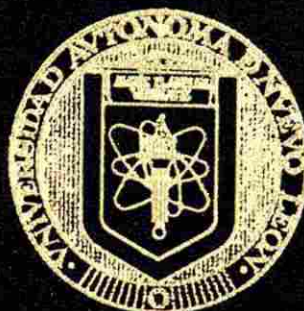


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



TESIS

Propuesta teórica-metodológica para
fundamentar la aplicación de programas de
calidad en la enseñanza de una segunda lengua

POR

IVONNE HAUAD MARROQUIN

Como requisito para obtener el grado de:
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MARZO DEL 2000

20000

00000

00000

00000

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

00

00

00

20

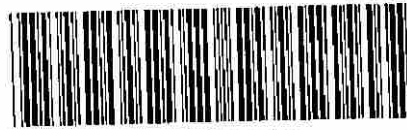
00

00

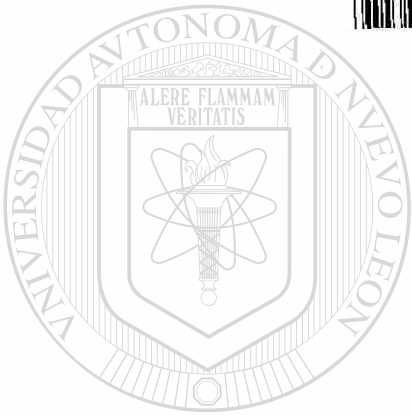
00

Propuesta teórica-metodológica para fundamentar la aplicación de programas de calidad en la enseñanza de una segunda lengua

FM



1020130145



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



TESIS

Propuesta teórica-metodológica para
fundamentar la aplicación de programas de
calidad en la enseñanza de una segunda lengua

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

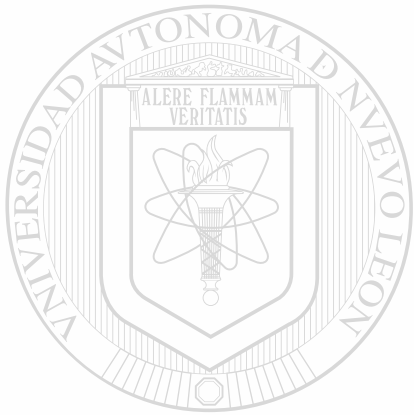
IVONNE HAUAD MARROQUIN

Como requisito para obtener el grado de:
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MARZO DEL 2000

TM
27125
FFL
2000
H3

0138 92060



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

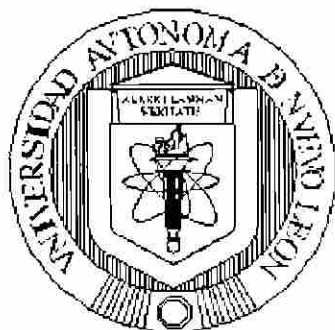
®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



FONDO
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



TESIS

**Propuesta teórica-metodológica para fundamentar la
aplicación de programas de calidad en la enseñanza de una
segunda lengua.**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Por



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

IVONNE HAUAD MARROQUÍN

Como requisito para obtener el grado de:
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Marzo del 2000

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

Director de tesis: MTRO. ARTURO DELGADO MOYA

Sinodales:

MTRO. ARTURO DELGADO MOYA

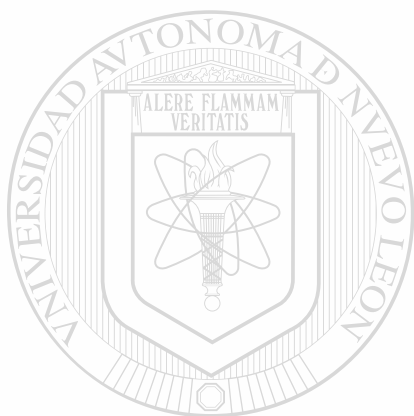
Firma:

MTRO. JOSÉ ANTONIO MEJÍA AYALA

MTRO. JOSÉ HÉCTOR FRANCO SÁENZ

DR. JOSÉ MA. INFANTE BONFIGLIO
Subdirector de Posgrado de Filosofía y Letras

Para mis Padres, amigos
y maestros



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Índice

	Págs
Introducción	
Cap. 1 Antecedentes:El problema de la calidad en el marco de la política educativa	5
<i>Cap. 2 Marco teórico conceptual: La psicología educativa como paradigma analítico para la comprensión teórica de la enseñanza de una segunda lengua</i>	28
Cap. 3 La dimensión instruccional y sus implicaciones para la implantación de programas de calidad	72
Conclusiones y recomendaciones	121
Bibliografía	129

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Introducción

Durante los últimos 50 años, la educación superior ha venido tomando un lugar preponderante como elemento fundamental de la política educativa, particularmente, cuando ésta se aborda desde la perspectiva del desarrollo económico y social.

Se puede afirmar sin ninguna duda que desde la perspectiva moderna, el sistema educativo superior y el sistema social están profundamente interdeterminadas por factores de índole política, económica y cultural.

No obstante, esa interdeterminación no siempre responde o se da bajo el patrón de una relación funcional eficiente y puede con frecuencia ser factor de preocupante disfuncionalidad: al respecto Joseph Kizerbo, señala con preocupación: "En muchos países subdesarrollados, la escuela es un reflejo y un fruto del subdesarrollo circundante, de donde derivan su deficiencia, su pobreza cuantitativa y cualitativa. Pero poco a poco, y aquí reside el peligro verdaderamente grave, la escuela de estos países subdesarrollados corre el peligro de convertirse a su vez en un factor de subdesarrollo". Este planteamiento parece ahora más evidente cuando vemos con preocupación que la brecha entre los países del centro y la periferia sigue ensanchándose de manera dramática.

En este punto surge la pregunta que da lugar a nuestro proyecto de investigación ¿en qué medida esa brecha en términos de progreso económico y social está influida por el atraso educativo? Las evidencias resultan contundentes y la U N E S C O señala con insistencia que mientras no se tomen urgentes medidas para disminuir el rezago educativo, difícilmente se podrá aspirar a mayores niveles de bienestar. Ante esta situación me planteo la segunda pregunta con

* Ex ministro de educación del Alto Volga, citado por M.P. Todaro en "Economía para un mundo en desarrollo" F.C.E. MEX 1985

relación a mi proyecto de investigación. ¿Cómo afectará el proceso de globalización y apertura comercial a esta situación?

Las respuestas son múltiples y complejas, sin embargo hay un aspecto que ya es evidente y se presenta como una auténtica paradoja.

Junto al deterioro cualitativo del sistema educativo de nuestros países, la apertura comercial demandará mayores niveles de calidad, particularmente en lo que a la formación profesional se refiere. Este aspecto ha sido considerado por nuestras autoridades universitarias en el proyecto Universidad 2006 cuyo objetivo primordial es elevar la calidad de los egresados en el ámbito profesional a nivel de estándares internacionales. Para lograrlo, se han emprendido una serie de acciones entre las que se destaca una que resulta fundamental en este contexto y consiste en garantizar que los egresados dominen por lo menos una segunda lengua.

Alcanzar esta meta demandará por lo tanto acciones correspondientes que promuevan un mejoramiento de la calidad en los diversos programas en los que se ha venido apoyando este recurso académico. Es en este punto particular en el que se centrará mi esfuerzo de investigación. Considero que para mejorar cualitativamente la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestra universidad, el uso del modelo de la Calidad Total presenta una excelente alternativa.

No obstante, para implantar acciones de mejoramiento cualitativo en base al uso del modelo referido, es menester que se cuente con un marco de referencia teórico conceptual que permita fundamentar los criterios y parámetros e indicadores en los que se sustentarán y a partir de los cuales se pueda evaluar objetivamente el mejoramiento de la calidad.

En tal virtud el objetivo central de esta investigación será **el de generar información a partir de la cual se puedan desprender y establecer elementos que permitan fundamentar teórica y conceptualmente los criterios y parámetros requeridos para el establecimiento riguroso y objetivo de programas de mejoramiento**

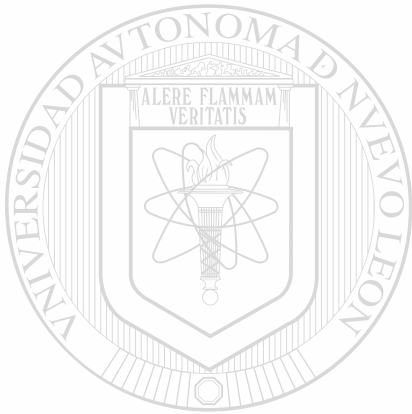
de la enseñanza de una segunda lengua basados en el enfoque de Calidad Total. Planteado de esa manera nuestro objetivo, establecemos como línea orientadora de nuestro trabajo de investigación, la siguiente hipótesis: **La teoría constructivista de la cognición situada, ofrecen un adecuado marco teórico y conceptual para fundamentar el establecimiento de criterios y parámetros requeridos, para aplicar el modelo de calidad total en el mejoramiento de la enseñanza de una segunda lengua.**

Para tal fin , desarrollamos nuestra tesis considerando los siguientes aspectos. En el primer capítulo, con un carácter eminentemente explorativo, situamos el problema de la educación superior en general, y de la enseñanza de una segunda lengua en particular, dentro del marco de la problemática que orienta la política educativa nacional. En el segundo capítulo, parte neurológica de nuestro proyecto, realizamos una intensa y amplia investigación documental que de alguna manera nos permitió aproximarnos a un estado del arte sobre el desarrollo teórico en la dimensión psicológica de este importante fenómeno. El capítulo tercero plantea la relación que existe entre los marcos teóricos de la psicología y la calidad en las propuestas instruccionales.

El énfasis de ese capítulo se centra en la detección de elementos que permitan establecer criterios para la evaluación y mejoramiento de la calidad de la instrucción.

Finalmente presentamos nuestras conclusiones de las que derivamos una serie de recomendaciones específicas que a partir del análisis realizado se presentan como útiles y posiblemente indispensables para el establecimiento de un programa de calidad en la enseñanza de una segunda lengua.

Esperamos con gran optimismo que este esfuerzo que tanto me enriqueció en lo personal, pueda contribuir aunque sea en forma mínima a mejorar la administración de los programas de calidad académico para beneficio de nuestros alumnos y maestros.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 1 El problema de la calidad en el marco de la política educativa

- Antecedentes:

La creciente preocupación mundial por la calidad de la educación de nivel superior ha generado una nueva perspectiva de análisis y evaluación de la educación.

“Históricamente y respecto de los países desarrollados, la búsqueda de calidad educativa se enmarca sobre todo en el clima de fuerte competencia económico- militar que se establece a partir de finales de los años cincuenta entre este y oeste. Esta conduce e inclusive exige el avance acelerado de la ciencia y la tecnología así como la ampliación del intercambio académico internacional para poder compartir los niveles educativos de distintos países.”¹

Se enfatiza un tipo de educación que privilegia la "instrucción" para el trabajo y se deja de lado la idea de una formación más integral, se manifiesta entonces una nueva intencionalidad de los procesos educativos.

Este énfasis en el carácter utilitario de la educación proviene de aquellas instancias planificadoras de la educación donde se sitúan los intereses del estado y de los empleados orientados hacia el desarrollo económico y la productividad.

¹ Prog. Nacional Desarrollo Educativo
1995-2000 SEP
1995-2001

Al estar tan ligada la educación a estos factores, y lógicamente teniendo la educación una repercusión directa, innegable ya sobre el crecimiento económico del país, del sector productivo, el trabajo educativo se vio influido por una filosofía del trabajo fabril, eficientista, optimador de resultados, basada en la calidad del producto final y orientada hacia la fragmentación de tareas. De aquí surge la pedagogía industrial o gerencial.

Partiendo de esta idea, se desprende la perspectiva de una calidad en la educación que circunscribe la intencionalidad de la educación a la formación de individuos aptos para el trabajo a partir de aprendizajes que no van más allá del dominio cognoscitivo exigido por puestos ocupacionales.

Esto nos lleva a considerar a la calidad en la educación al dominio de contenidos de un determinado campo cognoscitivo y sus correspondientes traducciones en habilidades y destrezas. Esto es lo que cuenta en el producto educativo y no a los recursos y procesos de donde resulta este.

Cuando nos situamos en una perspectiva más amplia más integral de la educación, el concepto de calidad cambia de significado y suma al dominio de contenidos y habilidades orientados hacia una ocupación o puesto de trabajo la asimilación de actitudes y conductas participativas e independientes, embuídas de responsabilidad y solidaridad social.

Esto nos lleva a considerar a la calidad como algo mucho más complejo y por tanto más difícil de medir o hacerlo con los instrumentos implementados (estadísticos) en forma parcial.

Bajo esta nueva visión de la intención y dirección de la educación superior se lleva a una nueva definición: un proceso que asegura la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permite al sujeto concebirse como inmerso en una realidad social es la que es parte activa y frente a la cual se desempeña no sólo como experto del conocimiento en un ámbito específico sino como ciudadano competente, como sujeto que toma parte activa en la redefinición de relaciones sociales mas igualitarias, transformando su saber en un saber válido para el cambio y redefiniendo de esta manera la participación de la educación en la generación de capas sociales cognoscitiva y socialmente privilegiadas.

Esta nueva definición de la intencionalidad de la educación universitaria constituye la base sobre la cual se forma un nuevo concepto de calidad de la educación superior, que rompe con las concepciones que se les impone a las universidades desde el exterior y que entienden la calidad en términos de eficiencia y funcionalidad de procesos y productos en el marco de una intencionalidad de la formación profesional que responde estrictamente a determinaciones ocupacionales.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La preocupación por la calidad es quizá lo que mejor caracteriza a nuestros tiempos. La calidad de vida es aspiración legítima de todo ser humano, esta depende de la calidad del quehacer humano y en último término, de la calidad de los seres humanos. La función de la educación es crear seres humanos de calidad.

El sistema educativo en nuestros países ha avanzado de manera considerable en su capacidad mostrada de ampliar la cobertura del sistema educativo, de asegurar la oferta de escuelas, aulas y maestros.

Con esto ha disminuido el analfabetismo , aumentando la escolaridad promedio de la población de América Latina.

Sin embargo , lo anterior se ha logrado sin avances consecuentes en el terreno de la calidad de los aprendizajes adquiridos en la escuela, y con grandes desigualdades entre países y entre regiones en el interior de los países. Si sumamos a esto la crisis de los 80 's y la consecuente disminución real de los recursos destinados a la educación, provocó una dinámica en la cual, si bien en términos cuantitativos el sistema educativo se mantiene e incluso crece, cualitativamente la educación se deteriora. De seguir este proceso, el sistema educativo estará lejos de cumplir su cometido: formar seres humanos de calidad.

Estos resultados han conducido a plantear la necesidad de analizar el problema de otro modo. No es posible seguir haciendo lo mismo si queremos combatir el problema de la deficiente calidad de la educación que imparten nuestras instituciones.

Si se considera que cada objeto, institución o individuo tiene una función especial que desempeñar, entonces la función del profesor aparece aquí como planificador y proporcionador de los currículos a sus alumnos y evaluador de sus éxitos.

Se puede definir la calidad en el enseñanza como: planificar , proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden . Claro esta que tal definición nada dice del currículum óptimo. Diferentes sociedades suscriben distintas concepciones del desarrollo personal de los alumnos. De modo semejante, nuestro concepto de una “buena enseñanza “ esta en función de su soporte cultural.

Los profesores actuales considerarían su papel como el de “facilitadores” ; tradicionalmente todos los grandes profesores han poseído tres tipos de habilidades: carisma o el poder de una

personalidad magnética. En segundo lugar, conocimiento de las materias que han de enseñarse y elevados niveles de corrección en gramática, puntuación y ortografía. La tercera habilidad del profesor suele denominarse capacidades pedagógicas o “de oficio”. Entre estas figuran las de estructuración del conocimiento para el aprendizaje, la habilidad para hacer preguntas, el desarrollo y el aprovechamiento del potencial de recursos, la gestión del aprendizaje individual y de grupo.

El concepto contemporáneo de la calidad suma a estos requisitos la idea del profesor como “profesional reflexivo” (Schon, 1983). Actualmente algunos profesores carecen de un conocimiento operativo apropiado.

La calidad que estamos buscando como resultado de la educación debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una calidad para todos los ciudadanos.

No podemos aspirar a lograr lo anterior exclusivamente a través de medidas de política educativa diseñadas en el ámbito central, estandarizadas y uniformes para todas las instituciones. Para hacerlo, pide prestadas las nociones fundamentales de la filosofía de la calidad total, que ha mostrado su capacidad de revolucionar la calidad de la producción y de los servicios de empresas y organizaciones que, en el ámbito mundial, la han adoptado.

En mi opinión este proceso requiere primeramente la convicción de que cada uno de nosotros para iniciar un proceso dinámico y sostenido y sobre todo sistemático para mejorar las

organizaciones, para desarrollar a las personas que en ellas trabajan, y para propiciar una mejor calidad de vida para toda la sociedad.

El movimiento hacia una mejor calidad educativa debe partir del propósito de satisfacer al “beneficiario” alumno –el que juzga sobre la calidad del servicio que ofrecemos. Para lograrlo, es necesario conocer mejor sus necesidades, sus expectativas , sus preocupaciones, sus insatisfacciones respecto al servicio que estamos ofreciendo. De la misma manera es importante que el beneficiario conozca y participe en lo que nosotros estamos tratando de hacer por mejorar la calidad de nuestro servicio.

Ahora bien , es necesario reconocer que la calidad no es algo absoluto ni estático. Las concepciones sobre la calidad cambian con el tiempo, y quien juzga sobre la calidad siempre tenderá a ser cada vez más exigente. Por eso un movimiento hacia la calidad es eso: un movimiento cuya trayectoria es una espiral ascendente. Una vez iniciado, lo único que puede lograr es más calidad.

Por otra parte, conviene considerar que la calidad tiene muchas escalas, no sólo una. Así , el juicio sobre la calidad de la educación que se ofrece nunca será único. El beneficiario tendrá varias escalas de juicio. Se trata de satisfacerlo en todas: por eso se habla de calidad total.

En resumen, le escuela no puede transformar la sociedad, pero si puede contribuir a que la transformación sea de calidad, que se centre en la calidad de las personas, y que conduzca a una mejor calidad de vida. La escuela debe definir su proceso de mejoramiento de la calidad priorizando lo que realmente aprenden los alumnos. En ello se sintetizan los requerimientos de los diversos beneficiarios de la escuela.

No puede iniciarse un movimiento hacia la calidad si no se reconocen que existen problemas. Reconocerlos no es suficiente; una vez que se ha tomado la decisión de hacer algo al respecto hay que seguir una serie de pasos. Si la decisión es de una persona o de un grupo de personas, es necesario que convencan a los demás. Ningún proceso de mejoramiento real de la calidad puede darse sin la participación activa y convencida de todos los que laboran en la organización en cuestión.

Es necesario que exista un compromiso con lo que se emprende. Hacer las cosas cada vez mejor supone constancia. Uno de los enemigos principales de los movimientos de la calidad total es precisamente la falta de constancia. Este es un valor necesario y a la vez difícil de lograrlo, ya que esto implica cambios a largo plazo. Esto se debe ya que el proceso de mejoramiento de la calidad es por definición : permanente, lento y gradual; por último , un compromiso de esta índole requiere de liderazgo. Es necesario que el director de la institución educativa en el cual se aplica el programa de calidad, aprenda a ejercer este liderazgo, que es un liderazgo de apoyo y solidaridad, y también por parte del personal en aceptarlo y a enriquecerlo.

En un movimiento hacia la calidad, no se trata de reacomodar lo que esta mal., Se trata de resolver los problemas atacando sus causas, en otras palabras se trata de eliminar de raíz todo aquello que provoca la existencia del problema. Muchas veces confundimos los síntomas de los problemas con sus causas. Esta es una tendencia generalizada y así justificamos los problemas de ausentismo y falta de aprendizaje en la institución como un problema de falta de interés y de apoyo de los padres de familia.

En mi experiencia rara vez nos ponemos a pensar en lo que nosotros hemos hecho para contribuir a estos, o simplemente la falta de

interés en acercarnos a ellos buscando conocer sus problemas y tratar de ayudarles; es conveniente clasificar los problemas entre los que son nuestra propia responsabilidad y los que son responsabilidad de otros, y dar prioridad a los problemas propios.

Cuando se identifica la presencia de un problema, hay que conseguir información sobre el mismo para cuantificarlo y dimensionarlo. Pero también hay que obtener elementos de la realidad para comprenderlo, es decir, para conocer sus causas y para conocer el nivel de importancia de cada una de ellas. Cuando el equipo de la institución logra definir que algunas de estas causas pueden ser atacadas de raíz, y decide emprender una acción en ese sentido, requerirá información para ver si en efecto lo está logrando. Es necesario mantener una constancia en la información de esta manera que sea capaz de evitar reincidir en las causas que han sido identificadas previamente .

Esto significa el monitoreo tanto de directivos como de profesores de su desempeño, y el desarrollo de la elaboración de indicadores de la calidad de la educación en su institución, para mejorar el aprendizaje efectivo de sus alumnos. Este último deberá ser el indicador más importante de la eficacia de las medidas emprendidas.

Este proceso anterior es lo que permitirá continuar con el ciclo de calidad , esto es así porque una vez que se ha resuelto el problema, se han alcanzado estándares nuevos de funcionamiento y operación. Pero estos estándares se alcanzan sólo para romperse nuevamente, estableciendo las medidas que permitan volverlos a elevar.

Las diferencias entre las instituciones o escuelas que producen aprendizajes de calidad y aquellas que no lo hacen no se explican por la presencia o ausencia de un sólo factor, ni siquiera por la presencia o ausencia de un conjunto de ellos, sino por la interacción entre los

factores que tienen que ver con la calidad de los aprendizajes. En otras palabras la calidad depende de las personas que laboran en la escuela, porque son ellas las que pueden adaptar las medidas uniformes de política a los contextos específicos. A la vez porque son ellas las que son capaces de diseñar estrategias y soluciones para lograr calidad con las condiciones específicas de las demandas y con los recursos de que disponen para hacerlo.

La calidad educativa significa estar atentos a los problemas de la demanda específica de la escuela en la que se trabaja, ello significa primeramente conocer y comprender sus exigencias y necesidades. Y en segundo lugar implica también establecer con los beneficiarios inmediatos un diálogo fecundo y permanente que haga a estos a la vez más exigentes y más corresponsables de la búsqueda de calidad de los aprendizajes de los alumnos.

El salto cualitativo en educación se dará cuando el personal de cada establecimiento escolar, sea capaz de interactuar adecuadamente con su comunidad. La calidad es un concepto relativo y dinámico. Por eso el proceso de mejoramiento de la calidad no termina nunca, porque siempre es posible esforzarse por lograr mejores niveles.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Para lograr mejores resultados, mayores niveles de aprendizaje efectivo en todos los alumnos es necesario mejorar los procesos; las tres relaciones más importantes en la escuela son : la relación entre las personas en el proceso de diseño del objetivo, la relación en el aula (maestro- alumno , alumno consigo mismo), y la relación con la comunidad. Mejorar la calidad del proceso significa orientar los esfuerzos hacia las personas.

Requerimientos para la implantación de un modelo de calidad

a) Círculos de calidad.

En un proceso de mejoramiento de la calidad , se transforma la cultura de la organización. La actitud inicial de voluntad de transformación genera modificaciones en el entorno organizativo, lo que a su vez refuerza y estimula la transformación de su cultura. Los resultados de este proceso de las personas y de las interrelaciones entre ellas.

No basta con participar hay que hacerlo en equipo. Sabemos por experiencia que no basta con trabajar en una misma organización para constituir un equipo. El trabajo en equipo hace que una persona compense con su fuerza la debilidad de otra, y que todos agucen su ingenio para resolver las cuestiones que son de todos.

En un trabajo en equipo se toman decisiones y se actúa sobre ellas. Este se convierte en el fin del equipo. Lo que lo define es su objetivo, que se traza entre todos. Todos adquieren una responsabilidad en esa actuación colectiva, en equipo también se monitorea el proceso, se evalúan los resultados de las decisiones tomadas. Es el equipo el único que puede revisar las decisiones anteriores , corregirlas y cambiarlas.

En una organización compleja, puede haber varios equipos, responsables de diferentes trabajos. Sin embargo no puede perderse de vista que , por la estrecha interrelación de las actividades en toda organización, deben establecerse los mecanismos que permitan la comunicación fluida y permanente entre los mismos. En la

administración de control de calidad, estos pequeños equipos se llaman “Círculos de Calidad”.

Un círculo de calidad es un grupo que desempeña voluntariamente, actividades de mejoramiento y control de calidad. Los círculos de calidad son sólo parte de un programa que abarca a toda la organización típicamente, un círculo de calidad aborda un problema que es común a los que en él participan; él circula estudia la naturaleza del problema, traza las causas por las que se presenta ese problema, analiza la información relativa tanto al problema como a las causas, desarrolla soluciones. Cada miembro del círculo es responsable de implementarlas. Una vez implementadas todos en grupo observan en forma crítica e interna la forma como se actúa en la solución del problema.

Una vez que ha transcurrido el tiempo suficiente para analizar lo que ha pasado, el círculo revisa los resultados y evalúa la efectividad de las soluciones tomadas. Si estas han tenido los resultados esperados, el círculo se propone impedir que el problema recurra o vuelva a aparecer, con lo cual se estandariza un nuevo nivel de resultados. Logrado eso, el círculo comienza a buscar la forma de mejorar el nuevo nivel alcanzado.

Los círculos de calidad son una forma de aprovechar y potenciar la convicción de la filosofía de la calidad, de que los trabajadores de la educación, tienen la capacidad de introducir innovaciones y mejoras en sus procesos de trabajo en función de los problemas que perciben. Las sugerencias del personal de una organización son enormemente valoradas por la administración de calidad total, estas sugerencias pueden ser colectivas o individuales

Cuando una organización se basa en el control de las personas que en ella trabajan para lograr eficiencia, lo anterior no se logra. Se pretende controlar que las personas cumplan su función específica.

Por el contrario, la filosofía de la calidad sostiene que las personas se realizan en su trabajo, y se desarrollan como personas, cuando participan creativamente en su mejoramiento, y cuando lo hacen en equipo, reconociendo que por sí solos no pueden modificar los procesos que condicionan su que hacer. La participación genera compromiso y satisfacción personal.

