTRA: Vamos a escribir para no olvidarlo:(Dicta las reglas gramaticales que se utilizan en el manejo de los verbos compuestos, después dá indicaciones para que los alumnos trabajen en el libro de texto, señala la página en la cual aparece un ejercicio en el que los alumnos van a completar oraciones con algunas formas verbales que allí mismo aparecen.</p>
	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Aquí todos hacen la exclamación hasta con una cierta tonada.</p>