Se parte de la base de que una organización que se conduce de esta manera genera una mayor calidad de vida en el trabajo, que es uno de los objetivos primordiales de la filosofía de la calidad.

El director debe asegurarse de que el proceso de mejoramiento de la calidad sea un proceso de formación en el trabajo y este acompañado de los elementos formativos indispensables para lograr que puedan llevarse a cabo los cambios propuestos.

El director tiene dos responsabilidades: la del mantenimiento y la del mejoramiento. La primera implica establecer reglas claras y asegurar que se cumplan. La segunda y creo la más importante mejorar los niveles de logros de los procesos alcanzados, así como la de estimular y apoyar los procesos de calidad y su constante monitoreo.

Mejoramiento continuo del las personas involucradas

Los problemas de la calidad de la educación no son de los docentes, sino del sistema. Sin embargo, la solución a los problemas de la calidad si reside en el equipo de docentes encabezado por su director

La calidad de las personas es la primera preocupación de la filosofía de la calidad. Un sistema en el que se persigue la calidad se preocupará de que las personas desarrollen al máximo sus potencialidades.

Para producir mejores sistemas, una sociedad debe preocuparse menos por producir bienes materiales en cantidades crecientes que por producir personas de mejor calidad; en otras palabras, (por producir personas que sean capaces de producir esos sistemas (Massaki Imai en Kaizen: la clave de la ventaja competitiva japonesa- México: Compañía Editorial Continental, 1989- citando una intervención de Claude Lévi-Strauss en un seminario sobre calidad total). Lo anterior lo plantea una teoría que se aplica a empresas productoras de bienes y servicios. Cuanto más debe hacerse en una organización dedicada como la nuestra a formar personas.

Las personas se desarrollan como tales cuando son capaces de crecer integralmente. Para desarrollarse es necesario tener conocimientos, gozar de una calidad de vida digna, ser respetados y aceptados. Pero hay algo quizás más importante que todo lo anterior: el proceso de desarrollo personal radica en descubrir el sentido de la vida que procede fundamentalmente de demostrarse a sí mismo la capacidad de transformar la realidad en el sentido en que uno cree que debe ser transformada, y, de manera igualmente importante, en hacerlo en forma congruente con los valores que uno quiere ver reflejados en esa realidad que contribuye a transformar. El mejoramiento efectivo genera una verdadera satisfacción en la vida.

La búsqueda de la calidad genera el espacio para que esto sea posible. Le da un sentido de transformación al trabajo cotidiano. Y persigue hacerlo resaltando el compromiso, la responsabilidad y la

solidaridad con los seres humanos con los que se trabaja, y con el objetivo colectivo en el que se participa.

La filosofía de la calidad se basa en la convicción del deseo inherente que las personas tienen de lograr calidad y valor de compartir su experiencia y de apoyarse unos a otros.

Revisemos los valores que podemos vivir en forma congruente al participar en un proceso de mejoramiento de la calidad, y de los valores que parecería deseable formar en nuestros alumnos. En un proceso como el que hemos venido describiendo a lo largo de éste texto, nosotros como docentes nos vemos fortalecidos en nuestra identidad. Nos reconocemos como parte de una escuela: nos llegamos a sentir parte de ella, porque en parte es creación nuestra. Pero también adquirimos identidad profesional, porque desarrollamos nuestras capacidades como docentes.

Por otra parte, la identidad esta en la base de uno de los derechos humanos fundamentales, que es el respeto. Es necesario respetarse a uno mismo para poder respetar a los demás. También está en la base de otro de los componentes fundamentales, esencia de los derechos humanos, que es la dignidad. La convicción de la propia dignidad es condición para el reconocimiento de la dignidad de los demás.

Ahora para el logro de la identidad se considera clave la existencia de oportunidades de al menos tres tipos:

-La participación creativa. Las oportunidades de expresión, de propuesta, de creación, de toma de decisiones, de opinión , son indispensables para la construcción del sujeto. Son la base para el tránsito de la heterónima a la autonomía, que es el proceso evolutivo en la base del logro de identidad.

-La diversidad. El hecho de enfrentarse al otro y a los otros, como diferentes y propios, constituye el yo identificado. Por tanto son invaluable en la construcción de la identidad personal y social las oportunidades que la escuela sea capaz de brindar en cuanto a la interacción con alumnos y maestros diferentes; de otras culturas o comunidades, nacionalidades, etc. , cada vez es más aceptado el valor pedagógico de los grupos heterogéneos en la escuela, detrás de ello justamente esta el logro del respeto a la identidad individual de todos los seres humanos.

-La equidad y la justicia. La equidad consiste en brindar oportunidades iguales a todos. La justicia consiste en dar más a quien más necesita. La justicia es un valor mucho más profundo que la equidad. Pero en la vida cotidiana de la institución existen violaciones constables y tangibles . La institución debe brindar oportunidades para vivir la equidad como condición sin la cual no se puede vivir la justicia.

-La solidaridad y el compromiso. Sin ésta no es posible emprender un proceso de mejoramiento de la calidad, quien no se compromete con un proceso continuo de mejoramiento, no se podrá atribuir jamás mejores resultados. La solidaridad tiene que ver con la identidad colectiva, de grupo, de unidad escolar, de comunidad, pero también las manifestaciones de voluntad de apoyar a quienes lo necesitan.

-La congruencia. Este valor representa el cierre de los anteriores , y de otros más que con toda seguridad resultan también esenciales. Esto es así porque la congruencia entre la información, el conocimiento, el juicio, la elección y la acción es lo que es , en última instancia, define el valor que se manifiesta verdaderamente en las conductas. En efecto, lo que más forman tanto la escuela, sociedad en “valores no deseados” parece estribar en las incongruencias entre el discurso y los hechos, que se llega a interiorizar como estilo de vida, porque los individuos se

apropian de la incongruencia. Ahora la congruencia se favorece en medida en que se privilegien los procesos de conocimiento que suponen la construcción. En concreto, los procesos de investigación y descubrimiento, el desarrollo del juicio crítico independiente, y la metodología del diálogo, son todos ellos coadyuvantes indispensables en el proceso de logro de congruencia y consistencia. Quizá en esto estribe el valor esperanzador fundamental de la filosofía de la calidad total, que parte de creer en la persona y termina por desarrollar a la persona.

Lo más importante a resaltar es que los problemas de la calidad de la educación no son de los docentes sino del sistema, sin embargo la solución de ellos si reside en el equipo de docentes encabezados por su director.

En la calidad lo más importante es la calidad de las personas. La filosofía de la calidad total considera que lo importante no son las cosas sino el hombre que hace las cosas. Y se propone desarrollar integralmente a las personas.

En el proceso de desarrollo integral de las personas, lo más importante son sus valores. La búsqueda de la calidad abre los espacios para vivir, en forma congruente los valores fundamentales de solidaridad, responsabilidad y compromiso.

En mi opinion al vivir congruentemente como docentes, los valores de solidaridad, responsabilidad y compromiso, la búsqueda de la calidad nos pone en condiciones de proponernos formar integralmente a nuestros alumnos en los valores de identidad , libertad y compromiso, equidad y justicia, solidaridad y congruencia.

Una vez demostrado que los procesos desencadenados en efecto han tenido resultados esperados, es necesario estandarizar estos procesos. Así como se describió el primer paso de planificación como el de estandarización del proceso normal de la institución o escuela, y hablamos de este paso como un paso de mantenimiento. Lo que se trata es de establecer con claridad, los nuevos niveles de comportamiento con el fin de evitar la recurrencia a las situaciones anteriores.

El proceso de mejoramiento de la calidad parte del reconocimiento de un problema que debe ser motivo de preocupación para el director de la institución, así como el de generarle ideas sobre como resolverlas.

Estas ideas se tienen que convertir en plan, pero un plan que se oriente al mejoramiento de la calidad, con ciertas condiciones:

Debe elaborarse en equipo

Debe comenzar por estabilizar los procesos actuales.

Debe diseñar los resultados esperados.

Privilegia los procesos que previenen el problema.

Se preocupa sobre todo por disminuir las variaciones.

El plan global de la escuela tiene que estar apoyado por programas más precisos, que surgen de los círculos de calidad o de pequeños equipos de personas unidas por afinidad de áreas de trabajo o de intereses. En los cuales podrán participar la comunidad.

Uno de los pasos más importantes en un proceso de mejoramiento de calidad es el monitoreo de los procesos. Cuando ya pueden esperarse resultados, hay que evaluar. Pero evaluamos para verificar que los procesos mejorados funcionaron. La evaluación por si

sola no puede mejorar la calidad, son los procesos mejorados los que la realizan

Alcanzar esta nueva noción de la calidad implica que las instituciones redefinan su papel frente a los cambios sociales y encuentren o establezcan canales que articulan la dinámica del conocimiento con las expresiones que este adquiere en la sociedad. Para eso se hace necesaria, ahora desde tal óptica, la reconstrucción estructural de las instituciones, de tal suerte que los procesos escolares y académicos se realicen conforme a esta nueva intencionalidad.

Esta noción de la calidad de la educación debe sentar las bases para la consolidación de una nueva cultura civil y política y orientarse hacia la conformación de un actor social nuevo, capaz de responder a los retos de modernización social, inmerso y actuante en una sociedad civil significativa.

Para esto, es fundamental propiciar el dominio crítico y creativo de un conocimiento que se vincule a su lógica de producción.

Garantizar de diversas maneras este tipo de apropiación del conocimiento, a la mayoría de los estudiantes significa caminar hacia la democratización de los saberes. El logro de esta calidad es un elemento central en una nueva propuesta de educación superior con potenciales capacidades transformadoras de la sociedad a través de sus egresados.

En este contexto, es importante aclarar que no hay una repuesta única para la problemática de la calidad de la educación, ya que ésta no es cuestión "objetiva", depende de valoraciones, de criterios establecidos a partir de metas predefinidas.

A partir de los años sesenta la propia dinámica del desarrollo económico mexicano y su vinculación con la economía mundial, así como la complejidad alcanzada por la tecnología, imponen la necesidad de evaluar la calidad de la educación.

El estado mexicano considera entonces que una de las causas de la crisis de la educación superior es la creciente disyunción curricular en relación con la demanda específica en el mercado de trabajo.

En los setentas se incorpora la tecnología y la ciencia en las actividades productivas, considerándose como factores de desarrollo económico, creando recursos humanos calificados que se adecuen a las necesidades de expansión y crecimiento del país.

En el marco de modernización científica y tecnológica que pretendió la refuncionalización de las instituciones de educación superior sirvió por otra parte como factor de apoyo para la revitalización de la inversión extranjera así como fomentar la inversión nacional.

Sin embargo, a pesar de pretender adecuar las instituciones de educación superior a las necesidades del desarrollo económico, la política educativa tuvo que reorientarse hacia la satisfacción de la creciente demanda de acceso a la educación superior.

La expansión de las instituciones de educación superior es vista como impedimento para alcanzar el tipo de calidad formativa que se deseaba.

La llamada masificación de la educación superior es concebida como un factor que obstaculiza el proyecto universitario del estado mexicano para las décadas de los setenta y ochenta.

Desde entonces y hasta la fecha se puede apreciar el intento de cambio en la perspectiva del estado, la problemática de la calidad de la educación superior, que en las últimas décadas estuvo referida a la inadecuada vinculación formación-necesidades del aparato productivo, viéndose agravada ahora por las consecuencias de la masificación y por la permanencia de la crisis económica.

Hay un gran cambio al igual en el intento de redefinir el papel de las universidades en el marco de las políticas gubernamentales tendientes a la desincorporación de dependencias o de adelgazamiento del estado.

Esto se traduce en que la modernización de las universidades públicas se debe dar a nivel de las relaciones que establezcan con el sector productivo, ofreciéndole sus servicios en los mercados correspondientes, de manera que se diversifiquen sus fuentes de financiamiento, aligerando al estado de tales compromisos y completando un proceso de refuncionalización que interesa al estado que se realiza sin su participación directa.

El debate de la calidad educativa en el contexto de las instituciones de educación superior se ha centrado en las categorías de cantidad y calidad del proceso escolar. La tendencia dominante ha sido interpretar la relación entre esas categorías como de oposición, partiendo de la premisa básica de la incompatibilidad entre ambas.

De ahí que se asocie el crecimiento de las universidades al deterioro de su nivel académico y se desarrolle un proyecto de universidad restriccionista. Dicho proyecto busca limitar el acceso a las instituciones estableciendo mecanismos de selección más rigurosos y reduciendo su capacidad de absorción como estrategia para recuperar

el prestigio académico y para alcanzar la denominada excelencia educativa.

Como se advierte el proyecto, establece el supuesto de que no es posible conciliar una institución de alto nivel académico con una población estudiantil numerosa.

Sin embargo, la relación que guarda la calidad de los procesos escolares con la magnitud de las universidades ha sido poco estudiado, por lo que se requiere ponderar en su justa dimensión las articulaciones de tal relación, a fin de superar lo que consideramos una falsa dicotomía.

En síntesis, la universidad de los noventa no es la misma universidad de los setenta del boom expansivo, por tanto presenta problemas diferentes y otras soluciones.

El sueño de la universidad expansionista de democratizar las oportunidades de acceso a la educación superior y al conocimiento no se han conseguido.

La universidad fue incapaz de redefinir su papel frente a los cambios sociales que se produjeron en las últimas décadas, principalmente en los que se refiere a la formación profesional. Esta indefinición de sentido es uno de los factores centrales que ha impedido plantearse y arribar a nuevas metas de calidad.

Por otro lado, la carencia de un proyecto institucional propio en el marco de un contexto social en transformación constante. La Universidad de Nuevo León, tendrá que modificar actitudes y sumergirse en el proceso primero de reflexión y análisis sobre su proyecto de educación superior que reformule su papel en la sociedad, para derivar de ahí la nueva "intencionalidad" de la formación

profesional, así como los cambios estructurales y de organización de las instituciones.

Nuestra universidad, deberá transformarse, de ser una universidad educativa (para la educación), en una institución de aprendizaje de calidad mundial.

Además, considero, deberá construir su proyecto de vida, su misión sus expectativas, haciendo siempre una introspección, de cual es su papel en esta sociedad actual que exige o requiere de seres comprometidos con su medio, capaces de aceptar retos, cambios, de tener una visión de su misión, y de ser activos y prestos siempre a la acción.

Amando nuestra institución, preparándose con responsabilidad y estando conscientes que una vez iniciado el proceso de cambio no hay retroceso o marcha atrás; seremos capaces pese a las caídas y a lo adverso del medio de reconstruir así fuera necesario día con día nuestro presente y futuro.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

No obstante , realizar esta empresa implica considerables retos, uno de esos retos, preocupación primordial de nuestra investigación, es el principio de eficiencia y eficacia con el que se debe comprometer. Buscar el mejoramiento de la calidad como objetivo político , no es garantía de logro si no se sujeta dicha acción a rigurosos principios de racionalidad que solo nos puede brindar la ciencia.

De ahí nuestra preocupación investigativa y nuestro principal objetivo. Mejorar la calidad es mucho más que una buena intención ¿qué implica operacionalmente intentarlo? Esta pregunta es en esencia nuestro problema de investigación del que desprendemos en lo fundamental nuestro objetivo de investigación, que quedaría expresado como sigue:

el objetivo central de esta investigación será el de generar información a partir de la cual se puedan desprender y establecer elementos que permitan fundamentar teórica y conceptualmente los criterios y parámetros requeridos para el establecimiento riguroso y objetivo de programas de mejoramiento de la enseñanza de una segunda lengua basados en el enfoque de Calidad Total.

A partir de la búsqueda de este objetivo nos hemos planteado la siguiente hipótesis de trabajo: **La teoría constructivista de la cognición situada ofrecen un adecuado marco teórico y conceptual para fundamentar el establecimiento de criterios y parámetros requerido para aplicar el modelo de calidad total en el mejoramiento de la enseñanza de una segunda lengua.**



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 2 Marco teórico conceptual

La adquisición del lenguaje como problema teórico y conceptual

Imaginemos un bebé, tiene sólo unos meses, y llora. Su madre entra rápidamente al cuarto, lo saca de la cuna y lo abraza. Luego le cambia el pañal y el bebé sonríe de nuevo. Podemos decir que la comunicación fue exitosa, que el bebé logró su cometido: estar a gusto. La madre vuelve a la cocina y le dice a su esposo: “le cambié el pañal, ya está bien dormido”.

El ejemplo es burdo porque, después de todo, la magia del mimo es hacernos ver cosas que realmente no están ahí, que él crea en el espacio de un escenario vacío, y la frase “la tecnología ha significado...” puede ser el tema de toda una obra mímica. La diferencia entre lo que hace el mimo y lo que dice la frase, es que el mimo no sólo nos hace ver el avance de la tecnología, sino que nos sitúa en un espacio donde lo que no existe realmente está ahí, gracias a la imaginación; en cambio, la frase, como tal, comunica una idea, un hecho, que al lenguaje gestual se le hace imposible comunicar directamente.

Lo anterior, sólo para señalar, que el lenguaje, el verbal y el gráfico – el escrito-, nos permiten comunicar a un nivel de abstracción que el lenguaje no verbal lleva a cabo a través de un trabajo más arduo y, que por lo mismo, consume mucho más tiempo. En términos de efectividad de la comunicación, el lenguaje verbal o gráfico le lleva kilómetros de ventaja al gestual.

Pero volvamos al bebé. Su llanto es la expresión no verbal de una necesidad. Es equívoco, es decir, el mensaje no es claro; la madre entra al cuarto sin saber qué es lo que su niño necesita. Ella tiene que descubrirlo

y satisfacer la necesidad. Luego -porque el entorno en el que el bebé crece está hecho de palabras, de lenguaje articulado, de sonidos que va reconociendo y repitiendo- luego, decía, el bebé aprenderá a hablar, y a medida que se vaya apropiando de las palabras, que las vaya identificando como objetos, su mundo se irá ampliando, se irá haciendo más objetivo – en tanto puede reconocer una silla de una mesa, y ésta del piso, etc.- y, tarde o temprano, dirá su primer frase coherente: “perro feo”.

Será objeto de un punto posterior, cómo es que el bebé adquiere el lenguaje. Por lo pronto, me interesa subrayar la importancia del lenguaje en la vida cotidiana. Creo que los ejemplos dados son suficientes para hacernos una idea de cómo sería el mundo si estuviéramos atentos al lenguaje gestual² o, un poco después en la historia de la humanidad, al lenguaje verbal solamente.

Es bien sabido que, desde la invención de la imprenta, el acceso al conocimiento, si bien captado por las instancias de poder –el clero, la nobleza, etc.-, se intensificó, y fue gracias a los libros, a la palabra escrita, que se pudo dejar testimonio de los descubrimientos, de las teorías, de las hipótesis y de las narraciones y las historias, gracias a que se conservaron en lenguaje escrito. Como si la letra se pusiera al margen del tiempo –y de algún modo lo está- pues tenemos a la mano la posibilidad de leer, por ejemplo, el Quijote y otras tantas obras que se salvaron de disolverse en el aire gracias a la tinta y al papel. De ningún modo se demerita el papel de la tradición oral, pues es bien sabida su eficacia al transmitir de

² Cassirer establece la evolución del lenguaje humano, a partir de inicial lenguaje gestual, donde la comunicación se establecía por medio de gestus o gesticulaciones para referirse a un objeto, es decir, se buscaba la identidad del gesto con el objeto designado: tiempo después con el advenimiento del lenguaje oral, el hombre descubre que los oídos le permiten la libertad de referirse no sólo a los objetos sino manipularlos mentalmente; de modo que la diferencia entre ambos, es que el lenguaje gestual busca la identidad del gesto con el objeto, lo que limita las posibilidades de comunicación, cosa que no sucede con el lenguaje oral pues este implica la diferencia entre el objeto designado y el sonido. Cassirer, Ernst. Filosofía de las Formas Sombólicas, Tomo I.

generación en generación los relatos de un pueblo, aunque esa misma transmisión haga variar el relato.

Aunque las diferencias entre el lenguaje verbal y el escrito son muchas, ambos son, por decirlo de alguna manera, las dos caras de la moneda del lenguaje: por un lado su enunciación y, por el otro, su impresión. Ambos conforman al lenguaje y, por un ciclo o círculo de influencia, el hecho de hablarlo y escribirlo, lo modifica también. Pero me salgo un poco del tema a exponer en esta breve introducción al lenguaje como puerta hacia el mundo.

¿Por qué el título?. Porque, volvemos de nuevo, el bebé no puede comunicar con precisión -ni siquiera imprecisamente-, lo que le hace falta para dejar de llorar; conforme crezca, irá aprendiendo las reglas de la lengua y del lenguaje³, irá aprehendiendo los sonidos, la forma de estructurar las frases, la manera en que la idea se puede expresar y, luego, los signos gráficos de la escritura; con ello irá alejándose del mundo físico⁴ para adentrarse en el mundo de los símbolos que lo significan y le permiten al niño manipular la realidad a nivel simbólico y conceptual.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
La herramienta que nos constituye

Como bien se sabe, una herramienta no sólo ayuda a simplificar un trabajo que, de otro modo, nos llevaría mayor tiempo realizar; sin embargo, la herramienta también modifica nuestra manera de hacer las cosas, nuestro cuerpo y a veces, también, la forma en que entendemos el mundo. En el caso del lenguaje, el uso que hacemos de él nos permite una comunicación no sólo más clara y directa, sino, además, modifica nuestra manera de ver y entender el mundo, las cosas que nos rodean y hasta a nosotros mismos.

³ Que en realidad son la misma cosa, sólo que tomada desde dos puntos de vista distintos, como se verá más adelante, en el Capítulo 2, en "El halo del lenguaje la lengua".

⁴ No en sentido literal, sino como una forma de establecer que mediante el uso de símbolos, la experiencia del mundo físico no es ya directa, sino a través de esos símbolos que lo significan.

El lenguaje, por otro lado, es una herramienta que, a diferencia de un martillo o un clavo, no se da completa, sino que se va constituyendo a medida que la usamos; es decir, conforme adquirimos el lenguaje, éste se vuelve una herramienta más completa y compleja, pero no se le siente así, pues vamos armando el lenguaje según pasa el tiempo, según lo practicamos.

En sus investigaciones sobre el desarrollo cognitivo del niño, Jean Piaget⁵ descubrió cuatro etapas en las que el pensamiento iba estructurándose según el lenguaje le daba pautas para formar las ideas que, luego, se harían claras al pensamiento. Me gustaría seguir esas cuatro etapas del desarrollo del pensamiento en el niño señaladas por Piaget, con el objeto de, según cada etapa, ahondar en la manera en que adquirimos el lenguaje y, además, la forma en que éste modifica nuestro pensamiento y nuestra manera de ver el mundo. La clasificación es como sigue:

Inteligencia sensoriomotriz.

Pensamiento intuitivo o simbólico.

Pensamiento operacional concreto.

Operaciones formales.

Salvo la primera etapa, las demás nos servirán para abordar directamente la forma en que se adquiere el lenguaje, o el lenguaje nos adquiere a nosotros, y por ello, los siguientes subpuntos llevarán como título el nombre de cada una de las etapas. La primera de ellas, que tiene lugar durante los dos primeros años de vida, no interesa especialmente para el estudio del lenguaje, pues en este tiempo el niño conoce el mundo a través

⁵ Gardner, Howard. Arte, mente y cerebro. Pag. 29

de sus percepciones y de sus acciones sobre él ⁶ En estos dos primeros años, el niño aún no diferencia su cuerpo del resto de las cosas que lo rodean, no se sabe uno, distinto de lo que ve. Sin embargo, en esta etapa, empieza la sensibilización hacia los sonidos base de su lengua madre. Sólo tiempo después el niño aprenderá que los objetos tienen una existencia separada de su vista, pues cree que las cosas desaparecen cuando deja de verlas; el descubrimiento de que siguen ahí aún cuando no las contempla, marcará el principio de su diferenciación con el medio que lo rodea.

Pensamiento intuitivo o simbólico: los principios básicos del lenguaje.

Esta etapa va, aproximadamente, desde los dos a los cuatro años. En ella, el niño empieza a pronunciar algunas sílabas, normalmente aquéllas que escucha con mayor frecuencia y que tarde o temprano formarán alguna palabra, aunque carente aún de significado. Es importante señalar que la identificación de los sonidos más comunes de la lengua madre sucede mucho tiempo después de escucharlos constantemente. El niño debe "entrenar" su oído para reconocer los sonidos constitutivos de su lengua madre, que primero se le presentan como una retahíla inidentificable -justo lo que sucede cuando escuchamos una lengua extranjera por primera vez, como el chino, para señalar un ejemplo extremo-.

Luego, conjugará oído y órganos fonatorios para producir sonidos que paulatinamente irán identificándose con los de su lengua madre. Al parecer, los sonidos que identifica son una larga serie que aprende a escuchar como, por ejemplo, "lasilla", "elperrodelpatio", y sólo después, entienden que son elementos separados que se repiten constantemente, como las sílabas y las preposiciones y tiempo después, aprenderán que esos sonidos significan cosas, que remiten a ellas, que engloban lo que son en ese sonido.

⁶ Idem

El uso de símbolos en el niño es ya un hecho. Estos pueden ser de muy diversas clases: “pueden consistir en conceptos, números, imágenes y representaciones mentales y hasta diagramas o simplemente, gestos. Y es posible manipular estos símbolos sin que medie excitación por medio de estímulos sensoriales”⁷. Por ejemplo, un uso simbólico típico sería el de los recuerdos, imágenes desligadas de su contexto real, fantasmas que casi vemos nítidamente en la imaginación por obra y gracia de este manejo simbólico.

Sin embargo, y a pesar de que los principios del uso de símbolos es ya un hecho, el crecimiento exponencial de dicho uso se deberá a la comprensión, por parte del niño, de los principios básicos del simbolismo humano, a saber:

Su aplicabilidad universal: patente en el hecho de que cada cosa posee un nombre.

Su variabilidad: es posible utilizar diversos símbolos para expresar el mismo deseo o pensamiento⁸.

El carácter representativo del símbolo.

Para entender la magnitud de su importancia, los abordaremos en los siguientes puntos.

. El centro fijo: el nombre.

⁷ Werner, Correl. Introducción a la psicología pedagógica. Pag. 82

⁸ Cassirer, Ernest Antropología filosófica. Pag. 63-65

En la etapa de la que nos ocupamos, que va, aproximadamente, de los dos a los cuatro años, el niño aprende palabras, expresiones y modos de decir las cosas. Con la ayuda de sus padres o de las personas que lo rodean, aprende los nombres de las cosas que conforman el mundo más cercano, el que lo rodea cotidianamente. Dice Cassirer que la “función de un nombre se limita siempre a subrayar un aspecto particular de una cosa y, precisamente de esta restricción y limitación depende su valor. No es función de un nombre referirse exhaustivamente a una situación concreta sino, simplemente, la de destacar un cierto aspecto y morar en él” ⁹Es decir, un nombre tiene valor porque ancla un aspecto de los significado en el significante, una imagen de una casa en la palabra “casa”, y no porque describa exhaustivamente lo que la casa es, aunque al nombrarla se vislumbren todos esos elementos que el nombre engloba-su significación emocional, la imagen de la casa, etc.-.

Así, las vagas percepciones del niño, sus sentimientos, su nebuloso acercamiento al mundo “cristalizan en torno del nombre como un centro fijo, como un foco del pensamiento” ¹⁰El niño hace uso del nombre, de la palabra que ata todo un cúmulo de elementos, para nombrarlas, para englobarlas, para poder manejarlas como quien lleva y trae un cubo o cualquier otro objeto. Y es precisamente esa la cualidad principal del nombre, significar una cosa a la que sustituye, para poder manejarlas mentalmente, mediante la significación.

Por otro lado, sucede que el niño propende a pensar que una cosa es lo que se llama, es decir, que tienden a identificar la cosa con el nombre, por un lado; y por el otro, a entender que el nombre es el único modo de significar la cosa nombrada. Podemos señalar que este es el principio de un nexo muy fuerte que se crea entre el nombre y el objeto designado, que

⁹ idem. Pág 202

¹⁰ ibid. Pág 199

con el tiempo se irá fortaleciendo, de modo que el nombre y la cosa nombrada se impliquen, en una relación bilateral de dependencia.

Es de señalar que los nombres que primero aprende y aplica el niño, son aquellos que están directamente relacionados con objetos o con personas –la silla, la mesa- en virtud de que tienen una concreción y se puede interactuar con ellos. Del mismo modo, aprende fácilmente los nombres de sensaciones –frío, calor, hambre- y de atributos aprensibles por los sentidos –color, tamaño, peso-. Los nombres de conceptos que no tienen una relación directa con su entorno ni con su experiencia, que no tienen tampoco concreción física –bueno, malo, Dios, etc.- son aquéllos que más se le dificultan, pues tienen que realizar una labor de integración a nivel abstracto para entender qué elementos se califican con esos atributos.

. El juego de lo múltiple y lo variable.

Una vez que el niño ha aprendido que cada cosa tiene un nombre, debe realizar un segundo descubrimiento: que el nombre es una especie de gafete que no pertenece a un único dueño, sino que puede atribuírsele a múltiples cosas. Es decir, que un mismo nombre puede emplearse para significar cosas distintas, o que una misma cosa puede llamarse de modo diferente.

Además, esto se ve impulsado por el poco bagaje lexicológico que tiene a su disposición el niño, de tal modo, que las pocas palabras que tiene a mano, serán utilizadas constantemente para comunicar todo tipo de ideas, sea que las palabras usadas sean o no aplicables a la expresión de esa idea.

En ese momento se rompe, por un lado, la identidad de la cosa con el nombre¹¹ y, por otro, el nombre se libera de la cosa con la que se le identificaba y, una vez liberado, puede “señalar” otras tantas cosas con las que inicialmente no tenía relación. Por ejemplo, en el primer caso, el niño aprende que la palabra perro no sólo identifica a su perro, sino también al de su vecino y al que está en el patio a media cuadra; y en el segundo caso, aprende que se puede llamar perro a una persona según su comportamiento o su personalidad. Si bien el ejemplo no da cuenta total de las implicaciones del reconocimiento de lo variable o nómada de los nombres, sí da, al menos, un esbozo de lo que ello implica. Por otro lado, el niño aprenderá que los nombres aprendidos, tanto de cosas como de conceptos, le servirán para elaborar una complejísima gama de permutaciones para expresar sus ideas de modos distintos. Como si al reconocer el carácter variable de los nombres se abrieran para él un sin número de caminos o rutas de acceso que antes estaban vedadas por la identificación del nombre con la cosa nombrada. De hecho, el mundo de expresiones que se le abre es vastísimo, si consideramos que, en términos de lenguaje, el hombre ha podido crear sistemas de significados totalmente nuevos, tal es el caso de los lenguajes poéticos, del argot técnico de ciertos profesionales y la jerga o caló.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El carácter representativo del símbolo.

Una vez que los dos principios básicos del lenguaje han quedado explicados, me parece conveniente referirme al carácter de representación de esos símbolos. Podríamos decir que es también un principio del lenguaje, aunque el niño no lo descubra -al menos no conscientemente- pero haga uso de él de cualquier modo.

¹¹ aunque el nexo que señalé en el punto anterior queda incólume, pues no se refiere a la identidad del nombre con el objeto, sino a una relación que los pone en contacto, que los

“La representación es la relación que existe entre los signos del lenguaje en uso y los objetos, fenómenos o situaciones de los que son sustitutos”¹². Cuando se habló de los símbolos se hizo referencia a esta representación¹³ cuando se dijo que éstos podían ser manipulados sin necesidad de que existieran estímulos sensoriales de por medio. Esto es que, una vez desvinculado el nombre de la cosa nombrada con la cual el niño la identificaba, el nombre significa a la cosa, es decir, la sustituye en tanto operación mental. Por ejemplo, si digo “la silla” tengo en mente al objeto designado con ese nombre, y por otro lado si digo “la silla es de color rojo”, sucede que por el sólo hecho de decirlo la silla roja “existe” en tanto operación mental porque puedo imaginarla, porque hago una síntesis de la imagen de una silla y del color rojo, y en la imaginación o en el lenguaje, las integro en una imagen.

Se opera, así, una sustitución de la realidad física por medio de la acción simbólica del hombre, de su constante representación de una realidad que el lenguaje pone de lado para situar al hombre en relación directa con esa realidad representada que es el lenguaje mismo. Porque si bien, el nombre adquiere una sustancia¹⁴ al separarse de la cosa nombrada, esa misma sustancia del nombre tiene una pluralidad de significados que nos impiden ver con claridad el objeto nombrado. Como ejemplo está la moneda, no sólo es un objeto circular de metal, sino también un símbolo de la riqueza, del poder, de la avaricia, etc. Significados, en última instancia, que nos alejan del objeto circular de metal que presumiblemente tiene como primer significado del nombre.

¹² Humphrey, George. Psicología del pensamiento Pág 234

¹³Ver pág 6 en mismo libro anterior

¹⁴ Con ello me refiero a que una vez que la cosa queda de lado, el nombre es la realidad de esa cosa; es innegable que la silla roja de la que hablaba existe, en tanto la nombro y puedo imaginarla. Y si eso sucede con una silla roja piénsese en aquéllos otros símbolos que tienen una pluralidad de significados como el anillo, la cruz, la puerta, etc. Es decir, no solo nos remiten a los objetos que nombran sino, también a una pluralidad de significados que están contenidos en ellos y hacen imposible desvincularlos del nombre que los trae a la realidad al nombrarlos.

Señalaba que si bien el niño se enfrenta conscientemente al descubrimiento de los dos principios básicos del lenguaje o de los símbolos, este tercero, el de la representación, queda ignorado, aunque en uso constante y, por supuesto, con sus consecuencias. La más importante parece ser aquella de Walter Benjamin, que dice que no nos comunicamos a través o por medio del lenguaje, sino en el lenguaje¹⁵. Otra, que implica el uso contrario -no ya el uso de los símbolos sino su decodificación, su comprensión- sería lo que Susan Langer denominó como simbolismo discursivo y simbolismo presentacional¹⁶. En el primero, se escucha o se lee una frase determinada, de modo que se interpretan cada una de las palabras de la frase, se aprehende la idea o el mensaje y se contesta en consecuencia. Sin embargo, el segundo, el simbolismo presentacional, no interpreta ninguna de las partes de la frase porque no hay propiamente "partes", se aprehende la frase como un todo, como una imagen completa que no admite fragmentaciones, y además, funcionan primordialmente a través de matices de significado, de connotaciones y de sensaciones, más que a través de lenguajes claros y traducibles. Es decir, la frase, el uso del lenguaje, lleva a una decodificación del mensaje, de modo que se le entiende, pero también se crea una imagen determinada, un todo que se "ve" -como una pintura donde los matices de las palabras ponen los matices del color-. Por ejemplo, en el caso de "sentado bajo un árbol, un hombre llora", se entiende la frase, el contenido comunicacional, pero, además, se ve el árbol y al hombre que llora bajo sus ramas.

El carácter representativo del símbolo, en ese último ejemplo, es perfectamente verificable y el niño, tal vez más que los adultos, por su contacto directo con el ambiente, lo utiliza en mayor medida.

Pensamiento operacional concreto: la ubicuidad.

¹⁵ Benjamin, Walter. Sobre la violencia y otros ensayos Pág 61

¹⁶ Gardner, Howard. Arte, mente y cerebro. Pág 71 72

Esta etapa surge al comienzo de la edad escolar –aproximadamente los cinco años-. Para este momento, el niño ya ha aprendido a expresarse con un número cada vez más grande de elementos y de formas de estructurar esos elementos. Desde esta edad hasta la adolescencia –donde sucede la cuarta y última etapa- el niño habrá de desarrollar no sólo el pensamiento simbólico sino otra manera de significar: mediante signos gráficos.

La ubicuidad: el pensamiento simbólico y la imagen.

A esta edad, el niño desarrolla su sentido de espacialidad, sabe el lugar que ocupan las cosas y cómo son éstas. Ayudado por la perspectiva que el lenguaje abre con el uso del contexto espacial –atrás de, delante de, encima de, etc.- entiende que se habla en función de dónde se está situado y que las cosas tienen distintos ángulos según el lugar de donde se les mire. Así, puede, por ejemplo, puede imaginar cómo se ve el salón de clases desde una perspectiva opuesta a la que él ocupa en un momento determinado.

Un amigo me hablaba de la importancia de la imaginación en el acto de hablar, es casi una operación simultánea, de modo que es imposible decir si al hablar se imagina o el proceso es al contrario. Lo cierto es que en esta etapa, el sentido espacial se intensifica, se reconoce la perspectiva y la ubicación de los objetos, así como los distintos puntos de vista desde los cuales se puede contemplar para tener su imagen completa de las cosas que lo rodean.

La escritura: otra forma de nombrar.

Están las letras, luego las palabras, luego las frases y por último el texto. En un aprendizaje análogo al del aprendizaje del lenguaje hablado, el niño se adentra en el aprendizaje de los signos escritos¹⁷. Sólo que a diferencia de cuando aprendió el lenguaje hablado, ahora sí tiene un elemento base del cual partir, pues ya conoce el lenguaje, lo usa, lo sabe. Sólo se trata de identificar las letras, relacionarlas con ciertos sonidos de la lengua hablada y, por último, identificar los conjuntos de letras como palabras cuyo significado ya se sabe, para dar los primeros pasos en la escritura. Labor ardua que he simplificado en unos cuantos renglones a manera de sinopsis pues no es el objetivo de la presente investigación profundizar en la manera en que un niño aprende a escribir, sino plantear las diferencias fundamentales entre el habla y la escritura.

Para ello me parece conveniente abreviar en las funciones del lenguaje que se actualizan primordialmente¹⁸ en la comunicación verbal¹⁹ mismas que fueron descubiertas por el lingüista Roman Jakobson, y son como siguen:

La función emotiva o expresiva: caracterizada por la actitud del hablante hacia lo que está diciendo, por ejemplo, “¡Qué bueno que terminamos!”.

¹⁷ Un signo es “un hecho perceptible que nos da información sobre algo distinto de sí mismo” Avila, Raúl. La lengua y los hablantes. Pág. 11. Un ejemplo de ello podría ser el semáforo -el cambio de luces nos da información sobre si podemos o no avanzar- o la vestimenta de alguien - identifica su personalidad, su estatus económico , etc.- Hay que distinguir, además, entre los signos primarios y los secundarios :aquéllos tienen por objeto establecer la comunicación, informar algo(por ejemplo, el semáforo); éstos no, si informan algo no es ese su objetivo primordial (por ejemplo, la vestimenta).

¹⁸ Digo primordialmente porque hay casos como el de la literatura (novela y cuento) donde es posible identificar a la mayoría de ellas y, en ciertos casos, todas las funciones. Pero es en la comunicación verbal donde se origina y tiene mayor relevancia.

¹⁹ Como se sabe, constituido por un emisor (quien elabora y transmite el mensaje), un mensaje(la información transmitida), un canal(elemento a través del cual, o en el cual, viaja el mensaje) y un receptor (a quien va dirigido el mensaje y debe decodificarlo

La función referencial o denotativa: informa sobre una realidad, y está referido al contexto de la comunicación. Por ejemplo, “Terminé muy cansado”.

La función conativa. Se expresa por medio del vocativo o el imperativo para influir en la conducta del oyente. Por ejemplo, las súplicas, los mandatos y los mensajes publicitarios. “Termina ya”.

La función fática. Se utiliza para comprobar la eficiencia de los canales de comunicación, con el fin de establecerla, cortarla o prolongarla. Por ejemplo, “¿Me oíste? Te dije que ya había terminado”.

La función poética. Caracterizada por subrayar la importancia del lenguaje en sí mismo. Por ejemplo, “Terminar en el río que fluye de tus ojos”.

La función metalingüística. Se caracteriza por comprobar si el emisor y el receptor manejan el mismo código de lenguaje. Por ejemplo, “Cuando yo digo terminar, me refiero a finalizar una acción física, ¿y tú?”²⁰

Hablar presupone la existencia de un interlocutor con quien se interactúa constantemente, y quien, en su caso, puede interrumpir al emisor del mensaje para aclarar los códigos de comunicación (función metalingüística) o pedir explicaciones de ciertos hechos; así, puesto que emisor y receptor están situados en el mismo espacio y en un momento determinado, se puede volver sobre lo dicho para aclararlo, ampliarlo o descalificarlo; además, hablar y pensar se verifica, si no simultáneamente, sí con una mínima diferencia.

²⁰ Aguiar e Silva, Vitor M. Teoría de la literatura

En la escritura esto no es así, pues no hay interlocutor, al menos en el mismo espacio y/o en el mismo momento, por lo que “escribir cuesta más trabajo que hablar. La frase escrita debe decir todo de una vez y tiene que ser suficientemente clara para que pueda captarse en su totalidad, exhaustiva para que no deje ninguna laguna en la información que sería difícil llenar después y por último debe ser precisa para evitar ambigüedades y malos entendidos... Por ello hay un desfase, un rompimiento entre el pensamiento y la expresión escrita; es necesario un tiempo de reflexión para organizar la segunda... Por tanto no es exagerado decir que no estamos frente a una misma lengua expresada en dos formas diferentes sino ante dos lenguas diferentes²¹.

Son dos lenguas distintas en tanto los canales de expresión (señalados en el párrafo anterior) y los de representación son diferentes. Se dice que un lenguaje hablado es un significante de primer grado porque la palabra dicha alude a la cosa significada directamente; en cambio, un lenguaje escrito es un significante de segundo grado en relación a la cosa nombrada, por que “el grafema ²² o los grafemas envían al fonema ²³ o a los fonemas, los cuales por su parte refieren a lo real. La aparición del alfabeto marca así una ruptura decisiva con los procesos de reproducción, no es ya del orden del símbolo sino del orden del signo”²⁴. En resumen, el camino de la representación de lo que se dice sería: de la palabra hablada a la cosa representada; y el camino de la representación de lo escrito: de la palabra escrita a la palabra hablada y de ésta a la cosa representada.

²¹ Not,Louis. Las Pedagogías del conocimiento. Pág 495

²² El grafema es la letra, “la unidad mínima indivisible de un sistema de representación gráfica de la lengua” Enciclopedia Microsoft Encarta 98

²³ El fonema es un “sonido abstracto diferenciable de otros en una lengua” Enciclopedia Microsoft Encarta 98

²⁴ Not,Louis. Op. Cit. Pág 330

Si bien, anteriormente se había hecho referencia al carácter representativo del símbolo²⁵ -una vez que el nombre y la cosa nombrada quedaban desvinculados procediendo así a la “autonomía” del nombre-, ahora se podría hablar del carácter respresentativo del signo, que aleja todavía un paso más a la cosa del nombre, pues ahora el nombre no es sólo un sonido sino también una imagen en sí: una palabra escrita. Con ello el nombre parece guardar una relación lejana con el objeto al cual inicialmente estaba indentificado, de tal modo, que ahora, en tanto signo, tiene una sustancialidad mayor pues recae en una forma que es la de la escritura y no la de la cosa.

Así, el niño accede a un mundo de signos situado, por decirlo de alguna manera, en el lado contrario de las cosas a las cuales nombra. Un trabajo difícil, que requiere, en primera instancia, de toda su concentración -pues no se trata sólo de “verbalizar la idea”, sino de estructurarla en un discurso, un encadenar ideas para llegar a una última y, además, ponerlas por escrito-, concentración que es tanto más ardua en cuanto el nivel de abstracción requerido para hacerlo aumenta porque su experiencia es mínima, casi nula.

Entonces “el niño aprende primero a codificar mediante la combinatoria de los signos y... se sirve de esa combinatoria para expresarse antes de intentar comprender los textos escritos por alguien más... sólo en un segundo tiempo descubre la escritura del otro, idéntica a la suya propia tanto en estructura como en función. Cuando entra en contacto con los textos ya sabe lo que debe esperar de ellos: la expresión de un pensamiento análogo al suyo propio, una información semejante a la que le da la lengua hablada”.²⁶

²⁵ Ver pag 9 del mismo libro

²⁶ Not,Louis. Op. Cit. Pag 334

Respecto de la lectura, debemos apuntar que no es la realización a la inversa del proceso de escritura. Si bien se escribe letra a letra, no se lee así, por el contrario, la mirada no se detiene sobre las letras sino sobre las palabras o grupos de ellas, es una operación global, no parte a parte como la escritura.

Operaciones formales: todos los anteojos del mundo a la mano.

La cuarta y última etapa del desarrollo cognoscitivo empieza en la adolescencia temprana y en ella se hacen efectivas las operaciones mentales tanto sobre símbolos como sobre entidades físicas (puede, por ejemplo, concluir que, si se lanza una piedra al centro de un estanque y se producen ondas que van del centro a la periferia, lo mismo sucederá si lanza una piedra a un lago).

Una vez que el niño ha logrado manipular el lenguaje escrito, comienza para él una carrera hacia la abstracción, hacia el uso del lenguaje como una herramienta de pensamiento puramente formal, alejado ya definitivamente del mundo y su realidad física como referentes de su pensamiento. Esto es que, una vez que el niño entiende los procesos simbólicos como los de la matemática ²⁷ se acerca cada vez más a la abstracción que el razonamiento requiere para llevarse a cabo.

Gardner llama la atención sobre las dos revoluciones cognoscitivas que tienen lugar en esta etapa ²⁸a saber:

²⁷ Respecto de esta materia en particular sucede un alejamiento paulatino del mundo físico hacia el mundo de los números, hacia una realidad formal donde las operaciones se hacen desde los números hacia los números y no hacia la transformación o manipulación de un estado de cosas. Además de que dichas operaciones tienen un carácter lógico, de razonamiento, que lleva al niño hacia las llamadas operaciones formales -por realizarse enteramente con símbolos y no cosas-.

²⁸Gardner, Howard. Op. cit. Pag. 32.

a) El joven se vuelve capaz de razonar en términos puramente verbales; y

como consecuencia de ello,

b) Puede concebir todas las ramificaciones posibles de una determinada

postura.

La posibilidad de un pensamiento puramente verbal o conceptual lleva al joven a un nuevo ámbito: el de una realidad conceptual que significa, que nombra al mundo que lo rodea. Es decir: el joven traduce la realidad física en concepto o símbolo, por ejemplo “es más difícil vivir en la ciudad que en el campo”; este concepto o símbolo contiene, esa realidad – en el caso del ejemplo, una realidad emocional que parte de la dificultad de vivir en un entorno citadino-; y, puesto que realiza esta operación constantemente –traducir realidades como la del ejemplo-, se ve inmerso en lo que podemos llamar una realidad conceptual o simbólica que traduce el mundo físico en proposiciones o conceptos. Constituye, así, los llamados símbolos propositivos²⁹, que son aquéllas abstracciones que, a su vez, son los elementos sobre los que se basan abstracciones posteriores. Estamos ya, por decirlo de alguna manera, en la región del razonamiento, en la cual los argumentos se enfrentan con otros argumentos para llegar a una conclusión en el caso del ejemplo, si su proposición es verdadera, si en efecto es más difícil vivir en la ciudad que en campo, estableciendo los elementos que caracterizan la vida en uno y otro lugar, para llegar a una conclusión que determinará la veracidad o falsedad de su proposición-.

Es por ello que la segunda revolución es posible: una vez que el joven ha tomado una postura, un argumento, es capaz de enfrentarlo con otros argumentos y entrever las posibles consecuencias de su postura. Es

²⁹ Bartley S., Howard. Principios de percepción. Pag. 72.

como si cada argumento fuera unos anteojos distintos, a través de los cuales, puede ver el mundo desde perspectivas diferentes, por ejemplo, imaginar cómo sería vivir en un mundo totalmente virtual, cómo afectaría esto a nuestro concepto de realidad, etc.

Así, entonces, el joven tiene a su alcance, gracias al lenguaje, un estadio de abstracción que le permite acceder a los innumerables mundos posibles a través de símbolos y representaciones, de argumentos que, si bien parten de una realidad determinada, no se atienen a ella totalmente.

Un ejemplo de esto último, y junto con la matemática el más alto, es el de la filosofía, que no sólo traduce el mundo y nuestras relaciones en arduos procesos de análisis e interpretación, sino que además, puede concebir ficciones formales, como la del no-ser, partiendo de una realidad dada y siguiendo un hilo de razonamientos que hacen posibles esas ficciones -si existe el ser, debe existir su contraparte, el no-ser, etc.-. Mediante el uso del lenguaje, el joven adquiere procesos de análisis-síntesis que se interiorizan en el comportamiento y le abren la posibilidad de acceder al pensamiento puramente abstracto de la lógica, las matemáticas, la filosofía y ciertas áreas de otras disciplinas, como la psicología -donde las "causas" no se ven, sólo los efectos-.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Síntesis de las consecuencias.

Hasta aquí hemos visto, a grandes rasgos, cómo se adquiere el lenguaje y cuáles son sus más importantes consecuencias, a saber:

- a) Expresar una misma idea de diferentes formas en virtud de la universalidad y variabilidad del nombre.
- b) Formular un sistema de representaciones que, no siendo el mundo físico, nos ayudan a conocerlo y manipularlo mentalmente.

c) Mediante ese sistema de representaciones comprender el entorno espacial y "ver" desde distintas perspectivas un mismo objeto.

d) La escritura, como sistema de significación secundaria, da una sustancia gráfica al nombre que lo desvincula definitivamente de la cosa nombrada con la que se le solía identificar.

e) El carácter representativo, ya no del símbolo, sino del signo, gracias a la escritura.

f) También gracias a las dificultades de construcción de lo dicho mediante la escritura (claridad, no ambigüedad, la ausencia de interlocutor, encadenamiento de las ideas, etc.) un sentido de la elaboración de argumentos sustentados en el devenir de la propia escritura.

g) El desarrollo y consecución de operaciones formales determinadas por el pensamiento puramente verbal.

h) La posibilidad de razonar en términos puramente formales, de modo, que según el argumento que se tome como postura inicial, se abren para el joven todas las posibles consecuencias de esa postura.

i) La generación y uso de símbolos propositivos.

La herramienta se perfecciona y pluraliza

En el punto anterior asisitimos al proceso de adquisición del lenguaje, y a las consecuencias que éste tiene tanto en la forma en que estructuramos el pensamiento y la manera en que lo damos a la expresión. En un círculo de influencia, el lenguaje afecta la manera en que las ideas se traducen en pensamiento sensible y el pensamiento, a su vez, busca en el lenguaje nuevas formas de expresión que le basten a decir su idea.

Sin embargo, en el punto anterior, no se abordó la influencia de la lengua madre como fundadora de un uso determinado del lenguaje, ni como un medio de reconocimiento entre individuos que pertenecen a un mismo grupo o comunidad. Hasta ahora, se ha usado la palabra lenguaje de un modo indistinto, sin embargo, se establecerá la diferencia entre lo que un lenguaje y una lengua es, con el objetivo de aclarar conceptos, pues esa diferenciación resulta importante para los puntos subsiguientes de la presente investigación.

Características del lenguaje.

Previo adentrarnos en las dimensiones sociales del lenguaje, me gustaría establecer primero sus características, como una forma de ubicar una serie de elementos que posteriormente se utilizarán mano, en virtud de las consecuencias que éstos pueden tener en la adquisición de una lengua. Las características son como siguen:

Todo lenguaje es un sistema de signos. En cuanto a que sus partes están relacionadas por una serie de reglas que dan cohesión y soporte estructural.

Está doblemente articulado: frente a otros sistemas de comunicación; el lenguaje es un sistema de signos utilizados para elaborar mensajes y un sistema de fonemas para formar signos.³⁰

³⁰ id. pag 15.

Arbitrariedad del signo: se considera arbitrario al signo lingüístico porque entre éste y la realidad a la que hace referencia no hay relación natura ³¹No hay modo de determinar que la palabra caballo esté relacionada directamente con el objeto que designa, basta con saber que lo que conocemos como caballo en español, se llama horse en inglés, cheval en francés y Pferd en alemán, para darnos cuenta que no hay siquiera una constante que relacione el nombre con el objeto que designa.

Es redundante: la estructura de la lengua provee aditamentos aclaratorios del mensaje, “el uso de los pronombres, de las partículas, de las flexiones en determinadas lenguas, constituye los elementos destinados a complicar la organización de los mensajes y adaptarlos más a ciertas probabilidades que a otras”³². En el caso del francés el pas en la negación ne...pas, en el inglés el uso continuo de los pronombres que en español están implícitos en la frase, por ejemplo fui a comer, i went to eat, etc.

El lenguaje está compuesto por signos que valen sólo en relación con otros signos del lenguaje: así, por ejemplo, “la palabra ‘manzana’ no comunica el conjunto de caracteres particulares de la manzana que yo pido... comunica lo que opone la manzana a las realidades diferentes: lo que no es fruta, así como entre las frutas, las que no son manzanas” ³³Es decir, sólo se puede saber lo que es manzana en tanto se sabe que es una fruta, que no es una pera, etc. de modo que su relación con otros signos del lenguaje se hace indispensable para conocerla.

Todo lenguaje está determinado por la realidad a la que los grupos que lo detectan se ven enfrentados: es por ello que, por ejemplo, los esquimales tienen alrededor de cien nombres distintos para nombrar cada

³¹ ibid. pag. 21

³² Eco, Umberto. *Obra Abierta*. pag. 145.

³³ François, Frédéric. *Caracteres generales del lenguaje Consecuencias pedagógicas*. En *De la Teoría Lingüística a la enseñanza de la lengua*. pag 20.

tipo de nieve que distinguen; algunos pueblos del desierto distinguen con un nombre específico un camello macho de cierta edad de uno hembra de la misma edad, etc.

Todo lenguaje está sujeto a constantes cambios en razón del tiempo y de un espacio geográfico a otro. Modificaciones en la pronunciación y en la escritura. Un ejemplo del primero lo tenemos en el español mismo, como la pérdida del sonido de la uve -labiodental- que aún se utiliza en España, lo mismo sucede respecto al uso del vosotros que nosotros hemos perdido.

Seguramente existen muchas otras características, sólo quise establecer aquellas que me parecieron más importantes tanto porque eran evidentes, como por que servirán de soporte a próximas exposiciones. Sin embargo, las señaladas son suficientes para darnos una idea de la complejidad de la herramienta que manejamos a diario.

El lenguaje es una actividad social.

El lenguaje no es tanto un objeto como una actividad. Es una herramienta que se actualiza en el comportamiento de quien la utiliza. Asimismo, el lenguaje es una actividad primordialmente social; si el hombre no se hubiera unido en grupos, seguramente el lenguaje no se hubiera desarrollado, pues éste tiene como objetivo el de comunicar, de expresar o decir a los otros lo que sucedió, lo que nos preocupa, lo que sabemos y lo que intuimos. Es así, que el lenguaje nos vincula con los otros, con lo que ellos son y con su particular circunstancia.

Retomemos al niño.

Habíamos dicho que éste nace en un ambiente donde el lenguaje es una presencia constante, un lenguaje cargado de connotaciones y de significados que escapan a su percepción. El niño se vuelve un nudo más de las relaciones sociales que su familia tiene con otras personas y es de este modo que el niño accede al uso vinculatorio que las personas entienden en el lenguaje. Mientras el niño no hable, su capacidad de relacionarse quedará reducida sólo a aquellos con quienes tiene trato directo. Sin embargo, por algún motivo, el niño empieza a intentar hablar y expulsa sonidos una y otra vez hasta que pronuncia la primera sílaba.

Luego de ello, vienen las frases incomprensibles, meros ejercicios de pronunciación y de adopción de palabras -todavía sin significado-, pero ello patentiza el intento de comunicarse con quienes están más cercanos a él. Tarde o temprano las primeras frases significativas hacen su aparición, y entonces empieza el largo proceso de experimento-error con el lenguaje y sus estructuras significativas. Por ejemplo, el niño intenta una frase, digamos "duele" mientras se frota una pierna, el padre se acerca y le dice "¿Te duele?", el niño asiente "¿Te caíste?", y asiente de nuevo. Es mediante este mecanismo que el niño incorpora nuevas estructuras de lenguaje a las que ya tenía, además de las correcciones que hacen las personas en caso de que el niño diga una frase equivocada, del tipo "no se dice 'duele', se dice 'me duele'".

De esta manera se verifica un mecanismo en el que "las diferencias entre la lengua social y la individual obligan a la segunda a acomodarse al primer error en que la comunicación estuviera alterada o bloqueada"³⁴. Se amplía y se corrige el lenguaje propio ensayándolo según las nuevas pautas que se nos dan, en función del entorno y de quienes nos rodean y en función de si la comunicación con los otros es efectiva.

³⁴ Not, Louis. Op. cit. Pag. 321.

Pero no sólo se aprenden las estructuras correctas de la frase, ni si tal palabra se dice de tal o cual manera; la lengua social se interioriza y con ella un determinado uso del lenguaje, una serie de valores y creencias, etc. Porque "la lengua social... tiene un doble estatuto, es a la vez objeto interiorizado y asimilado a las estructuras de comportamiento y objeto interior que se puede convertir en lugar de una acción de observación, de análisis o de imitación"³⁵. O lo que es lo mismo, por un lado el lenguaje es la herramienta de que se hace uso para entender el mundo y, por el otro, un conjunto de usos, de formas de emplearlo y de significarlo que se vuelve parte de un comportamiento y una manera de entender las cosas - según la escala de valores y creencias, etc.-. Pues "la lengua que se habla estructura las representaciones del grupo al que pertenecemos la mismo tiempo que, por un proceso circular, ella misma proviene de ahí" ³⁶ Esto es que la participación que tenemos en la elaboración de las representaciones de la comunidad a la que pertenecemos se verifica cada vez que hacemos uso del lenguaje, un ejemplo de ello es el uso de preguntar ¿águila o sol? o ¿pico o mona? cuando un mexicano avienta una moneda al aire para decidir una suerte. Es por este proceso circular que la lengua está en constante movimiento, en constante transformación.

El halo del lenguaje: la lengua.

En los párrafos anteriores he usado dos términos aparentemente sinónimos: lengua y lenguaje. Digo aparentemente porque, de hecho, según la perspectiva desde la cual se le contempla, remiten a aspectos distintos de una misma cosa o un mismo acto.

Definiré el lenguaje como un sistema de signos estructurado según una serie de reglas que establecen las relaciones entre sus partes, y lo

³⁵ idem. Pag. 318.

hacen estable³⁷. La lengua sería un sistema de representaciones sociales cuya base es el lenguaje. Me explico: en la realidad, la lengua y el lenguaje no se distinguen, pues en cuanto objeto, son la misma cosa, sólo cuando se les ve desde una perspectiva en particular son diferentes. Por un lado, el lenguaje es el entramado de reglas, el sistema, por el que sus componentes (fonemas, grafemas, palabras, etc.) no pierden cohesión, no se disgregan debido a que el sistema establece las relaciones formales y de uso entre esos elementos. En una palabra, el lenguaje se estudia en tanto sistema, la lengua no, la lengua se estudia desde el punto de vista de los significados o representaciones de un grupo dado cuando hace uso del lenguaje.

La lengua, a diferencia del lenguaje, es un conjunto de valores y cargas culturales, de modos de representar la realidad, de formas de relacionar conceptos y situaciones, contextos. Dice Frédéric François "adquirir una lengua es adquirir los hábitos inconscientes de comunicación propios de una comunidad dada" ³⁸ hábitos ejemplificados en el la entonación al hablar, tal es el caso de lo golpeado o de lo cantadito de que hacen uso los norteros y los del sur de México, respectivamente. Estos hábitos, por otro lado, se interiorizan en los sujetos participantes de esa comunidad o grupo de modo que resulta fácil reconocer a quien viene, por ejemplo del norte y a quien viene del sur.

Aprender una lengua es aprender un lenguaje, pero no viceversa. Porque es posible aprender a hablar y escribir correctamente un lenguaje, pero la carga y uso cultural que se le atribuye para volverlo una lengua

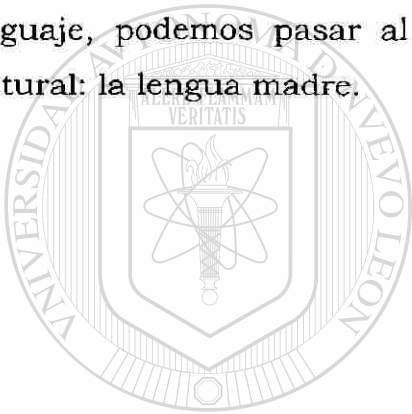
³⁶ Prost, Antoine. Social y cultural, indisolublemente. Por una historia cultural. Pág 152-153

³⁷ Si bien sabemos que la lengua está en constante transformación, me referiré a que la estructura que subyace al lenguaje se modifica sólo tras grandes períodos de tiempo (cómparese por ejemplo el español de Miguel de Cervantes en *El Quijote* y cualquier texto actual, las diferencias tanto gramaticales como sintácticas saltan a la vista).

³⁸ Los caracteres generales del lenguaje. Consecuencias pedagógicas. En *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Pág. 15.

sólo se puede aprehender en el lugar -sea la ciudad o el país- donde la cultura tiene lugar. O lo que es lo mismo: es necesario recibir directamente del entorno social la lengua que se busca aprehender, pues de otro modo, sólo se piensa, se escribe y habla con corrección, pero no se accede a ese otro ámbito de convenciones y significaciones que es la lengua y que permite a los miembros del grupo reconocerse como iguales, tal es el caso de, por ejemplo, cuando un chino nos dice en español ¿podemos hablar rodilla con rodilla?³⁹, no sabremos que pregunta si podemos hablar con mayor intimidad, este y otro tipo de usos ejemplifica lo dicho.

Una vez aclarado lo que en esta investigación se entiende por lengua y lenguaje, podemos pasar al centro del desarrollo cognoscitivo, social y cultural: la lengua madre.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

³⁹ Avila, Reúl. La lengua y los hablantes. Pag. 38

Lengua madre y lengua extranjera: lo igual y lo diferente.

Llamo lengua madre a la lengua de la comunidad a la que se pertenece y que es usada con preferencia a cualquier otra lengua disponible en el lugar de desarrollo del sujeto. Esta definición permite desligarnos de situaciones en las que se vive en una comunidad donde están reconocidas dos o más lenguas como lenguas oficiales, y de situaciones en las que el sujeto vive una lengua en su familia y otra en la comunidad a la que pertenece ⁴⁰

De lo anterior se desprende que la lengua extranjera será aquella que siendo una lengua, no sea la lengua madre⁴¹. ¿Por qué considerar cualquier otra lengua distinta de la lengua madre como extranjera? Porque para efectos de esta investigación, lengua extranjera no es necesariamente aquella que se habla fuera del país de origen, sino aquella que no es la originaria, que no le sirve de fundamento al sujeto. Pues el carácter de la lengua madre es ese: servir de fundamento no sólo respecto de su acercamiento al mundo y la comprensión de éste, sino respecto de sus relaciones interpersonales, en tanto que el sujeto al comunicarse con los otros comunica, en el mensaje, una cierta interpretación del mundo, que proviene directamente de la cultura de la que forma parte. Un ejemplo de cómo la cultura carga a las palabras de otros halos de significado es la cruz, seguramente para un budista la sola palabra no significaría gran cosa, pero para un occidental significa necesariamente la pasión de Cristo, y para un mexicano, además, uno de los lados de la moneda.

⁴⁰ En este caso, el bilingüismo, serían dos las lenguas madres, pues una de ellas media las relaciones familiares del sujeto, mientras la otra media las relaciones que éste conlleva con el resto de la comunidad en la que vive.

⁴¹ Según esta definición, serían lenguas extranjeras aquellas que aún conviviendo en la misma área geográfica de un país no son la lengua madre del sujeto. Así, para esta investigación, la lengua madre de un sujeto suizo estaría determinada no por la lengua oficial, sino por aquella que determina sus relaciones y prepondera sobre las otras, éstas consideradas como lenguas extranjeras.

La importancia de la lengua extranjera.

Si bien la lengua madre es irremplazable en todo sentido –a ella debemos nuestra primera articulación del mundo, una serie de relaciones interpersonales que empiezan con nuestra familia y se extiende a muchas otras personas, etc.- el mejor modo de conocerla, es, paradójicamente, aprendiendo una lengua extranjera. “Mientras no conocemos idiomas extranjeros ignoramos, en cierto sentido, el nuestro, porque no alcanzamos a ver su estructura específica y sus rasgos distintivos”⁴². Esta sería sólo una de las conveniencias de aprender una lengua extranjera, pero existen otros, muy poderosos para impulsarnos al estudio de otra lengua. De ellos nos encargaremos en los puntos sucesivos.

Confrontar para conocer. Uno de los procesos que realizamos a diario es la confrontación o la comparación de dos cosas para entenderlas. Así nos comparamos con otros para saber cuáles son nuestras características distintivas, qué nos hace diferentes a los demás; ello implica un análisis para saber, primero, cómo son los otros y, después, cómo somos, para cumplir el objetivo de la comparación: establecer una diferencia mediante la crítica de una realidad. Lo mismo sucede con las lenguas, sólo habiendo escuchado el francés se sabe que su ritmo, entonación y forma de pronunciación se parecen a un cauce de agua, mientras que el español es más duro y menos flexible, pero no tanto como el alemán, ni tan fragmentario como el chino; además, de un aspecto poco investigado: el cambio de matiz en la personalidad de un sujeto cuando habla su lengua madre y cuando habla una lengua extranjera, pues el cambio de matices, de ritmo y de entonación marcan el modo de referirse a

⁴² Cassirer, Ernst. Antropología Filosófica. Pag. 201.

las cosas que expresamos. Sin embargo, las diferencias se acentúan cuando vemos el modo de estructurar las ideas.

Español: Me duele la cabeza

Inglés: I have a headache
yo tengo un cabeza-dolor

Francés: J'ai mal a la tête
yo tengo mal en la cabeza ⁴³

Estas frases nos dan una idea de cómo la estructura de pensamiento depende de la expresión, del lenguaje. Esto queda mucho más claro, en cuanto hemos aprendido a pensar en otra lengua, el dolor de cabeza es el mismo, pero se dice de otro modo. Aunque el cambio en las estructuras de pensamiento no es consciente, ni se perciben las cosas de otra manera, el cambio de estructura de pensamiento es indiscutible. Asimismo, no es posible determinar que una de las lenguas posea una lógica mayor que otra, ya dije que el cambio de lenguas no implica percibir las cosas de otro modo, pues no tiene relación directa con la experiencia, simplemente la costumbre determina el modo de expresarla.

Otro de los elementos diferenciales es la pronunciación, comenzando por aquellas lenguas en las que la escritura y pronunciación son básicamente iguales (español, alemán) y aquellas en las que son distintas (francés, inglés, portugués, etc.). La dificultad implícita en aquellas lenguas cuya escritura y pronunciación son divergentes, es que la dificultad de relacionar signo gráfico y signo fonético es mayor, sobre todo si la lengua madre del sujeto no tiene esa divergencia, pues la lógica de relación entre signo gráfico y signo fonético está establecida en función de su igual pronunciación. Por ejemplo, en el caso particular del francés, sus tres acentos vienen no sólo a hacer más difícil la pronunciación, sino también la escritura de la lengua, y por tanto, su comprensión.

⁴³ Avila, Raúl. La lengua y los hablantes. Pag. 41.

Por otro lado, están los matices, en lenguas como el francés y el inglés, que diferencian una palabra de otra. La dificultad de este tipo de pronunciación causa una serie de problemas que el sujeto que aprende la lengua extranjera deba sortear entrenando el oído para escuchar y diferenciar esos matices, a fin de que la comunicación se establezca sin problemas, sin ruido que imposibilite la comunicación.

Sensibilidad hacia la lengua. Al aprender una lengua extranjera se despierta un nuevo sentido: el de paladear las palabras. Vimos que *cheval* (francés) significa caballo, sin embargo, entre ambas hay diferencias de entonación, de pronunciación, de matices, y hasta se podría hablar de texturas. La sensibilidad hacia la lengua puede suceder sin necesidad de aprender una lengua extranjera, sin embargo, las posibilidades son mayores en este segundo caso, pues se tiene una palabra que, siendo distinta, significa la misma cosa; por ejemplo, terremoto da la impresión, por su sonoridad, de un fenómeno que sucede de golpe, mientras que su correlativo en francés *temblement de terre*, no tiene la capacidad de síntesis –ilustrada por una sola palabra que comprende un fenómeno de grandes dimensiones– que la palabra tiene en español o en inglés® *earthquake*.

La sensación de las dos palabras queda evidenciada al pronunciar una después de la otra, los matices en la pronunciación hacen la diferencia, hacen de las palabras un objeto de exploración, de múltiples perfiles. Esto no sólo afecta el modo en que sentimos una palabra, sino también las características del objeto designado con la misma, como nos ejemplifica Claude Lévi-Strauss, en su *Anthropologie Structurale*: “Para mí, que hablé exclusivamente inglés durante ciertos períodos de mi vida... *fromage* y *cheese* quieren decir lo mismo, pero con matices diferentes; *fromage* evoca cierto peso, una materia untuosa y poco friable, un sabor

espeso... mientras que cheese, más ligero, fresco, un poco ácido y esquivándose bajo los dientes... me hace pensar inmediatamente en el queso fresco. El 'queso arquetípico' no es por tanto, el mismo, según pienso en francés o en inglés"⁴⁴.

También, respecto de este punto y siguiendo un poco a Levi-Strauss, recordemos los dos tipos de simbolismo que Susan Langer identificó: el discursivo y el presentacional. De ellos, éste último parece tener relación directa con una sensibilidad hacia el lenguaje, debido a que la frase que provoca este simbolismo no se fragmenta para comprenderla, sino que se toma como un todo, a partir de la idea que transmite el mensaje, como una pintura, como una imagen que no tiene "partes" propiamente, sino se la ve y se le siente según los matices de la frase, la pronunciación, la entonación, la fuerza o el peso de las palabras⁴⁵. Simbolismo mayormente utilizado, por otra parte, en poesía, porque como lo hace ver Julia Kristeva ⁴⁶ la lengua comunicacional, propio para expresar un mensaje denotativo, propio de una lógica binaria, donde el objetivo es decir una determinada cosa –simbolismo discursivo-, mientras que en el lenguaje de la poesía, se está en presencia de lógicas ternarias o polivalentes –simbolismo presentacional--, ello debido al uso del ritmo del verso, de la carga simbólica de los elementos del verso, de su entonación, el peso de las palabras, etc. que agregan nuevos valores sensibles al leerlo.

Vocabularios en expansión. Otra de las consecuencias de aprender una lengua extranjera se ve reflejada en el vocabulario de la lengua madre que el sujeto se ve obligado a emplear o viceversa. Así, tenemos tres tipos de situaciones, a saber:

⁴⁴ Aguiar e Silva, Vítor M. *Teria de la Literatura*. Pag. 30 *Infra*.

⁴⁵ Véase pag.31

El sujeto conoce el nombre de ciertas cosas en una de las dos lenguas.

El sujeto tiene un cierto nivel lenguaje –uso de ciertas palabras por su valor sensible sobre otras- en una de las dos lenguas.

El sujeto emplea diversas estructuras de frases –frases subordinadas, acotaciones, etc.- en una de las dos lenguas para expresarse.

En los tres casos, se tiene un mayor nivel de expresión en una lengua –sea la lengua madre o la lengua extranjera- que en otra. Ello dificulta al sujeto expresarse con el mismo vocabulario, el mismo hilo discursivo o el uso preferente de ciertas palabras sobre otras en una de las lenguas. El problema es que el sujeto posee dos formas de expresión que no están situadas al mismo nivel de comunicación, en una de las lenguas es más amplio y rico que en la otra; ello le dificulta expresarse con soltura en aquella en la que tiene menos destreza de lenguaje, por lo que el sujeto tendrá que equipararlas para lograr un mismo nivel de comunicación en ambas.

Se establece así una relación de espejo o de progresión paralela entre las dos lenguas, pues el sujeto está acostumbrado a hablar de un cierto modo, a una cierta velocidad y con cierto grado de efectividad en la comunicación en una de las lenguas y la incomodidad, la impotencia de poder hacer lo mismo en la otra, lo llevará a ampliar el campo de ésta para llegar a tener el mismo nivel de expresión en ambas.

⁴⁶ Bravo Victor Antonio. La irrupción y el limite. Pág 25

El acceso al mundo plural. El aprender una lengua extranjera no sólo importa en tanto se reconoce, en su diferencia respecto de la otra lengua, a la lengua madre, sino en un aspecto que considero de mayor importancia: la apertura a un mundo plural, donde lo diferente, lo distinto tiene lugar a cada paso.

La posibilidad de apertura que ciertas lenguas extranjeras proporcionan al sujeto (francés, inglés, alemán, por citar algunos), no sólo abren para él nuevos accesos de información y de puntos de vista, sino que le permiten acceder a otras culturas, a otros modos de pensamiento, de conducta, de entender el mundo y de entenderse a sí mismos.

Tenemos por ejemplo, el caso del francés, toda una cultura distinta que va desde cómo entienden la gastronomía, hasta la política, las necesidades sociales y la conducta. La posibilidad que abre el aprender una lengua extranjera no se ve reflejada solamente en más vocabulario o una mayor sensibilidad al lenguaje, sino a una posición de observador crítico frente a la pluralidad de concepciones y modos de entender las cosas. El sentimiento de que hay más embarga a quien visita otro país: un mundo distinto al de casa, un romper esquemas para ver lo otro, lo diferente, aquello que no es común a la realidad en la que vivimos. El aprendizaje de una lengua extranjera permite no sólo confrontar nuestra lengua madre, sino también nuestros valores, revalorizar nuestra cultura y nuestro entorno social mediante la confrontación que hace el sujeto con la cultura y entorno social extranjero.

Mediante el aprendizaje de esa otra lengua, se entienden por ejemplo, los usos sociales de la cortesía y las buenas costumbres que, en el caso de los chinos, resultan ser muy complejas –por citarlos, de nuevo, como un ejemplo extremo-. En el caso del francés, la resaltante individualización de las relaciones, su sentido social, etc.

Lo diferente vale por eso: por diferente, por la capacidad que tiene – que tenemos- de no negarlo, sino de aceptarlo como realidad para tener un panorama más completo del mundo que vivimos en casa. Además, el hecho de acceder a una cultura distinta de la misma, nos hace comprender aquéllos comportamientos que desde el punto de vista de la nuestra eran incomprensibles o absurdos. Así el respeto o la tolerancia ⁴⁷a otras expresiones culturales nos hacen ganar como seres humanos, como hombres y mujeres cuyo sentido de la realidad es cada vez más complejo y, por ello, completo.

Las palabras y las cosas.

Dice Cassirer: "para el adulto el mundo objetivo posee una forma definida, como resultado de la actividad del lenguaje que, en cierto sentido, ha modelado todas nuestras otras actividades. Nuestras percepciones, intuiciones y conceptos se han fundido con los términos y formas lingüísticas de nuestra lengua materna. Son menester grandes esfuerzos para romper el vínculo entre las palabras y las cosas; al aprender un nuevo idioma tenemos que realizar semejantes esfuerzos y separar los dos elementos..."⁴⁸. Me interesa puntualizar la relación entre ambas.

Cómo se forma ese vínculo. Decía anteriormente que la lengua madre forma parte de nuestro fundamento en tanto nos hace objetivo el mundo, nos lo acerca, de modo que la lengua madre se vuelve la herramienta con el cual lo manipulamos, lo sentimos y le damos su significado, además de un valor y un sentido determinados por la comunidad a la que pertenecemos, respecto de esto último tenemos el caso del Día de los Santos Difuntos –1 y 2 de noviembre-, los muertos para

⁴⁷ Tolerancia significa no hacer nada en contra o a favor de cierta expresión cultural, convivir con ella. El respeto implica una posición más difícil por cuanto que es necesario comprender las razones y el sentido de realizar dichas manifestaciones culturales. El respeto implica a la tolerancia, pero no viceversa.

⁴⁸ Cassirer. Atropol. filosof. pag. 200 - 201.

nosotros que vivimos en el norte tienen una fisonomía, válgaseme la expresión, distinta a la que tienen los sureños, pues los rituales de este día le dan una relevancia, un valor que para nosotros no tiene tanta fuerza.

El vínculo se forma por la costumbre, pues en la medida en la que aprendemos que un objeto con cuatro patas que sostiene una placa horizontal es una mesa, en ese sentido cada vez que alguien diga "mesa" vendrá a nuestra mente la imagen de ese objeto. Esto mismo sucede no sólo con aquellas palabras que denotan objetos, sino también con aquellas otras que designan contextos y conceptos. Digamos que de tanto repetirse, la relación objetodesigado-mesa se da como un acto reflejo, de modo que no es posible imaginar un objeto distinto del conformado por cuatro patas que sostienen un plano horizontal cuando alguien dice "mesa".

Puesto que todos los nombres que conocemos para designar o llamar un objeto pertenecen al universo de las características de la lengua madre (entonación, fonética de la palabra, etc.) no existe otro punto de vista desde el cual abordar dicho objeto. Vamos, es como si toda la vida se hubiera visto el mismo panorama desde un mismo lugar, la identificación entre el lugar y la imagen que desde hace tanto tiempo se ha visto se implican, como si decir ese lugar fuera ver el panorama al instante. Lo mismo sucede con las palabras de la lengua madre, dichas palabras han estado toda la vida relacionadas a algún objeto determinado o a una imagen del objeto. El vínculo entre ambos es tan fuerte que cuando se accede a una lengua extranjera y escuchamos Pferd, es imposible ver un caballo, aunque eso signifique la palabra.

Digamos que a lo largo de nuestra vida el proceso de nombrar ha sido, por ejemplo, caballo (significante) – imagen de un caballo (significado). Pero cuando escuchamos a un alemán decir Pferd, seguimos el siguiente proceso: Pferd – caballo – imagen del caballo, en una palabra: traducimos para entender, para estar en terreno conocido.

Ahora bien, este vínculo no sólo se da en relación con las palabras, sino también con la estructura de los mensajes y, por ende, del pensamiento. Sabemos que para hablar y escribir correctamente una lengua es necesario "pensar" en esa lengua. Es decir, adquirir los hábitos de expresión y la forma de estructurar las ideas según el cauce de la lengua que se aprende. Es por ello la necesidad de traducir de la lengua extranjera a la lengua madre para sentirnos seguros de que entendimos bien, de que la comunicación se dio sin problemas, sin contratiempos y, es por ello, también, que antes de hablar en una lengua extranjera, pensamos lo que vamos a decir en nuestra lengua madre, luego lo traducimos, y finalmente, lo decimos. Tarde o temprano, este constante traducir irá desapareciendo para dar lugar al pensamiento directo en la lengua extranjera, para ello debe ocurrir, primero, un debilitamiento del nexo que une significante y significado, para que el significado (digamos, el caballo), se relacione directamente con otro significante (cheval).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Como sabemos, una metodología es la serie de pasos que hemos de llevar a cabo para complementar un objetivo determinado. En la presente investigación hemos seguido una metodología que nos ha permitido estructurar un discurso que va de lo general a lo particular. Es decir, hemos abordado, primero, las generalidades sobre el lenguaje, su modo de adquisición, sus consecuencias y sus características, de modo que ahora tenemos un panorama muy amplio de qué es, cómo funciona, en que nos ha ayudado y cómo ha venido a modificar nuestra concepción del mundo y de las cosas, así como a facilitar el modo en que nos referimos a ellas y las

manipulamos –física o mentalmente- para ampliar o modificar nuestra idea del mundo.

Así mismo, vimos cómo el lenguaje y la lengua son el mismo fenómeno visto desde dos ángulos distintos: como sistema y como representación de un grupo o comunidad determinada, respectivamente. Respecto de la lengua ahora sabemos que interioriza una serie de valores culturales y usos de lenguaje que modifican nuestro comportamiento y nuestras relaciones con quienes nos rodean.

Por otro lado, se estableció, si bien someramente, la importancia capital del aprendizaje de una lengua extranjera pues no sólo nos permitía tener una conciencia crítica mucho más plena de nuestra lengua madre, sino que nos daba armas para construir una visión y comprensión del mundo diversificada y plenamente más amplia y compleja. Igualmente el a seguir una lengua extranjera nos permitía acceder a otros usos y saberes culturales que nos daban la posibilidad no sólo de acercarnos a otra cultura y modo de vida sino, también, a otra estructura del mundo y de pensamiento, que nos acercaban a dos grandes valores de este fin de milenio: la tolerancia y el respeto, sin los cuales, pronto el ser humano podría acabar con la humanidad.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Si bien la complejidad del lenguaje y las consecuencias de la lengua madre y de la lengua extranjera no terminan ahí, al menos, el panorama establecido nos permite tener una referencia clara y concisa de la función del lenguaje y de la lengua en el ser humano, pues su uso es generalizado a todo el planeta; y basta con ese panorama para adentrarnos en el objetivo primordial de esta investigación: una metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El establecimiento de un proceso mediacional estable, corresponde a la puesta en marcha de relaciones complejas y múltiples entre estímulo - objeto y estímulo - signo; estas relaciones son establecidas en función de circunstancias eventuales que determinan que parte de "respuestas eventuales" constituyen el significado del estímulo - señal. De aquí se extrae que el sentido de una palabra,, desde un punto de vista psicológico, no tiene valor absoluto, pero esta ligado o relacionado en particular a variables situacionales que presidieron o precedieron a la formación progresiva del proceso mediacional. El sentido es de una forma un " pedazo o trozo del comportamiento".

Para individuos pertenecientes a una misma comunidad cultural y lingüística, el sentido de las palabras esta bastante dividido para que la comunicación interpersonal sea posible, incluso si hay diferencias inter- individuales existentes, sobre todo en esas que conciernen a los aspectos connotativos del sentido.

No es lo mismo desde el momento que se pasa de una lengua a otra; un mismo objeto es designado o llamado por items lexicales diferentes, pero sobre todo esos items no son necesariamente en correspondencia exacta en lo que concierne a los procesos mediacionales que han precedido al establecimiento de su significado, en razón de variables situacionales y culturales. Este analisis conduce a considerar que existen 2 modos de adquisición de una L2(Lengua que se pretende adquirir) , según que exista una transferencia de procesos mediacionales de L1(Lengua materna) hacia L2 , o la constitución de procesos mediacionales específicos a L2 (cf. Ervin et Osgood, 1954):

1.- En el primer caso, hablamos de un sistema lingüístico compuesto . Tal sistema es por ejemplo el producto de un aprendizaje escolar clásico; en una lista de vocabulario, cada palabra de la lengua objetivo es o esta asociado a una palabra de la L1, y por lo tanto a sus

significados, es decir al proceso mediacional elaborado con este propósito a la palabra de la L1.

Esta claro , que desde el punto de vista de las teorías mediacionales, esta forma de adquisición puede ser considerada como artificial: esta descansa o se sustenta en una hipótesis de equivalencia de significaciones entre lenguas que no es compatible con las hipótesis mediacionales. Ervin y Osgood piensan que otro ejemplo de sistema compuesto es el bilingüismo de un niño educado dentro de un contexto donde 2 lenguas son habladas de manera más o menos intercambiables para las mismas personas dentro o en las mismas situaciones: el sistema mediacional es que así elaborado no corresponde entonces en efecto a ese de ninguna de esas dos lenguas, pero es una especie de compromiso entre las dos.

2.- En el segundo caso, hablamos de un sistema lingüístico coordinado. Tenemos aquí un problema con la elaboración de un proceso mediacional específico al sistema de signos y de producciones lingüísticas de la L2 que se establece según los mecanismos independientes pero fundamentales idénticos a esos que permitieron la adquisición de la L1

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El establecimiento de tal conjunto de significaciones para una L2 debería estar caracterizado de adquisiciones realizadas sin el recurso de la traducción, en especial en el caso de la adquisición natural de una L2 “en el lugar”.

Puede bien existir un cierto grado de isomorfismo entre el conjunto de procesos mediacionales 1 y el conjunto de procesos mediacionales 2, pero nada obliga a que esto o este sea en forma total.

El bilingüismo calificado de “verdadero bilingüismo” corresponde también en el caso donde dos lenguas son aprendidas en contextos diferentes (familia-escuela por ejemplo): las situaciones, comportamientos y cargas afectivas correspondientes a uno y otro idioma o lengua tienen entonces su propia especificidad, y partiendo de ahí, conducen a la formación de 2 sistemas de signos paralelos.

Sabemos que si preguntamos a un sujeto de repetir en diversas ocasiones la misma palabra, esta tiende a “perder su sentido” esto quiere decir que, dentro de la perspectiva de Osgood, el tiende a ser juzgado de manera más neutra sobre los diferentes escaleras o rangos de evaluación del diferenciado semántico. .

El conductismo y la didáctica de lenguas extranjeras.-

La teoría postula que un estímulo toma valor de signo bajo el efecto de un proceso que lo liga o conecta a respuestas despegadas del conjunto de respuestas ligadas al estímulo-objeto; pero la teoría no dice nada de los mecanismos que conducen a despegar efectivamente ciertas respuestas .

Cierta confusión existe en cuanto a la “aplicación” de las teorías conductistas. Lo que se presenta a veces como los “trabajos” de Skinner sobre el aprendizaje son sólo frecuentemente que especulaciones en un grado general tal que conducen a que sus aplicaciones sean al igual oscuras o no claras (verbal behavior, es un excelente ejemplo).

¿Que podemos decir de tales implicaciones de una concepción del aprendizaje y del lenguaje para la enseñanza de L2?

No existe un método que sea la aplicación de los conceptos conductistas en la didáctica de un L2. Lo que podemos decir sin duda es que ciertas prácticas pedagógicas son explícitamente o implícitamente,

de inspiración conductista. Nosotros pensamos que toda práctica pedagógica puede enriquecerse por la explicación de sus principios; este análisis es el motivo para denunciar 2 contradicciones seguidas presentes en ciertas obras recientes de didáctica de una segunda lengua (L2) basadas estas pedagogías en el conductismo.

1.- esta pedagogía no tiene nada de “tradicional” en el sentido de los métodos basados sobre la trilogía vocabulario-gramática-traducción:

-no se sitúa al nivel de la palabra, la adquisición de correspondencias palabra extranjera-palabra materna no tiene lugar en este tipo de cuadro teórico. Hay “dudas” por parte de Skinner en cuanto al status a otorgar al comportamiento del bilingüismo: efecto de contingencias de reforzamiento específicos a cada una de las lenguas; liaisons intraverbales por el intermediario de “variables colaterales”.

Si en conclusión la teoría de Skinneriana no da en gran medida la respuesta satisfactoria a la pregunta, nada permite mientras tanto de conducirnos rápidamente a la simplicidad de las listas de vocabulario.

Un método de idiomas o lenguas debe antes que nada considerar el idioma o lengua como un comportamiento a adquirir, y, por lo tanto colocar lo más posible al alumno en situaciones o condiciones de producciones de ese comportamiento, y no colocarlo en situaciones de comentarios académicos sobre ese comportamiento. Esto es evidentemente una posición opuesta a la de un método gramatical.

Podemos decir, jugando un poco con la ambigüedad del concepto de “actividad” que una pedagogía de inspiración conductista es eminentemente una “pedagogía activa”. Nosotros le otorgamos a esta designación de esta expresión un sentido totalmente diferente de ese se le puede atribuir en una perspectiva piagetiana.

Lo que deseamos decir con esto es que, un aspecto central de la teoría es cierto que la adquisición no puede hacerse que por las relaciones efectivas de los comportamientos donde este es contemplado.

Nuestra idea no es con esto de pretender borrar una historia de concepciones generales en didáctica de una segunda lengua , pero al menos podemos insistir sobre el impacto altamente positivo, en el contexto de su época, de las concepciones conductistas sobre la evolución de las ideas en la didáctica de una lengua extranjera.

.- Si este primer contrasentido, sostiene una visión simplista de la evolución de las ideas en la didáctica de las segundas lenguas, cosa que no sucede en la mayoría de las obras en este terreno, el segundo contrasentido de raíces mas profundas y más difíciles de explicar y analizar. Esta consiste en reducir la “pedagogía conductista” en el aspecto repetitivo de los ejercicios. A nivel de “lo vivido” de los estudiantes el laboratorio de idiomas o lenguas es efectivamente el prototipo de eso que representa esencialmente el conductismo para los profesores: referencia a producciones verbales “modelo” donde la perfección y la estabilidad autorizan una actividad esencialmente fundada sobre la repetición frecuente. La utilización de diálogos relativamente estereotipados, la insistencia sobre expresiones idiomáticas acentuadas todavía con el carácter “mecánico” con ejercicios así propuestos. En los métodos mismos que no inspiran más en el conductismo, sino lo contrario, existe incluso un “momento” de la lección que promueve la repeticiones, y al mejoramiento de la identificación fonética y de la pronunciación, momento incluso que cada uno admitirá como concesión necesaria a una pedagogía conductista para la puesta en marcha de una serie de automatismos de base.....

El maestro que desee instaurar un método totalmente conductista deberá controlar las estimulaciones en juego en los ejercicios propuestos, las respuestas por lo tanto provocarían la aparición de establecer liaisons entre las respuestas, las consecuencias ambientales de sus producciones.

Recordemos que dentro de la aplicación de un método rigurosamente conductista el alumno no produce jamás una nueva respuesta.

Desde el punto de vista lingüístico, en particular de Chomsky, el aprendizaje de una lengua no puede ser aprendido mecánicamente, de la misma manera que otro aprendizaje llámese motor: la lengua no es una simple combinación de “comportamientos”, de movimientos aprendidos.

Aquí podemos reprochar al conductismo de ser incapaz de darse cuenta de la ocurrencia, en las producciones verbales de un individuo, frases totalmente nuevas, es decir combinaciones de elementos lingüísticos todavía jamás producidos y reforzados, por lo tanto no aprendidas.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Es totalmente impensable que todas las combinaciones de un sistema tan complejo como la lengua humana puede ser “aprendidas” por mecanismos tan simples como los contemplados por Skinner, y esto dicho en un tiempo tan corto o breve como el de un niño para adquirir lo esencial de una lengua (entre las edades de 18 meses y 4 años aproximadamente).

CAPÍTULO 3 La dimensión instruccional y sus implicaciones para la implantación de la calidad

“La búsqueda de la calidad se inicia... con la insatisfacción con el estado de cosas. En otras palabras, comienza con el reconocimiento de la existencia de un problema. Este problema puede ser de dos tipos, o de la combinación de los dos: una preocupación por los resultados deficientes... o una preocupación por los procesos deficientes”¹⁴.

La crítica es uno de las actividades más vituperadas, mal entendidas y estereotipadas; se entiende, a uno le gustaría darse cuenta de los problemas por los que atraviesa y cuya cercanía con ellos le impide verlos y por lo tanto, al tomar distancia, reconocerlos, tomarlos en su justa medida y dimensión y resolverlos, o al menos intentarlo.

En el caso de la educación es todavía más difícil, por cuanto las escuelas entrañan grupos de docentes que a su vez tienen superiores, etc. y los problemas están a la orden del día. Sólo mediante un ejercicio de comunidad, de grupo, como los que la lengua proporciona, es posible modificar aquellos aspectos de la enseñanza propia y, mediante el diálogo, de la propia y de la ajena, para que la crítica sea efectiva.

Tal vez aún falte mucho para que una teoría del aprendizaje o de la enseñanza pueda llegar a resolver todos los problemas que estas dos posiciones, sólo aparentemente antagónicas, parecen haber tenido desde siempre. Tal vez sea así, tal vez no. De cualquier modo, el movimiento hacia la calidad no debe ser un objetivo en sí, más bien dejar la insatisfacción a un lado, deshacernos de ella, buscando que la

¹⁴ Schmelkes, Sylvia. Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas. Pag 89.

colaboración de los alumnos con los maestros, de ellos con nosotros los maestros y entre maestros y demás personal docente y administrativo, podamos resolver los innumerables detalles que se presentan a diario en las aulas.

El movimiento hacia la calidad implica un compromiso que esté referido a uno mismo, a la búsqueda de modificar aquellos elementos o prácticas que no le permiten a la enseñanza tener toda la efectividad que debiera. Me parece que el ejercicio de la crítica nos podría ayudar a entender lo que está tan cerca de nosotros que no lo vemos, y sólo mediante el diálogo abierto, mediante la posibilidad de verificar un ir y venir de ideas que nos enriquezcan en nuestras posiciones y en los métodos que consciente o inconscientemente utilizamos.

Esto solo se podrá lograr en la medida en que los planteamientos teóricos de la psicología se puedan incorporar a los procesos instruccionales para derivar de ahí referentes analíticos a partir de los cuales se puedan implementar las acciones evaluativas y de control que la implantación de los modelos de calidad demanda.

En este capítulo presentamos las implicaciones que los modelos teóricos referidos en el capítulo anterior tienen para la didáctica y la instrucción en el caso de una segunda lengua, y la manera de determinar el establecimiento de referentes y criterios para la implantación de un modelo de calidad.

ESTILOS DE COGNICIÓN, ESTRATEGIAS **DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO**

Los intentos de familiarizar a los estudiantes con modelos de estrategias de enseñanza arroja cuestiones como la mutabilidad o inmutabilidad de los estilos cognitivos y de enseñanza.

Esta observación hipotética contradice la impresionante investigación que demuestra que los “estilos cognitivos” individuales son notablemente estables a través del tiempo. Aunque habla de la preocupación actual acerca de la correcta asignación de los estilos cognitivos y las correctas técnicas de enseñanza en las estructuras de varias disciplinas académicas.

La estabilidad y mutabilidad de los estilos de aprendizaje. Siendo una persona cuyo trabajo cotidiano se dirige a aumentar el rango de estilos de aprendizaje de los estudiantes, de manera de permitirles construir estrategias apropiadas para diferentes contextos; tengo razón en cuestionar si es que los estilos de aprendizaje son tan estables como algunas medidas lo señalan.

En un experimento inicial sobre la correcta asignación de estilos de enseñanza-aprendizaje, Gordon Allport y Lauren Wispe instruyeron de forma congruente e incongruente de acuerdo a los estilos que los estudiantes preferían (Wispe, 1951). Los investigadores asignaron a los estudiantes del grupo “queremos mas dirección” a un par de secciones y a los estudiantes del grupo “queremos mayor permisividad (libertad)” a otro par de secciones.

En cada uno de estos pares de secciones, una sección recibió su estilo de enseñanza preferido y el otro recibió el opuesto. Los resultados

en términos de satisfacción y frustración de los estudiantes fueron los previstos. Lo que llamo la atención de los investigadores fue la intensidad de la ansiedad y hostilidad que expresaban los estudiantes que necesitaban direcciones precisas y no las obtenían. En contraste, aquellos que resultaron decepcionados de su deseada libertad se reportaron simplemente como con un sentimiento de frustración.

“Estilos” versus “Estrategias” cognitivas. Las cuestiones con las que inicie están digresión estaban relacionadas con la estabilidad y mutabilidad de las “estrategias” de aprendizaje y “estilos” cognitivos. He tratado de indicar como esta cuestión está involucrada en un entramado donde intervienen el estado de desarrollo, la disposición emocional para desarrollar nuevas interpretaciones del mundo, “dinámicas” y trazos de personalidad, y los contextos de enseñanza y tutoría. Debería estar claro porque los investigadores de estrategias y estilos frecuentemente parecen contradictorios. A pesar de la importancia de todos estos ensayos de educación superior, ni siquiera los términos en cuestión son estables; lo que para un escritor es “estilo” para el otro es “estrategia”.

El que los investigadores lleguen a un consenso acerca de estos términos sería de gran ayuda para los intentos de los educadores de poner en práctica estas investigaciones. Yo propondría que el estilo cognitivo se utilice para referirse a una configuración preferida, relativamente estable de las tácticas que una persona tiene a emplear con cierta inflexibilidad en un gran rango de negociaciones en su ambiente.

La palabra estrategia podría entonces utilizarse para referirse a una configuración de tácticas elegidas o construidas de un universo de alternativas para dirigirse a una negociación ambiental de un tipo particular. Es decir, una estrategia sería dominante sobre un “estilo”.

Contra esta fundamentación, puedo ahora señalar se ha demostrado que en muchas instancias los estilos cognitivos son generalmente ensayos muy estables ensayos hacia la problemática cognitiva a mano.

Sin embargo, también puedo señalar que mucha gente demuestra la adquisición de estilos alternativos, los cuales se vuelven disponibles para estrategias adaptables para diferentes situaciones. La estabilidad y mutabilidad de los estilos son por lo tanto características que necesitan explicación. Estos hallazgos aparentemente contradictorios que reportó Danserau (1974), por ejemplo, pueden reflejar el interés y métodos de los investigadores. Como practicantes en una educación superior, deben mantener en mente la estabilidad de los estilos mientras que diseñamos una instrucción para maximizar las probabilidades de que los estudiantes desarrollen estrategias apropiadas.

La integración “la aserción y expresión de modos adaptativos no dominantes o modos de estilos de aprendizaje”, que hace posible el ejercicio de lo que llamo estrategias, emerge mas tarde en la vida.

El estudio de Kolb en M.I.T. documentando el proceso de especialización es paralelo al estudio contemporáneo de Whitley (1977) en tres colegios: los estudiantes con ciertos estilos que se especializaban en ciertas áreas con estructuras más congruentes con estos estilos tienden a ser más felices en su trabajo y se vuelven mas especializados con sus estilos.

las futuras investigaciones en los estilos cognitivos y de aprendizaje deben incluir una consideración de los diferentes significados y objetivos que los educando asignan al aprendizaje en diferentes contextos y en tiempos diferentes en sus vidas.

Esta consideración permanece primaria a todo el problema de relacionar estrategias y estilos de enseñanza con estrategias y estilos de aprendizaje.

EL IMPACTO DE LA COGNICIÓN SITUADA: DISEÑO INSTRUCCIONAL PARADIGMAS EN TRANSICIÓN.

Los modelos instruccionales han ido sobrellevando una revisión con el objetivo de incorporar avances en las teorías cognitivas del aprendizaje. Enseguida viene otra perspectiva que amenaza con sacudir los fundamentos de nuestro campo. En los pasados años ha prevalecido el debate entre teorías de cognición situada y filosofías del constructivismo en los campos de diseño instruccional y en el campo de la educación. Algunos han sugerido que la cognición situada y la idea de aprendizaje cognitivo son meramente versiones modernas de las experiencias de nociones de educación de Dewey (1938). Otros han bienvenido estas ideas como la fundación sobre la cual caerá la reforma en la educación.

Estos nuevos conceptos de aprendizaje proponen alternativas a teorías cognitivas actuales del aprendizaje que requerirán nuevos abordajes y procedimientos para el diseño y desarrollo de la instrucción. El diseño instruccional se ha enfocado tradicionalmente en las variables y condiciones necesarias para mejorar el aprendizaje en situaciones de aprendizaje intencional y de instrucción directa. Se han desarrollado procedimientos sistemáticos para especificar los resultados, contenido estructural, medios de selección y evaluación del aprendizaje para facilitar el diseño desarrollo de procesos. El problema es que un abordaje sistemático como e tipificado en el trabajo de Gagné y Briggs no es particularmente aplicable a situaciones en las cuales el

aprendizaje incidental, aprendizaje basado en descubrimiento o quizás otras formas de enseñanza se prefieren. Además, nuestros actuales modelos de diseño instruccional y la instrucción directa que resulta de la utilización de tales modelos, no facilitan fácilmente la transferencia del conocimiento a otras situaciones de solución de problemas. De hecho, se ha sugerido que pocos modelos de enseñanza actualmente en uso, también fracasan en este rubro. Los modelos actuales de diseño instruccional asumen que el contenido puede ser suficientemente estructurado y que se pueden proveer suficientes actividades para que el educando utilice estos modelos sugeridos por el educador.

Puede ser que sea ya el tiempo de expandir horizontes del modelo instruccional para incluir nuevas concepciones acerca del aprendizaje.

Las teorías cognitivas asumen que la información es almacenada en complejas redes de memoria, y que el pensamiento y las acciones son un resultado de computaciones simbólicas que ocurren en la mente que utiliza esta información. El aprendizaje es el resultado del proceso cognitivo llevado a cabo por un individuo, y este procesamiento depende en gran medida de la forma en que el conocimiento es representado y almacenado en la mente del individuo. El diseño instruccional tradicional se involucra con la estructuración del contenido y el diseño de actividades de aprendizaje de manera que la información sea adquirida eficientemente por los educandos.

La idea esencial de la cognición situada es que el conocimiento no puede ser aprendido o comprendido independiente mente del texto. Esta visión es radicalmente diferente de las actuales concepciones del aprendizaje y requiere que tomemos una nueva noción del conocimiento y su papel en la enseñanza. Además, la cognición situada contiene que el conocimiento ocurre como un componente de actividades auténticas que son comunes a la comunidad de práctica en la cual se desenvuelve el educando.

APRENDIZAJE E INSTRUCCIÓN: EL ENFOQUE COGNITIVO.

En la actualidad el modelo de cognición humana más ampliamente aceptado es la metáfora que explica los aspectos del comportamiento humano con la existencia de un sistema computacional en la mente humana que utiliza estructuras simbólicas de conocimiento y procesos cognitivos que operan basándose en estos símbolos para reconocer, entender y actuar en el mundo. Este enfoque en las estructuras de conocimiento necesario para recibir información del mundo e internalizarla con estructuras ya existentes entiende el conocimiento como una actividad individual, interna a través de la cual el educando adquiere información y modifica estructuras del conocimiento de manera que le permita acomodar nueva información.

Uno de los problemas con este enfoque del aprendizaje y la instrucción es que frecuentemente resulta en estructuras de conocimiento que están aisladas y desconectadas de otras piezas de conocimiento en la mente. Bransford se refiere a esta forma de conocimiento como “conocimiento inerte”. Ha sido adquirido en el modo tradicional, pero no sirve a ningún objetivo útil aparte del contexto en el cual fue aprendido.

El conocimiento informal es muy similar al formal. Sin embargo, en lugar de que el conocimiento sea provisto por alguien o algo (un maestro o un libro), el individuo ha extraído significados (datos y procedimientos) de sus propias experiencias en el mundo. Para evaluar lo que el individuo sabe acerca del mundo se requiere determinar todos estos tipos de conocimiento; por lo tanto, para enseñar al educando se requieren ambos métodos el formal y el informal. Pero hasta estas extensiones teóricas no abarcan completamente el problema de cómo la gente adquiere y emplea conocimiento específico de situación, en gran medida porque las teorías están todavía basadas en la metáfora computacional de que la cognición humana ve el aprendizaje como interno al individuo.



COGNICIÓN SITUADA: CONCEPCIONES ALTERNATIVAS DEL APRENDIZAJE.

La cognición situada propone una explicación del aprendizaje radicalmente diferente, concibiéndola en gran parte como un fenómeno social. En lugar de ocurrir en la mente del individuo, el aprendizaje es descrito como una característica de muchas interacciones sociales que toman lugar en un marco de participación. La mayor participación en “comunidades de practica” tiene el efecto de envolver a la persona en conjunto, enfocándose en “formas en las cuales el conocimiento está evolucionando continuamente como un renovado conjunto de relaciones”. De hecho, desde la perspectiva de cognición situada, el aprendizaje requiere un repertorio rico de actores esenciales y relaciones participatorias más allá de aquellas comunes a la educación y el conocimiento como se practican actualmente.

La cognición situada también propone una localización diferente para el conocimiento, y un rol diferente para el conocimiento en el proceso de aprendizaje, junto con el énfasis en la participación periférica legítima en grupos sociales que es característica del educando en una variedad de situaciones y culturas.

ACCIÓN SITUADA

Las teorías de cognición situada toman el enfoque de que la actividad humana es compleja, involucrando factores sociales, físicos y cognitivos. Los proponentes de estas teorías creen que en lugar de actuar en representaciones simbólicas del mundo que estén localizadas en la mente, estemos en contacto directo con el ambiente. Las representaciones cognitivas sólo son necesarias cuando las situaciones cotidianas no son adecuadas o fracasan. Suchman describe dos tipos de actividad en la cual se involucran los humanos: improvisación ad hoc durante la acción y las representaciones de acción de acciones como planes o cuentas retrospectivas. La acción situada no es dirigida por planes, o en otras palabras, los humanos “no anticipan cursos de acción alternativos, o sus consecuencias, hasta que algún curso de acción ya esté en proceso”.

Por ejemplo, suponga que queremos construir un robot para navegar las rocas, y cráteres de Marte. Contamos con dos abordajes básicos. En el primero, podemos construir un robot con una “inteligencia” basada en la metáfora computacional de la mente. El robot utilizaría sistemas de información de video para ver el terreno, convertir esta información en símbolos usados por la computadora a bordo para reconocer patrones en el terreno y entonces computar cuidadosamente planes de donde moverse enseguida.

En el segundo abordaje, podríamos construir un robot que tuviera extremidades “mini-inteligentes” que pudieran notar automáticamente los cambios en el terreno y ajustase a las undulaciones que encuentre cada extremidad. Sus acciones serían situadas en un contexto de caminar en Marte, y sólo necesitaría pararse y “planear” si encontrara una pared vertical, un cañón o algún otro obstáculo que causara que su funcionamiento se detuviera. El resultado de este comportamiento propositivo, dirigido a metas ha sido alcanzado por ambos robots, el primero utilizando métodos simbólicos de computación, el segundo por acción situada.

Las acciones del hombre son situadas, en el sentido que este emplea un procedimiento que es ampliamente basado en el contexto de la situación, aunque este refleja parte del conocimiento basado en la escuela. Si hubiera más de estos cálculos, las estrategias de solución de problemas del hombre podrán cambiar a un abordaje más eficiente que incorpore alguna forma de planeamiento- quizás hasta podría elegir utilizar un algoritmo. Pero este cambio en estrategias sólo ocurriría después que el hombre detenga su acción situada con el fin de desarrollar un plan de acción más eficiente.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
ASEVERACIONES ACERCA DEL CONOCIMIENTO.

La naturaleza y el papel del conocimiento en el proceso de aprendizaje son retos por cognición situada. En lugar de ver el conocimiento como interno a la mente, la cognición situada sugiere que el conocimiento es la relación entre un individuo y una situación social o física.

Cada vez hay más evidencia, que sugiere que el conocimiento adquirido en situaciones específicas es más poderoso y útil que el conocimiento general que frecuentemente está decontextualizado y representado y estructuras abstractas que no pueden ser aplicadas a situaciones específicas. Esta idea se manifiesta en el fenómeno de las construcciones matemáticas de la gente que son independientes y bastante de las diferentes de las aprendidas por esta misma gente en la escuela.

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE SITUADO.

El aprendizaje requiere más que el pensamiento y la acción, o una situación física social particular, o sólo recibir un cuerpo de conocimiento basándose en datos; también requiere participación en las prácticas actuales de la cultura. El adoptar una vista relacional del conocimiento y actividad situada cambia el enfoque del análisis de las características del aprendizaje de una participación social en comunidades de práctica. Lave y Wenger sugieren que la participación es un elemento clave, que requiere negociación de significados en varias situaciones, con el resultado que “el entendimiento y la experiencia están en constante interacción”.

¿APRENDIZAJE COGNITIVO O PARTICIPACIÓN PERIFÉRICA LEGÍTIMA?

Una de las presentaciones más ampliamente discutidas de la cognición situada como fue propuesta originalmente es la noción de aprendizaje cognitivo como medios para que el educando se vuelva participativo en comunidades de práctica. La sociología, la única categoría que parece emerger directamente de teorías de situación cognitiva, incluye 5 aspectos: conocimiento situado, cultura de práctica

experta, motivación intrínseca, cooperación explosiva, y competición explosiva. La motivación, el aprendizaje cooperativo y la competición han jugado un papel decisivo en el diseño y desarrollo de sistemas de instrucción. Lo cual nos deja sólo las primeras dos como algo para incorporarse a nuestros diseños de modelos. El segundo, la cultura de la práctica experta es de hecho algo que siempre debería ser examinado en diseño instruccional. Parte de la fase de análisis de diseño es determinar las labores a realizar y como son realizadas, incluyendo los medios utilizados y las habilidades requeridas para utilizarlas.

Lave y Wenger sugieren que la participación periférica legítima es un mecanismo de enculturación en la cual el educando incluye relaciones entre aprendices y maestros, pero también incluye al resto de los participantes, habilidades, artefactos, símbolos e ideas que son parte de la cultura de práctica. Como resultado, su estudio de la participación periférica legítima se enfoca en esa forma de participación social que incluye el aprendizaje como un componente necesario. El aprendizaje como una característica de interacción social no puede ser apartado de su contexto legítimo. Finalmente la participación periférica legítima no es un método instruccional. Es en lugar de esto lenta para ver y entender el aprendizaje de una nueva forma.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PATRONES DE APRENDIZAJE SITUADO.

La participación periférica legítima sirve para ayudar al educando a desarrollar una observación holística de lo que trata la comunidad de práctica, y de lo que hay que aprender dentro de esta comunidad.

En todos los casos, el curriculum está situado en la práctica, y no puede ser “considerado aisladamente, manipulado en términos

didácticos arbitrarios, o analizado aparte de las relaciones sociales que modelan la participación periférica legítima.

Como se menciona anteriormente, las descripciones del aprendizaje provistas por las teorías de la cognición situada están basadas en “hechos” de que el aprendizaje y la instrucción son vastamente diferentes de aquellas embebidas en modelos de diseño instruccional actuales. Se han sugerido varios principios generales que pueden guiar a los diseñadores instruccionales en el desarrollo de estrategias para facilitar el aprendizaje situado. Por ejemplo, el grupo de Cognición y Tecnología en Vanderbilt (1992) sugiere que “los estudiantes necesitan involucrarse en una argumentación y reflexión al tratar de usar y refinar su conocimiento existente e intentan darle mayor significado a puntos de vista alternos. Ellos enfatizan que la instrucción debe de “anclarse” en contextos más significativos que permitan que el conocimiento situado sea estimulado en los salones de clases.

El grado de control que se le provee al educando es una de las áreas que requerirá consideración extensiva en el diseño de instrucción basada en los principios de aprendizaje situado. Los actuales modelos de diseño instruccional tienden a asumir un gran grado de control para el maestro (o el sistema) con respecto al secuenciamiento, estrategias, cuestionamientos etc. Tobin y Dawson (1992) notaron que este problema lleva a un “ambiente de aprendizaje disfuncional” en el cual los educando tienen “muy poca autonomía, y por lo tanto pierden interés en el curriculum”. Se han citado como ejemplos varios abordajes alternativos que tienen mejor apoyo que el aprendizaje situado. Un ejemplo es el abordaje de Schoenfeld (1985) a la instrucción de matemáticas, en las cuales el maestro modela, explícitamente a los estudiantes, estrategias de solución de problemas y se les da estos últimos la oportunidad de generar sus propios problemas. En este y muchos otros casos similares, el papel del maestro parece ser más como el de “Yoda” de la trilogía de “Star Wars” en lugar del “Professor

Kingsfield” de las series de televisión “Paper Chase”. Donde los educandos están en control, mientras que el maestro sirve como un modelo y facilitador en lugar que controlar directamente el proceso instruccional.

Lengua extranjera implica lengua madre

Por qué el título. Sencillo: un extranjero es una persona venida de otra lugar, un fuereño, por decirlo de alguna manera, para denominar a alguien con ese calificativo se debe pertenecer al lugar a donde el extranjero llega. Igual sucede con la lengua, para yo estar en posibilidad de acceder a una lengua extranjera debo tener una lengua madre, de no ser así, la lengua extranjera no sería tal.

Ahora bien, el hablar una lengua madre quiere decir que hemos pasado a través de un largo proceso de adquisición del lenguaje y de las representaciones sociales que la lengua interioriza en nosotros, por ello, tenemos seguro el uso de una serie de elementos, tales como:

Sabemos el valor de los signos fonéticos, cómo y para qué se usan, cuál es su mecanismo de significación.

Sabemos el valor de los signos gráficos, cómo y para qué se usan, y, por supuesto, cuál es su mecanismo de significación.

Sabemos que el nombre es universal y variable, y hacemos uso de estos principios constantemente.

Hemos aprendido a simbolizar y hacemos uso de la representación de los signos.

Sabemos que existen una serie de reglas que establecen cuál es el mejor modo de expresarnos.

Hemos adquirido el lenguaje a través de los dos modos posibles, la significación ex -tensional y la in-tensional.

El uso constante de la lengua ha permeado nuestra concepción del mundo mediante el sistema de representaciones del grupo al cual pertenecemos.

Todos estos elementos nos impiden partir de cero en el aprendizaje de la lengua extranjera, pues sería imposible revivir el proceso que de niños atravesamos cuando adquirimos la lengua madre. Así, la lengua extranjera, si bien un sistema desconocido, tiene, al menos, una serie de reglas comunes que podemos reconocer una vez adentrados en ella.

Por lo cual, partimos de la idea de que "la adquisición de una segunda lengua es completamente diferente de la adquisición de una primera lengua: a cualquiera que sepa hablar una lengua, cualquiera que sea, no tendremos que enseñarle lo que es la relación de una serie de sonidos ni para qué valen (lo que no sería quizás evidente para un marciano). Tampoco enseñarle lo que es una expansión, es decir, la adjunción de nuevos términos a los miembros de un enunciado mínimo, ya que la posibilidad de expansión existe en todas las lenguas"⁵⁰ Esto es, que cuando aprendemos la lengua madre somos una tábula rosa sobre la que se puede grabar libremente, pues nada existe, salvo los mensajes que nuestros sentidos mandan. En cambio, cuando se trata de la adquisición de una segunda lengua, la perspectiva cambia, pues implica que ya hemos asignado valores de significado al lenguaje

⁵⁰ François, Frédéric. Los caracteres generales del lenguaje. Consecuencias pedagógicas. En De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua. Pag 14.

hablado y al lenguaje escrito, además de haber pasado ya por la expansión, por la adquisición de nuevas estructuras de expresión y de pensamiento, que hicieron posible el desarrollo de éste último a través de las etapas descritas por Piaget.

Si bien este conocimiento abre la posibilidad de acceder más rápidamente al mundo que la lengua extranjera nos promete, también tiene sus problemas, a saber:

El hecho de no empezar desde cero en la adquisición de la lengua extranjera implica que la labor integrativa de esta será más ardua, pues no podremos revivir el proceso de audición, reproducción de sonidos, lenguaje, simbolización, etc.

Nuestra lengua madre ha moldeado nuestros órganos fonatorios de modo que los nuevos fonemas que la lengua extranjera tiene en sí provocarán que tengamos que entrenar el oído de nuevo y nuestros órganos fonatorios también. Lo mismo con el ritmo, entonación y pronunciación de los vocablos de la lengua extranjera.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
El vínculo entre las palabras y las cosas en la lengua madre es muy fuerte y hacen falta grandes esfuerzos para romperlo. ®

Tenemos estructurado un modo de elaborar las frases, de dar el pensamiento a la expresión, de modo que las estructuras de la lengua extranjera serán de difícil adquisición.

La adquisición de nuevos esquemas de análisis-síntesis que la lengua extranjera requiere para ponerse en práctica estarán, al menos en primera instancia, en conflicto con los de la lengua madre.

Como se ve, las ventajas son muchas, los conflictos también, pero eso no es algo por lo que nos debemos preocupar, después todo, siempre sucede así. Ahora pasaremos a exponer los problemas enumerados.

Integrar la lengua extranjera como un todo.

Puesto que, de cualquier modo, nos hemos hecho a nuestra lengua madre y, por tanto, conocemos ya el uso de los signos fonéticos y gráficos, y siendo parte de una comunidad, tenemos un cúmulo de representaciones que determinan nuestro comportamiento y el modo que tenemos de entender y valorar las cosas, el acceso a la lengua extranjera se vuelve una actividad que se desenvuelve en muchos aspectos a la vez.

Si no podemos, como no se puede, volver a la infancia, donde ningún elemento existía, y en la cual fuimos descubriendo poco a poco los sonidos de nuestra lengua, los grupos que terminaron formando palabras y luego sustituyendo cosas, como no podemos fingir que somos una tábula rasa para que la lengua extranjera escriba en nosotros su representación del mundo, tenemos que, de algún modo, representar ese papel otra vez.

Sucede que como ya sabemos que el lenguaje se forma de palabras, no podemos volver a esa época de la infancia donde sólo se reconocían sonidos, no, queremos empezar por las palabras y por la escritura de las palabras. El problema de ello estriba en que si insistimos, tendremos que integrar una serie de elementos que se fueron integrando en nosotros tras años de convivir con nuestra lengua madre. Es decir, que tendremos no sólo que aprender a reconocer y reproducir

los signos fonéticos de la lengua extranjera, sino también a relacionarlos con los signos gráficos, y con sus significados. Difícil, sin duda, y también poco sistemático. Lo más probable es que la integración sólo dé en parte y defectuosamente.

La ventaja de haber empezado como tábula rasa en la lengua madre es que precisamente porque nada existía, todo estaba a punto de hacerse y, niños como éramos, íbamos absorbiendo los estímulos de nuestro entorno con avidez. Así, el entrenamiento del oído para reconocer los fonemas de nuestra lengua se iba dando poco a poco, sin prisas, para luego pasar al reconocimiento de grupos de sonidos que luego se diferenciaron en palabras, mientras nosotros intentábamos reproducir, mal que bien, las fonemas que escuchábamos. Luego accedimos lentamente al significado de las cosas, etc. La progresión lineal de este aprendizaje tenía la virtud de ser, precisamente, lineal, de ir poniendo un bloque sobre otro, y no intentar ponerlos todos a un tiempo.

Sin embargo, esa progresión lineal ya no se puede dar, además de que el lenguaje no sólo ha marcado sus funciones y sus usos particulares en nosotros, sino que también nos ha dado un modo específico de expresarnos, de pronunciarnos. Esta costumbre, este decir sólo de un modo representa otro de los problemas, pues la estructura de nuestro pensamiento se habituó a expresarse así, de un único modo. De ahí que además de la labor integrativa del fonema, grafema, significado, también esté de por medio la forma en que se estructuran los mensajes en la lengua extranjera a la que se desea acceder.

Bailar a otro ritmo.

Alguna vez me sucedió que, luego de un buen tiempo bailando un cierto ritmo –ya no recuerdo cuál-, me lo cambiaron de golpe. La reacción fue inmediata, nada más mi cuerpo no respondió a los pasos del nuevo ritmo, pues, habituado como estaba al anterior, no podía cambiar de esquema de un momento a otro y con un intervalo de apenas unos segundos. Fue necesario un rato hasta que, por decirlo de algún modo, el ritmo anterior desapareció y pude seguir bailando.

Sucede algo parecido con las lenguas. Cada lengua, en virtud de sus fonética, tiene un ritmo, una entonación y una pronunciación que sale de la boca en paquete, como un todo indiferenciado, difícil de marcar sus límites, pues están interrelacionados.

Podría, sin embargo, intentar definir las de la siguiente forma: primero el fonema, que como vimos es la unidad básica de significación de la lengua hablada; los fonemas se repiten de una lengua a otra, pero también cambian, algunas sílabas del francés son iguales a las del español y del inglés, pero hay otras que cambian. Esos fonemas diferentes le dan otra fisonomía a la lengua que se habla, le marcan, desde su raíz un sello personal.

Luego viene su pronunciación, que es por decirlo así, la manera en que esos fonemas se construyen en la garganta y salen en forma de sonidos ya articulados, que con otros sonidos forman palabras. Por virtud de esta pronunciación específica –donde si bien existen fonemas que se comparten con otras lenguas, la unión de estos fonemas en palabras hacen la diferencia- se llega a la entonación, que es algo así como ir marcando tonos, esto se ve, en el español, en la manera en cómo los argentinos, por ejemplo, le dan tonos altos y bajos a las

palabras, como sucede también con los chilenos, los españoles, los venezolanos, etc.

El ritmo sucede cuando se construyen frases, ahí es la unión de la pronunciación con la entonación en una ristra de palabras, lo que marca el ritmo. Recordarán que hace algunas páginas mencioné que el francés era como un curso de agua, pues bien, hice el comentario porque el ritmo del francés es así, flexible, va y viene, se remansa, es, por situarlo en una imagen concreta, como un arroyo lento. En cambio, otra lengua flexible, como el inglés, sería para mí, como un arroyo caprichoso. Realmente no encuentro otra forma de explicarlo, es difícil determinar dónde empieza la entonación y dónde acaba la pronunciación.

De cualquier modo, el hecho de que la lengua madre posea un ritmo, entonación y pronunciación determinada, marca, por un lado, los fonemas que más comúnmente utilizamos en nuestra lengua, y por otro, la entonación, pronunciación y ritmo. Para ejemplificar lo dicho basta recordar la caricatura que se hace del chino o del árabe cuando hablan en español “yo sel chino” o el característico “arbanus”, respectivamente.

Si bien el ejemplo es muy burdo, sirve, de cualquier modo, para ejemplificar los problemas que se presentan al intentar seguir la pronunciación, entonación y ritmo de la lengua extranjera. Para ello se hace necesario entrenar de nuevo el oído, como en la niñez, e intentar reproducir los sonidos lo más fielmente posible, hasta que los órganos fonatorios vuelvan a tener esa flexibilidad perdida hace mucho tiempo.

Un vínculo que el tiempo hace fuerte.

Recordemos que el significante y significado coexisten en una relación bilateral de dependencia, que la costumbre ha hecho fuerte. Este hecho mínimo se vuelve uno de los grandes problemas a la hora de intentar aprender una lengua extranjera, pues "en la lengua materna el significante y significado no son más que uno sólo, mientras que la lengua extranjera aparece como una codificación no de lo real sino de la lengua materna. El nexo de significación se establece entre el significante extranjero y el significante de la lengua del sujeto, y la relación de este último significante sigue siendo necesaria para relacionar al punto el significante extranjero con la realidad significada"⁵¹ En lugar de relacionar directamente el significante extranjero con el significado el sujeto necesita traducir de la lengua extranjera a la lengua madre para acceder a la realidad significada. Por ejemplo, en el caso de cheval, el sujeto traduce caballo para entender el significado, para acceder a la imagen o idea del caballo.

Gráficamente, la representación sería como sigue:

Lengua madre: caballo = imagen del caballo

significante = significado

Lengua extranjera: cheval = caballo = imagen del caballo

significante = significado

Lengua extenjera: cheval = imagen del caballo

Ahora bien, el problema surge por los dos modos de significación que usamos comúnmente: "la significación ex-tensional y la in-tensional. La primera... tiene lugar cuando una palabra es puesta en

⁵¹ ¹⁵ Not, Louis. Las pedagogías del aprendizaje. Pag. 359.

relación con el objeto de que es símbolo... Pero la significación puede explicarse de otro modo, no mostrando el objeto, sino verbalmente, haciendo referencia a otras palabras cuyo sentido se ha adquirido en la significación ex-tensional. Este proceso de explicación mediante palabras lleva a una significación in-tensional”⁵² Es decir, por un lado, tenemos el nombre que se relaciona con la cosa que nombre por virtud de la experiencia, sucede, por ejemplo, cuando señalamos un objeto y preguntamos ¿qué es eso?, esto es que el objeto que nombramos forma parte de nuestra experiencia. En el caso del significado in-tensional, sucede, por ejemplo, con las definiciones de diccionario "ondina f. En las mitologías germánica y escandinava, ninfa de las Aguas"⁵³ un significado que no parte de la experiencia directamente, sino de aquellas palabras o nombres que hemos aprendido por significado ex-tensional o in-tensional. Mientras que el primero nos remite a la experiencia o representación directa del objeto designado, la segunda nos remite al sistema de la lengua, a otras palabras, para explicarse, para significar.

El único modo en que el vínculo que une significado y significante se rompa para aceptar una vía directa del significante de la lengua extranjera con el significado, es el uso constante que se haga de ese significado de la lengua extranjera para crear, a su vez, un vínculo igual de fuerte que no necesite del de la lengua materna para crearlo.

⁵² ¹⁶ Werner, Correl. Introducción a la psicología pedagógica. Pag 89-90.

⁵³ Larousse. Diccionario usual. Ed. Larousse, S.A. 7ª ed. México, 1994. 742 pp

Duele igual pero se dice de otro modo.

Si se recuerda el cuadro que elaboramos páginas atrás, para comparar la estructura de las frases de un idioma a otro, se recordará que si en español se dice me duele la cabeza, en francés es j'ai mal a la tête -yo tengo mal en la cabeza-, y en inglés I have a deadache -yo tengo un cabeza dolor-. Decía que duele igual, pero se dice de modos distintos. Pues bien, esto entraña otro problema: cuando, de nuevo, la costumbre señala que la corrección en la expresión de una determinada frase es me duele la cabeza, parecen ilógicas y sin sentido las frases que expresan la misma idea en otras lenguas.

Este problema, además, está íntimamente relacionado con el del vínculo entre las palabras y las cosas, pues es esa manía de la traducción de la lengua extranjera a la lengua madre lo que provoca el conflicto. Se entiende: cuando el único referente es la lengua madre, se intenta buscar una correspondencia entre ambas buscando la certeza de que, lo que se dijo, se dijo bien. Sin embargo, la sorpresa es grande pues, en el caso de que existan correspondencias -como las hay, posibilidades de traducción directa- las más de las veces esto no es así, y uno ha de fiarse al tanteo, al método que de niños seguimos para hablar con corrección nuestra lengua materna: el procedimiento de experimento-error. Sólo así, ensayando, se logra destreza en la estructuración de las frases, que luego, con el tiempo, serán efectivas y con posibilidades de expansión.

El pensamiento en conflicto.

El lenguaje es un sistema que nos proporciona esquemas de pensamiento, que nos da la posibilidad de relacionar objetos o representaciones de objetos de modo que conformen un todo relacionado, cuyos elementos no existen si, en algún caso, faltan los otros. Así "la palabra manzana no comunica el conjunto de caracteres particulares de la manzana que yo pido... comunica lo que opone la manzana a las realidades diferentes: lo que no es fruta, así como entre las frutas, las que no son manzanas... cuando se habla se piensa en lo que se quiere decir y no en el conjunto de términos que se oponen al que se utiliza y que le dan su valor... Pero una lengua no se conocerá realmente hasta que se haya dominado el sistema de las unidades que se oponen en un campo dado"⁵⁴ Esto es que el lenguaje, como sistema de relaciones, nos da un esquema de análisis-síntesis de la realidad mediante estos elementos que se oponen y se completan mutuamente.

Adquirir una lengua extranjera deviene adquirir un proceso de pensamiento distinto, un esquema de relaciones nuevo que opone y complementa una serie de elementos también nuevos, aunque siempre relacionados con cosas que ya conocemos –los significados-.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La resistencia a este nuevo esquema, está ejemplificada en la desazón que siente el alumno que estudia una lengua extranjera frente a la estructura de las frases de ésta, pues es un espejo, un indicio, una prueba, de que los esquemas que requiere para hablar la lengua que aprende, no es el que ya tiene, sino otro, que debe adquirir.

⁵⁴ Not Louis Las pedagogias del aprendizaje Pag 362

Cierre.

Por lo expuesto y, sobre todo, porque la lengua extranjera que se aprende es un sistema cuyas reglas tienen correlatividad con la lengua madre del sujeto, pero un sistema con reglas específicas, que no se atienen a las de la lengua madre, "objetivo del aprendizaje es hacer adquirir al alumno estructuras lingüísticas nuevas, en las cuales su pensamiento pueda transcurrir y hasta moldearse, como si lo hiciera con las estructuras de la lengua materna"⁵⁵. Se trata de suscribir en el sujeto dos estructuras que compartan los mismos principios y que le permitan acceder a dos sistemas de codificación y decodificación de la realidad, y no un par de sistemas en el que uno depende del otro para ello. En una palabra: el objetivo sería lograr que el sujeto aprendiera a pensar en ambas lenguas sin usar una de ellas como intermediaria.

De frente a la lengua extranjera

Una vez establecido los problemas que el tener una lengua como precedente para aprender otra, vayamos al método de enseñanza de la lengua. dividido por niveles, se define en cada uno un objetivo a alcanzar desde los primeros nombres de las letras hasta la conversación fluida en una clase de los niveles más avanzados.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Por dónde empezar.

Por lo pronto la pregunta que da título a este punto, nos indica que el modo de empezar el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser sólo a través de los sonidos, ya sea que se les conjugue o no con los signos gráficos. Sin embargo, antes de empezar la exposición de este tema, hay una pregunta anterior, ¿se debe optar por exponer al alumno a la experiencia directa de la lengua o es conveniente permitir a la

lengua madre que intervenga en los primeros pasos del sujeto en ese otro mundo que es la lengua extranjera?

¿Experiencia directa o traducción simultánea?

Entiendo por experiencia directa el que el maestro se dirija a los alumnos siempre en la lengua extranjera de que se trate. Aunque la experiencia directa ideal sería que vivieran en el país donde la lengua extranjera es lengua madre pues en el entorno cultural, los niveles del lenguaje a los que el sujeto se expone son más ricos y variados que en el aula, además de que la integración de la lengua se vuelve para el sujeto como cuando era niño, un reconocimiento lento y, a veces, penoso de los signos hasta dominarlos.

Sin embargo, la única experiencia directa posible, por lo pronto, estará circunscrita al aula o salón de clase. Este contacto, a pesar de no continuarse fuera del aula, pondrá en funcionamiento aquellos órganos que en la infancia nos ayudaron a reconocer los sonidos y a reproducirlos lo más fielmente posible. Aunque es aconsejable que en los primeros niveles de instrucción se haga uso de explicaciones en la lengua madre, para evitar malos entendidos y para evitar, también, que frente a la imposibilidad de comprender lo que el maestro está diciendo el alumno se desmoralice.

Este último es una de las consecuencias negativas de la experiencia directa, porque el alumno no sabe que sólo escuchando el idioma va a poder identificar los sonidos que lo forman, reconociéndolos para reproducirlos según la pauta del maestro.

Sucede que por esta razón, el maestro de lenguas extranjeras es indispensable, porque si bien se puede aprender la gramática de la

lengua siguiendo una guía o un libro para ello, el libro no va a enseñar cómo pronunciar tal o cual palabra. Y si bien existen los casetes donde se reproduce el acento y la pronunciación de la lengua extranjera, el casete tampoco va a responder las dudas.

Es la interacción con el maestro la que permite acceder a una visión dimensionada del idioma, pues el maestro no sólo transmite su conocimiento sobre la lengua, sino una postura frente a ella: una manera de verla, de sentirla, que ningún libro, ni cassette pueden sustituir. Frente a otras materias, la enseñanza de una lengua extranjera requiere de una persona con quien interactuar, a quien preguntar y que nos pregunte, que ponga en nosotros una exigencia por aprender y por resolver los problemas que la lengua extranjera nos pone enfrente.

Si bien no se puede llevar al alumno al lugar donde la lengua extranjera tiene su mayor bullicio, su mayor fuerza, sí es posible, de alguna manera, traer esa fuerza y ese bullicio al aula, mediante los medios de comunicación masiva como el cine, el radio y la televisión, o la música popular del país de que se trate. El punto es que entre más contacto tenga el alumno con expresiones directas de la cultura de la lengua extranjera, su visión y conocimiento de la misma serán mayores.

Decía que la experiencia directa debía, al menos en el primer y parte del segundo nivel, disminuirse mediante la intervención de la lengua madre para ciertas explicaciones, aunque ello tendría el inconveniente de fomentar la traducción de la lengua extranjera a la lengua madre y no establecer de una vez el significante y significado directos de la lengua extranjera con el objeto designado aunque de cualquier manera el alumno se verá en la necesidad de recaer en ese uso.

Optar por el fonema y/o el grafema.

"Si la organización de la lengua escrita no se concibe más que por el análisis de la lengua oral, se debe correlativamente hacer notar que el conocimiento del sistema escrito puede estorbar o favorecer la adquisición del sistema oral, y a la inversa, según su grado de divergencia"⁵⁶.

Así, vale diferenciar las lenguas cuya pronunciación es relativamente igual a su escritura, y aquellas en las que pronunciación y escritura no son iguales. Por qué. Porque introducir a un tiempo pronunciación y escritura divergentes de una lengua puede interferir con la síntesis que de la lengua haga el sujeto -por ejemplo, francés, inglés y chino-. En cambio, parece más efectivo introducir ambos en lenguas extranjeras cuya pronunciación y escritura, por decirlo así, sinónimas -por ejemplo, el español y el alemán-.

Sin embargo es posible que mediante el uso de dinámicas de asociación entre lenguaje hablado y objeto designado y lenguaje escrito, la integración resulte más fácil, siempre que se trate de lenguas donde la convergencia entre escritura y pronunciación le permitan al alumno integrarlos, así como integrar también el objeto a que hacen referencia. Depende, en este caso, de la posibilidad del maestro, buscar los elementos -cintas, programas, objetos interactivos, etc.- que lo hagan posible. Vale establecer que uno de los métodos de los que con mayor frecuencia se echa mano, es el de proyectar a los alumnos programas infantiles del tipo "Plaza Sésamo" en la lengua extranjera de que se trate, pues en este tipo de programas, y en la literatura escrita para niños, el lenguaje audiovisual del primero, y la interacción con el

⁵⁶ Humphrey, George. Psicología del pensamiento. Pag. 243.

lenguaje escrito que ofrece el segundo a un nivel de lenguaje muy básico, le permiten al alumno empezar a hacerse de una base sonora y gráfica que le servirá para acceder, poco a poco, a la lengua extranjera.

Un nuevo panorama de sonidos.

"Hay una etapa en el aprendizaje de un idioma en que los sonidos producidos por el extranjero son ruidos, en que no se escuchan las palabras como tales... Hay una segunda etapa en la que los fenómenos auditivos se vuelven articulados; esto sucede, por ejemplo, cuando reconoce el idioma en que se habla y las palabras como tales, sin que por ello se comprenda el significado de, por lo menos, una parte de ellas. Esta es una etapa perceptual, que corresponde a la elocución sin referencia"⁵⁷.

El acceso al mundo de los sonidos que conforman la lengua extranjera, repite el proceso por el que, cuando niños, accedimos al mundo de los sonidos de la lengua madre. Los sonidos iban y venían sin un referente. Tuvimos que esperar a habituarnos a ellos para hacerlos el referente de sí mismos. La diferencia fundamental con aquella etapa de la infancia, es que ahora sabemos que esos ruidos forman parte de un lenguaje y que por ello tienen una coherencia, dicen algo. Entonces no empezamos de cero, pues la formación de la lengua madre nos ayuda a entender que el proceso por el que el extranjero habla es, sino igual, similar al que nosotros utilizamos para lo mismo.

Del mismo modo que en la infancia, llegamos a un momento en que reconocemos algunas palabras que se repiten en el ir venir de los sonidos de quien hable la lengua extranjera. Por ejemplo, en cuanto el

⁵⁷ Not Louis. Las pedagogías del conocimiento. Pág 366

maestro repite una y otra vez la misma palabra intercalada en un discurso, la reconocemos y tarde o temprano la identificamos. Con esa primera palabra comenzamos a habituarnos a esa lengua distinta de la nuestra. Una palabra que es el primer eslabón de muchas otras que se irán reuniendo hasta que el cúmulo de las mismas nos dé una visión más coherente pues hemos accedido, a las primeras nociones que de la lengua extranjera pudimos extraer.

Ahora bien, si recordamos las etapas por las que pasa el niño en su apropiación de la lengua madre, veremos una progresión que va desde los sonidos como una cantinela sin sentido, a una serie de sonidos que se agrupan, para terminar formando grupos que se repiten y que al fin dorman palabras, aunque carentes de sentido, palabras ya. Luego empieza la relación de los nombres con las cosas, etc. Sin embargo, cuando se es adulto, por conocer los procesos del lenguaje, por haberlo usado durante tanto tiempo, se reconocen al menos, algunas pautas del mismo. De ahí que cuando se estudia una lengua extranjera, no se sigue paso a paso el surgimiento al lenguaje como lo hicimos de pequeños, no, más bien se da un desfase en esta progresión: no hemos empezado a reconocer los fonemas, sus agrupaciones, cuando ya queremos saber qué significa tal o cual frase.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Si bien es imposible desligarse de la experiencia de la lengua madre, bien puede intentarse escuchar primero, luego intentar pronunciar, hasta que los órganos auditivos-fonatorios que nos sirvieron para apropiarnos de la lengua madre vuelvan a ponerse en funcionamiento, para iniciar de nuevo su tarea, reconocer los fonemas que se hacen indispensables que no tenemos en la lengua madre pero que son indispensables para hablar la lengua extranjera.

Ahora bien “la fonética extranjera estructura a la del sujeto e importa presentar los elementos en conjuntos prosódicos complejos en

donde la entonación, la acentuación y la línea melódica ejercen su acción”⁵⁸ Es decir, no se enseña por partes un lenguaje, ni tampoco se aprende por partes, el grupo entonación, acentuación y línea melódica van unidos en la frase, no se pueden enseñar por separado, el alumno debe intentar, por un lado, seguir las al modo de quien escucha una sinfonía y sigue algunos de los instrumentos, y por otro, tratar de reproducirlos cada vez con mayor efectividad, hasta lograr la adecuación de su pronunciación a la de la lengua extranjera.

De nuevo el signo gráfico pero bajo nuevas reglas.

No hay necesidad de que nos lo presenten de nuevo, ya lo conocemos, ya entendemos cuál es su función y sabemos como usarlo: se trata del signo gráfico comúnmente llamado letra, sólo que en esta ocasión se ordena de modo distinto según reglas desconocidas aún para quien se adentra en el mundo de la lengua extranjera.

Tenemos entonces dos opciones: enseñarlas como un conjunto de reglas o como un sistema. “La sintaxis no debe enseñarse como una suma de reglas, parecidas a las que constituyen un sistema de lógica. No son inteligibles sino en su función de reagrupamiento. Que sopa, se coloque después de come en, Pedro come la sopa, no es evidentemente un reflejo de la experiencia, como tampoco si le precediera. No es tampoco una pura regla de corrección gramatical. Ese hecho sintáctico tiene un

⁵⁸ François, Frédéric. Op. Cit. Pag 23-24.

sentido como la substitución de sopa por pan tiene sentido, pero en un sentido puramente relacional”⁵⁹. Como vimos, cada lengua tiene un modo de exponer sus ideas, de expresarse⁶⁰, y no tiene que ver con la experiencia el cómo cada sujeto del mundo estructura su pensamiento –la experiencia de un malayo y la mía es la misma, sólo el modo de expresarlo cambia-. De este modo, si es imposible sustentar en experiencias distintas la forma de estructurar el mensaje de un idioma a otro, y la regla de corrección gramatical surge de un lenguaje no hecho sino en continuo hacerse –por lo que no hay reglas establecidas ad eternum- entonces es posible determinar que el único sentido posible, sustentable, es el de establecer la viabilidad de un mensaje determinado por su relación con los signos o las palabras de las que va acompañado.

Esto nos lleva a repetir lo que habíamos establecido “una lengua no se conocerá realmente hasta que se haya dominado el sistema de las unidades que se oponen en un campo dado. Así, no será repitiendo frases en imperfecto como se comprenderá el sentido de ese tiempo, sino oponiendo el imperfecto al pretérito perfecto”⁶¹ Sólo así, relacionando lo que se opone y confrontándolo con otras palabras o estructuras sabremos en que lugar va a cada uno y a qué se refiere.

En cuanto a la ortografía, se opta por dos métodos, el de las reglas ortográficas o el otro, el más cansado, pero –creo yo- más efectivo de la escritura de pequeños textos, invenciones que tienen el doble efecto de darles a los alumnos otra visión de la lengua extranjera y la posibilidad de practicar la escritura de ésta. Además, mediante estos pequeños ejercicios se “asegura una segmentación correcta del continuo

⁵⁹ François, Frédéric. Op. Cit. Pag 23-24.

⁶⁰ Recuérdese los ejemplos de “me duele la cabeza”, j'ai mal a la tete yo tengo mal en la cabeza

⁶¹ François, Frédéric. Op. cit. Pag. 21.

verbal y la estabilidad de las formas que presenta”⁶² Esto es que, en la medida en que ven como se sitúan las palabras una frente a la otra, en la medida en que se les hace difícil estructurar un pequeño texto, en esa medida ven el irse acomodando de las palabras, el ir situando frase tras frase cuidando de que la relación entre ellas sea la correcta, así como el desarrollo de un sentido del discurso que luego se irá ampliando conforme su destreza en el uso del lenguaje también aumente.

Vocabularios.

“Todavía la enseñanza del vocabulario apunta frecuentemente hacia la adquisición, por parte del alumno, de un conjunto de palabras cuando es el conocimiento razonado de las palabras el que habrá que hacer adquirir: no vocabulario, ni léxico sino lexicología. Tal debiera ser el objetivo, pues nadie ha aprendido jamás una lengua estudiando las páginas de un diccionario”⁶³. Para ello, la psicología del lenguaje distingue dos clases de significaciones: la significación ex-tensional y la in-tensional. Estas dos significaciones construyen todo nuestro léxico, porque asociamos cosas, que cosas que conocemos, para imaginar cosas que no.

Este tipo de relaciones las llevamos a cabo a diario, bajo múltiples modos, conscientes o no. Y resultan ser uno de las operaciones más sencillas, pues basta con relacionar a los alumnos con una serie de objetos y situaciones conocidas, nombrárselas, y luego utilizarlas como base para llevarlos a aquellos conceptos que difícilmente se podrían hallar en la calle. Además que el cambio de ambiente del aula a un museo, a una plaza, etc. abren la posibilidad de

⁶² Not, Louis. Op. cit. Pag. 364

⁶³ Not, Louis. Las pedagogías del conocimiento. Pag. 347.

ampliar los significados ex-tensionales que el maestro puede facilitar al alumno, ya sea que los hayan visto primero en clase, para luego ponerlos en práctica a la hora de estar en esos lugares. Un modo diferente de acercarlos al lenguaje, que, por otro lado, es efectivo.

Dimensionar la lengua extranjera: del signo a la cultura.

Se dejó establecido que la lengua es lo que una cultura, lo que una comunidad determinada hace irradiar del lenguaje: su halo; con ello me refería a que la cultura de dicha comunidad o grupo residía, de entre muchos elementos, en el lenguaje, pues este era un modo de relacionarse, de vincularse con los otros y de adquirir una serie de usos y representaciones del grupo que le permitía a sus miembros reconocerse como parte de este.

La cultura es, sin duda, uno de los conceptos con más pisos, niveles, techos falsos, sótanos y cuartos que no llevan a ningún lado. Se entiende de una forma según se hable desde el punto de vista de la sociología, de la antropología, del arte, de la psicología, de la filosofía, etc. También ha sufrido divisiones como aquella de cultura popular y culta, se le ha tratado de recortar, de darle dimensiones más modestas pues sufre de gigantismo, de un continuo llevar y traer hasta el cansancio.

Para esta investigación, cultura, es el conjunto de características de un grupo o comunidad que les permite reconocerse y vincularse como iguales, a través de diversas manifestaciones populares o no, pero principalmente a través de su lengua.

La pregunta es la siguiente ¿La enseñanza de la lengua extranjera debe ocuparse de dar al alumno, en virtud de esa relación estrecha con la lengua, los contenidos culturales del pueblo que la detenta como lengua madre? La respuesta es sí, por dos razones. La primera es por razón de esencia o raíz de la lengua extranjera, no se enseña una lengua para que no se cometan errores ortográficos o de sintáxis, se le enseña como un modo de acercarse a un mundo distinto, a una forma de vida que comparte otros valores y otras configuraciones de ideas, como una posibilidad de ampliar su visión y comprensión de las cosas y son estos los motivos principales, entre otros por supuesto, que acercan al alumno al aprendizaje de una lengua extranjera. La segunda es por razón de la posibilidad de hacerlo; si un maestro enseña una lengua extranjera y tiene la posibilidad de acercar al alumno a su cultura, sería un crimen que al menos no le diera al alumno la opción de escoger entre conocerla y evitarla, y aún así, el daño por omisión sería grande, imposible de valorar, pues sería tanto como condenarlo a una ceguera en la que el alumno no sabe que vive.

Una vez aclarado el punto, pasemos a los elementos que dimensionarán no sólo la lengua a través de un acercamiento a la cultura sino, también, al alumno en tanto ser humano susceptible de sensibilizarse a otras expresiones y otros estilos de pensamiento.

La guía: divagar.

Todos han visto los libros, métodos o guías que funcionan de libros de texto en los cursos de lenguas extranjeras. Una guía para cada nivel. Son, por decirlo así, los escalones que llevan al alumno a través no sólo del conocimiento de la lengua extranjera, sino también de sus manifestaciones artísticas y culturales.

Con personajes que luego de dos o tres semanas se vuelven habituales, cotidianos, vamos aprendiendo cómo se saluda formal e informalmente, qué cosas se pueden y no se pueden decir en una reunión determinada, siempre ayudados por el maestro que es un guía a quien se puede preguntar directamente.

Sin embargo, y aunque el libro abre una expectativa respecto al modo de vida y de relaciones que lleva la gente del país o los países donde se habla la lengua extranjera, la guía se antoja limitada, con un recorrido determinado, como si hubiéramos abordado un tour del que no nos dejan salir; normalmente, si el alumno desea conocer más respecto a lo que le llamó la atención en la guía -el referente de algún suceso histórico, un personaje determinado, una ciudad o un ritual, etc.- preferirá buscarlo aparte.

De suma importancia es establecer que la expresión cultural de un pueblo es siempre posibilidad de aprendizaje, sea que sea practique o no la lengua extranjera que se esté estudiando, pero hay posibilidades de acercarse a la cultura de esos pueblos a través de manifestaciones artísticas como el cine, el teatro, la literatura, la poesía, etc. y otro tipo de manifestaciones populares como programas de televisión, documentales, etc. pues si bien es cierto que el arte es cultura, también lo es la gran variedad de manifestaciones populares que no tienen que ver con él, tal es el caso de la artesanía mexicana, parte importante de nuestra cultura.

Otro modo de acceder a la cultura de la lengua extranjera mediante la práctica de la misma, es simulando o realizando una pequeña muestra gastronómica, pues la comida es una de las expresiones culturales más significativas de los pueblos. El punto es apartarse de la guía, alejarse del tour para descubrir en grupo, con el maestro o los

alumnos proponiendo nuevas rutas para el acercamiento de la lengua extranjera y sus múltiples expresiones. La participación en grupo no sólo propicia una experiencia común y una posibilidad de abrir nuevos temas en clase, sujetos a discusión, a ejercicios de la lengua que se estudia, sino a tomar conciencia de las relaciones que se dan entre los sujetos de otros pueblos y que diferencias tienen con las que nosotros planteamos, es decir, se establece una posición crítica del alumno respecto de su realidad, al conocer otra realidad que él no compartía.

El lenguaje: sensibilidad y significado.

El lenguaje esta conformado por signos, pero estos signos no son, en última instancia inertes, al contrario, tienen una pluralidad de significaciones sensibles y de posibilidades ocultas de expresión que se hace necesario establecerlos para hacerlos patentes.

El uso que hacemos de la lengua madre a diario, no revela las posibilidades de comunicación de la misma. Se recordará que establecí que, frente a la lógica comunicativa binaria, existía la lógica polivalente de la poesía que echa mano del ritmo, de la sonoridad de las palabras, de la entonación, de su peso emocional -vencido no es lo mismo que derrotado-, etc.

Pero además, está el lenguaje como la posibilidad de acceder a una realidad más sutil, la de los sentidos ocultos que las palabras tienen y que sólo se puede descubrir tras un largo tiempo de sopesarlas o de manipularlas. Es decir, el lenguaje no sólo sirve para comunicar ideas, sino también otro tipo de sensaciones, un estado emocional, un sentimiento, la magnitud de una expectativa, etc.

Difícilmente se desarrolla esta sensibilidad de la nada, hay que dirigirla, hay que llevar al alumno, en este caso, lentamente a usar, manipular las palabras, verles el anverso y el reverso, los múltiples sentidos que evocan. Una de las posibilidades que pueden verificarse con el aprendizaje de la lengua extranjera es esta, el desarrollo de una sensibilidad dirigida primeramente hacia la lengua extranjera y una vez logrado, el alumno se volverá a la lengua madre para buscar en ella las mismas dimensiones que hubo de encontrar en las palabras de la lengua extranjera.

En este tiempo, donde nadie sabe decirse porque "el mundo moderno industrializado ha causado una analfabetización y una incomunicación entre la gente, nunca antes vista en este siglo en el mundo industrializado. Marginada y analfabetizada, como en los barrios pobres de las metrópolis, la capacidad lingüística ha sido reducida y la gente es incapaz de verbalizar sus problemas y deseos"⁶⁴, entonces, hace falta volver la cara al lenguaje, a la lengua, para buscar en ella esa voz que se ha ido atrofiando por el vértigo de la vida actual.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

El maestro como centro tectónico

Tomaremos como objetivo del siguiente punto la relación maestro-alumno como se da de hecho, en el lugar donde la enseñanza tiene lugar: el aula. Veremos cómo al maestro le corresponde establecer las directrices del programa o currículo a enseñar y cómo su relación de guía y apoyo para hacer del aprendizaje un hecho, son indispensables en la enseñanza de una lengua extranjera.

Además, se verá que las directrices de la teoría constructivista tienden no sólo a mejorar la relación maestro-alumno sino también a

mejorar las relaciones entre los alumnos y tienen la característica de crear no sólo interés respecto del tema a tratar sino también un involucramiento mayor en los temas y la profundidad de los mismos impulsados por los alumnos.

Dicho lo cual, no queda más que, como en ocasiones anteriores empezar.

Unas palabras sobre la enseñanza.

Uno de los impulsos más fuertes del ser humano es, sin duda, enseñar. Lo hacemos a diario, decimos cómo hacer tal o cual cosa, llevamos de la mano a los demás hacia explicaciones sobre un determinado tema, etc. Algunos lo hacen bien, otros mejor, pero el impulso es el mismo y, además, tiene el mismo origen: un deseo de compartir con los otros lo que se sabe.

El maestro es, así, un sujeto con el que nos topamos a diario, haya salido de la Normal o no, tenga ese reconocimiento o no; lo cierto es que a diario pasamos constantemente de ser alumnos a ser maestros y viceversa. Hay quienes nos llevan, pacientes, de la mano y otros que nos llevan corriendo, según el estilo de cada quien y del nuestro, escogeremos el que nos parezca mejor.

En la escuela esto no es muy diferente. Sólo que ahí los papeles están asignados: uno es el maestro y los demás son alumnos, uno enseña y los demás aprenden. El objetivo también es el mismo: formar, dar conocimientos y enseñar a usarlos para que los alumnos saquen sus propias conclusiones, guiarlos en el aprendizaje de tal o cual materia que será indispensable para que continúen con sus estudios, etc.

Creo que el objetivo más importante es el de enseñar a pensar, a utilizar la información para construir argumentos que luego serán confrontados con la realidad o con otros argumentos; ésta se constituye en una verdadera formación, una guía que perdurará cuando el maestro haya desaparecido de nuestra vida porque hemos cambiado de año escolar o de horario. Sin embargo, ciertos maestros, dan algo más, como si dijéramos, de pilón: una forma de ver las cosas, de entenderlas, de acercarse a ellas para aprehenderlas, no para analizarlas. Este tipo de enseñanza, que no tiene que ver con el programa de la materia ni con los objetivos del curso, deja una huella imborrable: la sensibilidad del maestro nos ha llevado a ser sensibles también con lo que se aprende, a comprender que no es sólo información sino un cúmulo de elementos vivos de los que se puede aprender. Este tipo de maestros enseñan una actitud hacia el mundo que nos marca, que nos contamina.

Muchas escuelas pedagógicas han buscado establecer los objetivos últimos de la enseñanza -está de más decir que no se han puesto de acuerdo salvo en ciertas cosas y que probablemente no lo estarán nunca, pero eso no es importante-, estas escuelas han logrado fomentar cambios en la manera en que se entiende el binomio maestro-alumno: de una relación siempre constante e inalterable, a entenderlo como un haz de relaciones que se sostienen en múltiples niveles de participación y de comunicación.

Las teorías sobre la enseñanza están en constante transformación, en constante choque -en la mayoría de los casos, gracias a los descubrimientos de otras disciplinas como la psicología, la sociología y la medicina-. Así, se hace difícil establecer aquella que resulte más efectiva al momento de estar ahí, en el aula, frente a los alumnos; en esta situación, el maestro se las arregla como su experiencia y su intuición le dicen que lo haga. En mi caso fue así y yo también aprendí. Tuve que modificar muchas de las ideas que me había

hecho respecto de la enseñanza y sólo hasta hace poco me di cuenta que muchas de mis resoluciones para dar clase pertenecían a la teoría constructivista⁶⁵, pues la clase estaba enfocada en la capacidad del alumno y no en cumplir, a ultranza, un objetivo de programa, que de cualquier modo era completado. Me parece que los elementos que la teoría constructivista aporta para la modificación de los esquemas empleados por el modelo tradicional de enseñanza⁶⁶ que no ha dado los resultados esperados: una relación directa entre lo aprendido como punto de partida para solución de problemas a los que el estudiante se enfrenta en la vida diaria, así como graduar alumnos que no están preparados para pensar, sino sólo para repetir esquemas de comportamiento y discursos aprendidos en el aula, sin consideraciones críticas respecto de lo que los rodea, y, sobre todo, sin haber interiorizado efectivamente los conocimientos en un todo interrelacionado que sólo se explica juntando y confrontando las partes que lo constituyen: el mundo.

Posiciones a modificar: la relación maestro-alumno.

Frente a la multitud de los alumnos, el maestro se erige como individuo, como un sujeto que no sólo tiene en sus manos decidir el rumbo de la clase, sino también determinar el buen o mal desempeño académico o de comportamiento. Así el maestro se erige como centro de poder, de decisión sobre la clase, y como autoridad moral de la misma.

⁶⁵ Teoría de la enseñanza basada en la experiencia. Parte de la idea de que los aprendices toman activamente el conocimiento, lo conectan con un conocimiento previamente aprendido y lo hacen suyo contruyendo su propia interpretación. Básicamente, esta teoría establece que uno sólo sabe algo si puede explicarlo. Hanley, Susan. On constructivism. Pag. 1.

⁶⁶ Caracterizado por el monólogo expositor del maestro, por establecer la idea de un conocimiento congruente que el alumno debe obtener, por dividir la información en partes y construirla en un solo concepto y por hacer del estudiante un sujeto que repite el discurso del maestro sobre los temas aprendidos. Hanley, Susan. On constructivism. Pag. 2.

Es esta autoridad, este poder, el que le permite tomar el noventa por ciento de las decisiones de su clase -no importa que en la realidad no sea así, en virtud de los lineamientos que los órganos administrativos imponen-. Frente a la dinámica que impone el maestro, los alumnos acceden. Es como en una obra donde los papeles estuvieran ya repartidos: cada quien está en su lugar, los "trazos" aprendidos, y la ejecución diaria de los mismos logra crear una rutina que se interioriza y se vuelve al fin conducta.

Sería necesario, pienso, una transformación, un movimiento hacia otro tipo de expresiones y posibilidades de enseñanza y de aprendizaje. Imagino un centro tectónico, un centro desde donde la energía se libera -como de hecho sucede en un terremoto- pero una energía que no se acabe, que sea constante. Este centro tectónico que imagino podría mantener esa constancia, pues es un ser humano, susceptible, por lo mismo, de voluntad: el maestro.

Otra perspectiva de la educación: la teoría constructivista.

Dice Sylvia Schmelkes "importa más organizar las actividades de tal manera que los alumnos sean capaces de pasar un examen, de cumplir con los requisitos que exige transitar al grado o al siguiente nivel, de cumplir con las normas y los reglamentos de la escuela, que el verdadero para qué de todo lo anterior"⁶⁷ Critica severa a los maestros que, más preocupados por que sus alumnos pasen el semestre o el año, se concentran en darles las herramientas -cuestionarios, puntos sobre el examen o la calificación final por cualquier cosa, etc.- para que ellos, los maestros, no salgan con nota roja también. De este modo es imposible evaluar el desenvolvimiento de los alumnos ni de los maestros

⁶⁷Schmelkes, Sylvia. Hacia mejor calidad en la educación. Pag. 17.

a través de las calificaciones pues no revelan más que una apatía por la labor de ambos: el aprendizaje y la enseñanza.

De este modo, resulta indispensable, para modificar este estado de cosas, un cambio cualitativo en la manera que se entiende el ámbito y porque es de ambas posturas. En cuanto al alumno, gracias a las prácticas denunciadas fuertemente por Schmelkes, se hacen de una cultura política que nada tiene que ver con las campañas electorales sino con “quedar bien” con el maestro, un círculo de conveniencia: decir lo que el maestro quiere escuchar y no el verdadero punto de vista del alumno.

Es el maestro a quien toca establecer el cambio de pautas de conducta en su clase y respecto de la materia que enseña. Es él responsable de modificar los puntos de vista de sus alumnos y de involucrarlos con la participación activa en la adquisición y uso constante de los saberes aprendidos en clase.

Frente a la enseñanza tradicional donde el centro del aula, del conocimiento y de la dirección es el maestro, y por ello los alumnos dependen de él para saber, para entender y, en última instancia para comprender el saber que el maestro está buscando transmitirles. Es otra característica: el maestro trasmite información, no forma a los alumnos, no les enseña, desde su tarima, a aplicar los saberes aprendidos, ni a integrarlos en otros temas más amplios o de importancia general.

La distancia que media entre el maestro y el alumno les impide tener una concepción diferente de su contraparte. Además, el hecho de que la clase sea expuesta en monólogos interrumpidos por alguna mano que se levanta para hacer alguna pregunta, permite a los alumnos ratos

de inactividad que generan distracciones por el abuso del profesor en su papel informador⁶⁸

Por otro lado, está la idea de que el saber está ya estructurado y es de algún modo inalterable, de modo que se fragmenta la información en bloques y se les va a dando a los alumnos en porciones para que luego ellos formen el edificio entero. Este tipo de concepción del saber, impide al alumno elaborar cuadros de síntesis de la misma e integrarla con información previamente entendida, de modo que la interrelación entre ambas quede establecida y sea posible, después, que el alumno la utilice como medio de explicación de efectos con los que no estaban relacionados directamente y verifique así, una de las funciones más importantes que la enseñanza cumple: el razonamiento y el empleo de saberes.

El uso de un libro de texto de donde la información se toma para elaborar toda una interpretación del mundo que rodea al alumno parece poca, pues teniendo a la mano tantos elementos de información limitarse a un sólo libro de texto "para no confundirlos" no parece razón suficiente.

Estas características, tienen su contrapartida, en la teoría constructivista, que es la que a continuación veremos.

La teoría constructivista.

El constructivismo plantea cambiar el centro de la clase del maestro al alumno, esto permite al maestro fungir como guía, concentrarse en el desarrollo de las habilidades de los alumnos, los reta

⁶⁸ Ferrandez, Adalberto. La enseñanza individualizada Pag 69-70

mediante el planteamiento de problemas a una solución que parta de ellos y vaya dirigida hacia ellos.

Enfocándose en una descripción más educacional del constructivismo, el significado está íntimamente relacionado con la experiencia. Los estudiantes vienen al salón con sus propias experiencias y una estructura cognitiva basada en ellas. Estas estructuras preconcebidas con válidas, inválidas o incompletas. El aprendiz va a reformular sus estructuras existentes sólo si se conectan nuevas experiencias o información al conocimiento previo en su memoria. Se deben sacar personalmente inferencias, elaboraciones y relaciones entre las percepciones antiguas y las nuevas ideas, para que la nueva idea sea integrada y sea una parte útil de su memoria⁶⁹

Brooks y Brooks⁷⁰ han sugerido las características de un maestro constructivista:

Se vuelve uno de los varios recursos del cual el estudiante puede aprender, no el origen primordial de la información.

Involucra a los estudiantes en experiencias que retén las concepciones previas de sus conocimientos.

Permite al estudiante planes para dirigir lecciones y buscar las respuestas previas hechas por ellos mismos. Da al estudiante tiempo para meditar después de plantear una pregunta.

⁶⁹ Hanley, Susan. On constructivism. Pag. 1.

⁷⁰ Brooks, J. G. and Brooks, M. G. Alexandria, VA. Association for supervision and curriculum development, 1993. En Hanley, Susan. On constructivism. Pag. 1.

Motiva el espíritu de cuestionamiento de los estudiantes preguntando en forma abierta. Motiva un tipo de discusión pensante entre los estudiantes.

Utiliza terminología cognitiva como: clasificar, analizar y crear cuando indica tareas.

Motiva y acepta la iniciativa y autonomía del estudiante. Está dispuesto a ceder el control del aula.

Usa datos y material en bruto, junto a materiales físicos interactivos, con posibilidad de manipularlos.

No separa el conocer del procedimiento de descubrir.

Insiste en la clara expresión de los estudiantes. Cuando pueden comunicar sus entendimiento, entonces han realmente aprendido.

Como se ve, la teoría constructivista pone en manos del alumno la posibilidad de aprender, trabaja así sobre el interés del alumno, pues sólo de este modo el alumno participa íntegramente y se compromete con la clase. El maestro no es ya un antagonista, sino una especie de supervisor que alienta, propone, da puntos de vista y pistas para que los alumnos puedan llegar a sus propias conclusiones. Este tipo de maestro, que en un estudio corresponde al maestro de actitud "democrática" mismo a quien "los alumnos escogieron como su favorito... además, los grupos dirigidos por este tipo de maestro demostraron una mayor tolerancia a la frustración y la tendencia al trabajo en común, sin mutua desconfianza ni rivalidades"⁷¹

⁷¹ Werner, Correl. Introducción a la psicología pedagógica. Pag. 279.

Este tipo de maestro sabe mantener un orden, más bien un control de la clase, la dirige con seguridad hacia un punto pero no constriñe a los alumnos a hacer determinadas cosas. En este caso, el poder del que hablábamos y que el maestro detenta frente a la clase, se diluye, se hace menos patente, de modo que los alumnos pueden llevar la clase hacia donde su interés les indique y no hacia dónde el maestro lo ordena.

Recomendaciones

¿Cómo se aplica la teoría constructivista a la enseñanza de lenguas extranjeras?

Digamos que su aplicación se establecerá en un segundo estadio. En el primero, el maestro tendrá que hacer participar a los alumnos de modo que se involucren no sólo con los problemas implicados en el aprendizaje de una lengua extranjera, sino con la participación constante en clase. La diferencia entre una clase de cualquier otra materia –filosofía, matemáticas, etc.- es que en la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que respecta a los primeros meses, el maestro es indispensable, pues es él quien explica a los alumnos cómo se escribe tal o cuál palabra, cómo se pronuncia, etc. sin que ello implique que el maestro tenga que remitirse a una enseñanza de tipo tradicionalista, pues los mecanismos de participación de que hace uso la teoría constructivista permiten su aplicación en clase.

Por ejemplo, el maestro puede ceder a los alumnos decisiones sobre temas o tópicos que les gustaría tratar. Una clase de lengua extranjera no tiene que estar limitada a repetir después del maestro una serie interminable de palabras, puede buscarse la diversificación mediante un seguimiento paralelo del programa establecido y de los métodos que el maestro crea más conveniente utilizar para garantizar la

participación activa de sus alumnos en clase. Tal es el caso de pasarlos a realizar pequeños discursos de presentación en la lengua extranjera, la lectura de otro tipo de texto que ellos hayan escogido, etc.

En otros niveles, donde la lengua extranjera se habla ya, se pueden organizar una serie de actividades propuestas o no por el maestro, como ver una película, no doblada ni con subtítulos, por supuesto, en la hora de clase, en la lengua extranjera de que se trate, motivándolos a ejercitar su oído para entender los diálogos, luego tal vez una discusión sobre cuáles fueron los mayores problemas que tuvieron para entender la película, y por qué.

Es decir, en la medida en que el maestro diversifique sus opciones de enseñanza y les dé a los alumnos la posibilidad de optar otras alternativas, de decir lo que quieren hacer o quieren ver para estar más a gusto en la clase, si se les deja la participación directa en la decisión por ejemplo de los temas o de la película, etc. Los alumnos estarán interesados, porque la clase será dinámica, en un constante cambio que ellos mismos generan y con mejores resultados que los obtenidos si el maestro aplica un método tradicional.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Conclusiones y recomendaciones.

Como se desprende de nuestro análisis, el aprendizaje de una segunda lengua, plantea complejos elementos de orden teórico-conceptual que de no ser tomados en cuenta, pueden conducir al desarrollo y aplicación de alternativas instruccionales de dudosa efectividad. Analizar dichos marcos teóricos nos permitió entre otras cosas inferir porque se tienen resultados tan poco satisfactorios en este importante campo, situación que se explica en parte por la falta de elementos operacionales que permitan construir un puente lo suficientemente funcional entre esos marcos teóricos y la promoción de experiencias de aprendizaje sistematizados, e instructionalmente eficientes

Podemos así mismo concluir que a pesar de la aparente controversia entre las diferentes posturas teóricas, no se puede hablar propiamente de posturas contradictorias sino más bien complementarias en muchos aspectos. Lo anterior nos permitió destacar los siguientes enunciados, como los componentes fundamentales a partir de los cuales se puede asegurar la racionalidad y objetividad en la construcción de un marco de referencia teórico y conceptual en el cual se pueda sustentar el establecimiento de criterios, estándares y procedimientos para la implantación de un modelo de Calidad Total a la enseñanza de una segunda lengua. Dichos enunciados serían :

- 1.- Que están establecidos los principios que explican el proceso de adquisición del lenguaje, sus estadios y sus múltiples consecuencias como estructurador del pensamiento y de las representaciones simbólicas del sujeto.

2.-Que esta teóricamente determinada la diferencia entre lengua y lenguaje, en tanto puntos de vista distintos de una misma cosa, éste en relación al sistema de signos que mantiene unidas sus partes mediante una serie de reglas establecidas, y la lengua, como un cúmulo de representaciones sociales de un grupo determinado cuyos miembros se reconocen y vincula a través de ellas.

3.- Que está demostrado que el estudio de una lengua extranjera permita no sólo diferenciar los rasgos característicos de la lengua madre, sino también suponía para el sujeto una relación de espejo entre las dos lenguas, de modo que los usos y nivel de lenguaje de una de ellas debe ser alcanzado por la otra para evitar problemas de expresión en el sujeto y sobre todo, el desarrollo de un sentido crítico del mundo, mediante el conocimiento de otras culturas, otras formas de vida, de entender las relaciones entre los sujetos de una comunidad, etc. lo que le permita así mismo acceder a los valores fundamentales de nuestra sociedad global de fin de milenio el respeto y la tolerancia.

4.-Que están establecidas las características de una educación constructivista y cuáles, son sus virtudes frente a la enseñanza tradicionalista y los resultados favorables que pueden obtener de la aplicación de la teoría constructivista a la enseñanza.

5.- Que está probado que una metodología de carácter tradicionalista tiene una percepción unidimensional del alumno, pues cada uno -el alumno y el maestro- tienen papeles asignados que cumplen al pie de la letra: el alumno escucha y aprende, y el maestro monologa y enseña, y que esto hace disminuir la posibilidad para el alumno de desarrollar sus habilidades de pensamiento, creativas, sociales, de liderazgo, etc.

6.- Que está demostrado que la teoría constructivista, no sólo no recae en la imagen unidimensional del alumno, sino que, por el contrario, le da la posibilidad de desarrollarse frente y con sus compañeros, de modo que su interés y compromiso con la clase, además del desarrollo de sus habilidades de pensamiento, se ven considerablemente aumentadas por el diseño de las actividades de la teoría constructivista.

Que está considerablemente probado que la teoría constructivista no sólo da mejores herramientas y propone la diversidad de ámbitos y de materiales que pueden hacer variable, entretenido y formativa la enseñanza de una lengua extranjera, sino que por el diseño de esta materia, se hace indispensable una estructura flexible de enseñanza, donde el cambio y la dinámica del movimiento son indispensables para que el alumno continúe con el estudio de la lengua extranjera de que se trate.

Pudimos verificar así mismo que aunque las teorías de cognición situada y los principios instruccionales que han sido propuestos pueden no ser apropiados para todo los tipos de aprendizaje y que no es recomendable el usar métodos de aprendizaje cognitivo para los niveles iniciales del aprendizaje. Pero para el aprendizaje en niveles avanzados y consolidación del aprendizaje de manera que pueda ser usado en situaciones divergentes, los métodos basados en la cognición situada proveen una alternativa emocionante para los abordajes instruccionales actuales y que necesitaremos participar en el desarrollo de diseños de procedimientos nuevos que empleen los principios de cognición situada y en la evaluación de las resultantes soluciones instruccionales en una variedad de situaciones ,de no hacerlo quedaremos rezagados a la par que avanzan nuevas concepciones, por lo que la aplicación de un modelo de calidad total para enseñanza de una segunda lengua deberá tomar en cuenta lo siguiente :

Por lo que se refiere al constructivismo nuestro análisis nos permite señalar de acuerdo a este modelo que el conocimiento no puede ser transferido independientemente de la situación en la que uno se encuentra, o una clase de situación en la que uno se encuentra, o una clase de situación que haya surgido en el alumno, el aprendizaje debe ser visto en su mayor parte como la construcción de abstracciones de conocimiento por alumnos individuales. Dentro de una perspectiva constructivista del aprendizaje, el proceso de la enseñanza es activo en que el estudiante observa una situación desde múltiples puntos de vista, desde abstracciones de lo que se ha aprendido de esas situaciones y prueba esas abstracciones en nuevas situaciones.

Los buenos estudiantes en esta perspectiva están conscientes de la necesidad de observar lo suficiente para generar un plan para encontrar y experimentar en situaciones nuevas e importantes.

Esta mayor atención está motivada por la necesidad de conseguir su propósito en una interacción personal y esta enfocada a la retroalimentación automática que resulta cuando los términos son usados en forma que confunden al compañero.

Un medio primordial del aprendizaje es trabajar con un compañero tratando de descifrar una situación difícil o tratando de resolver un problema difícil. Los colaboradores pueden verificar su entendimiento automáticamente al interactuar, aportando cada uno un recurso adicional, un punto de vista o puntos de vista mas amplios y diferentes, esto puede perderse si la interacción degenera.

Igual que otras formas de aprendizaje, la colaboración se beneficia de la revisión periódica de la constancia, coherencia e integridad de nuestros entendimientos.

Sugieren que la enseñanza cerebro - compatible esta basada en 12 principios:

1.-“ el cerebro es un procesador paralelo”. Simultáneamente procesa muchos tipos diferentes de información, incluyendo

pensamientos , emociones y conocimiento cultural. La enseñanza efectiva utiliza una variedad de estrategias de aprendizaje.

2.- el aprendizaje involucra toda la fisiología. Los maestros no pueden solamente dirigirse al intelecto.

3.- “la búsqueda del significado es innata” . La enseñanza efectiva reconoce que la significación es personal e individual y única, y que el entendimiento del estudiante esta basada en sus propias experiencias.

4.-“ la búsqueda de significación sucede a través de empatronamiento” (relaciones a patrones). La enseñanza efectiva conecta ideas aisladas con conceptos y temas globales.

5.- “las emociones son críticas en el empatronamiento”. El aprendizaje es influenciado por emociones, sentimientos y actitudes.

6.- “ el cerebro procesa simultáneamente en partes y en conjunto”. Las personas tienen dificultad en el aprendizaje cuando partes o el conjunto es pasado por alto.

7.-“ el aprendizaje involucra perceptores periféricos y atención enfocada”. El aprendizaje es influenciado por el entorno, cultura y ambiente.

8.- “ el aprendizaje siempre involucra procesos conscientes o inconscientes”. Los estudiantes necesitan tiempo para procesar el que y como de lo que ha aprendido.

9.- “ tenemos por lo menos dos tipos diferentes de memoria: un sistema de memoria espacial, y un grupo de sistemas para aprendizaje “rotado”, enseñar esto enfatiza fuertemente que el aprendizaje “rotado” no promueve el conocimiento espacial y experimentado y puede inhibir el entendimiento.

10.- “ nosotros entendemos y recordamos mejor cuando los hechos y habilidades están integrados en una memoria natural , espacial”. El aprendizaje experiencial es el más efectivo.

11.- “ el aprendizaje es estimulado por el reto e inhibido por la amenaza. El clima en el aula debe ser retante-estimulante pero no amenazante para los estudiantes.

12.- “ cada cerebro es único”. La enseñanza debe ser multifacética para permitir a los estudiantes expresar sus preferencias.

Recomendaciones.-

De acuerdo a nuestro análisis y como corolario de nuestras conclusiones consideramos que la implantación de un modelo de Calidad Total orientado al mejoramiento de la enseñanza de lenguas extranjeras deberá considerar los siguientes elementos para el establecimiento de sus criterios y parámetros de evaluación:

De acuerdo al modelo referidose debe reducir el papel del maestro como Centro de Atención y se debe facilitar el intercambio deseado de lenguaje entre alumnos.

Desde esta perspectiva el aprendizaje es un proceso activo en el cual el estudiante construye nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento actual/ pasado.

El estudiante selecciona y transforma información, construye hipótesis y toma decisiones, confiando para esto en una estructura cognitiva. La estructura cognitiva, por ejemplo esquema , modelos mentales , provee significado y organización de experiencias y permite al individuo “ir más allá de la información dada”.

En cuanto a lo concerniente a la instrucción, el instructor debe tratar y motivar a los estudiantes a descubrir los principios por si mismos. El instructor y estudiante deben involucrarse en un dialogo activo (aprendizaje socrático). El trabajo del instructor es el traducir información para que sea aprendida en un formato apropiado al nivel actual de entendimiento del estudiante.

El currículum debe ser organizado de una forma espiral de manera que el estudiante continuamente construya sobre lo que ya haya aprendido,.

De acuerdo a lo anterior debe contener cuatro aspectos principales:

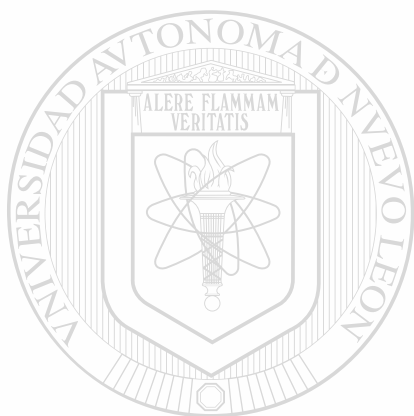
- 1.- predisposición hacia el aprendizaje
- 2.- las formas en que un cuerpo de conocimiento puede ser estructurado de manera que pueda ser rápidamente captado por el estudiante.
- 3.- las secuencias más efectivas para presentar el material
- 4.- la naturaleza y tipo de las recompensas y castigos.

Esos aspectos se descomponen en los siguientes principios, igualmente útiles en el establecimiento de criterios y referentes para la implantación de programas de calidad:

- 1.-Debe ser parte de la instrucción las experiencias y contextos que hacen que el estudiante este deseoso de aprender.
- 2.-La instrucción debe ser estructurada de manera que pueda ser fácilmente captada por el estudiante (organización espiral).
- 3.-La instrucción debe ser designada para facilitar la extrapolación y/o llenar los huecos (ir más allá de la información dada).
- 4.- Estimule a los estudiantes a sugerir causas para situaciones y eventos y motívelos a predecir las consecuencias.
- 5.- Otorgue un tiempo adecuado para la reflexión y análisis y respete y utilice todas las ideas que los estudiantes generen.
- 6.- Motive el análisis personal, y la reunión de evidencia real para apoyar ideas y reformulación de ideas en pro de nuevos conocimientos.
- 7.- Use la identificación que hace los estudiantes de problemas relacionados a intereses locales y el impacto como organizadores del curso.
- 8.- Use recursos locales (humanos y materiales) como fuentes originales de información que pueden ser usados en la resolución de un problema.

9.- Involucre a los estudiantes en buscar información que pueda ser aplicado en la solución de problemas de la vida real.

10.- Extienda el aprendizaje más allá del período de clases, aula y escuela.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Cartagena Rafael
Revista de la Educación Superior Anuies
La Calidad total en La Educación Superior.
abril-junio de 1994 ..

- 2.- Villanueva José Gómez , Smith Martins Marcia
Angeles Valle Flores
.Perfiles Educativos.
Formación Profesional y Calidad de la Educación.

- 3.- Zarzar Charur Carlos
Perfiles Educativos.
Conducta y Aprendizaje una aproximación teórica.
enero-junio 1990.

- 4.- Oblitas. Luis A
Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Universidad Intercontinental. Vol. 4 no. 2, 1991
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

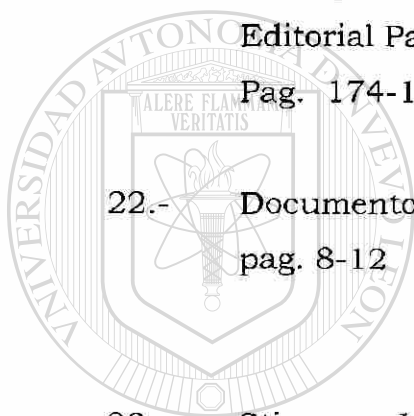
- 5.- Memoria Reunión Nacional Educación Abierta y
a Distancia.
septiembre de 1992

- 6.- Umbral xx1 número 15 . Verano 1994.
Publicación de los Programas de Investigación y
Posgrado
en la Universidad

- 7.- Stephen R. Covey.
Paidós.
Los 7 hábitos de la Gente Eficaz.
- 8.- Barra Ralph
Círculos de Calidad en Operación.
Estrategia práctica para aumentar la productividad
y las utilidades.
- 9.- Ishikawa Kaoru.
¿Que es el control total de calidad?
- 10.- Revista Latinoamericana., de estudios educativos.
1991.vol. xxi no.2. Sobre la calidad de la educación.
- 11.- Pansza Margarita
Revista ensayos.
Ensayo sobre el proceso de creación.
-
- 12.- Barron Tirado. Concepción
Perfiles Educativos
Reflexiones en torno a las tendencias en la formación
del pedagogo.
. julio-dic. 1992. # doble 57 y 58 UNAM.
- 13.- Carrillo Elba .
Perfiles Educativos
La creatividad.
. julio-agosto-septiembre 1978. # 1.

- 14.- Fernández Alfredo L
Perfiles Educativos
La evaluación del trabajo académico.
julio-dic. 1991. # doble 53 y 54.
- 15.- Moran Oviedo Porfirio, Marin Chavez Enriqueta
Perfiles Educativos
El papel del docente en la transmisión y construcción
del conocimiento.
Núm. 47-48, 1990.
- 16.- Lee Zoreda.Margaret
Perfiles Educativos.
Reflexiones sobre docencia intercultural.
Oct. - dic. 1994. # 66
- 17.- Nuñez Fernández. María Salud
Perfiles Educativos
Bases para el desarrollo de una didáctica de la
enseñanza de las ciencias en un estudio de los
procesos experimentales
en niños de 10 a 13 años.
Oct. - nov. - dic. 1979. # 6.
- 18.- Rodríguez Ousset Azucena
Perfiles Educativos
Problemas, desafíos y mitos en la formación
docente.
Ene. - mzo. 1994. # 63.

- 19.- Fullat Octavi
Filosofías de la Educación
Paideia
Capítulo 7-12
- 20.- Bigge Morris L.
Teorías de Aprendizaje para maestros.
Pag. 15-16 y 69-167
- 21.- de Bono Edward
Ideas para Profesionales que piensan.
Editorial Paidós
Pag. 174-193
- 22.- Documento - Itineraire en Didactique du f.l.e.
pag. 8-12
- 23.- Stirman - Langlois Martine
Alliance Francaise de Paris
Documento - Pedagogía del error
Dirección Pedagógica
pag. 89-98
- 24.- Osin Luis y Lesgold Alan
Una Propuesta Para la Reingeniería del Sistema
Educativo.
Impreso por U.A.N.L. - Facultad de Filosofía y
Letras - div. de estudios superiores
Agosto 1997 - Monterrey, N.L.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



- 25.- Tesis Doctoral - Dra. Hassell Ruth
Aprendizaje Cooperativo del Ingles
Como Lengua Extranjera en la Facultad de
Filosofía y Letras de la U.A.N.L.
- 26.- Reporte Semestral Estadístico del número de
Alumnos Inscritos en el Depto. de Idiomas de la
Facultad de Medicina de la U.A.N.L.
1983-1992.
- 27.- Palkiewicz Jan
Tecnología Educativa de los Procesos Mentales.
Profesor en la Universidad de Quebec en Montreal
Canadá - oct.-96
Información Obtenida vía Internet.
- 28.- Wilson John, D.
Como Valorar la Enseñanza,
Ediciones Paidós. Barcelona- Buenos Aires- México.
Ministerio de Educacion y Ciencia.
Pag. 38,39,41. 42, 43,46, 47.
- 29.- Schmelkes Sylvia.
Mejor Calidad de nuestras Escuelas.
Sep. Biblioteca para la Actualizacion
del maestro.
- 30.- Administrar la Calidad. Conceptos Administrativos
del control de calidad. Editorial Limusa, 1991

31. Fullat Octavi
-Filosofía de la Educación
Paideia..
Ediciones Ceac pags:20,21,23,24,30,31,35,36,37,146,
147,155,158,159,160,161..
- 32.- Gardner Howard.
Arte , Mente y Cerebro.
Una Aproximación cognitiva a la creatividad.
Ediciones Paidos. Pags: 28-39.
- 33.- Gaonac H.Daniel
Theories D´. Apprentissage et Acquisition D´ une Langue
Etrangere.
Laboratoire de Pyschologlie Du Langage
U.A. 666 DU C. N. R. S.
Universite de Poitiers.
Hatier – Didier. 1991. Paris. Págs. 14, 15,
16,17,18,19,20,
21,22,66,67,68,69,70,71,80,81,89.
- 34.- Arísti Patricia.
Contextos.
Revista Bimestral
El papel de alumno en el programa de la calidad
de la educación.
Págs. 11-14.
agosto - septiembre 94.

35.- Castrejon Diez Dip. Jaime.
Las Bases Filosóficas de la Planeación.

36. Martínez Mut Bernardo.
-Tecnología del Análisis de Problemas en los
Círculos de Calidad.
Universidad de Valencia.

37.- Moen Donald D.
La Filosofía de King para la mejora del Proceso
Educativo.

38.- Esteban Ma. Carmen. Montiel José Urbano.
Calidad en el Centro Escolar.
Revista Debate. "La reforma".

39. Martínez Mut. Bernardo
La Promoción de Valores Comunitarios :
El liderazgo en las instituciones educativas.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

40.- Bruner J.
Abstracts.-
Constructivist Theory . pag. 1y2.
<http://www.gwu.edu/~tip/bruner.html>.

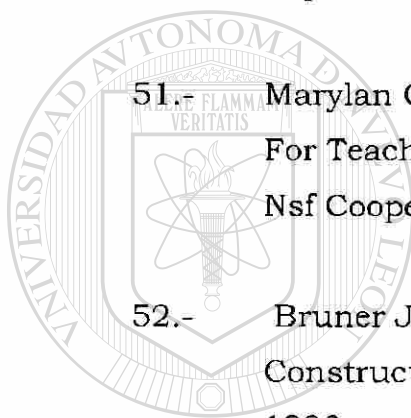
41. Neuro-Linguistic Programming: a Definition. pag. 1 a 5.
Stever S. NLP intro.
Jacobson 's Sid History of NLP.
<http://www.actwin.com/nlp/whats-nlp.html>.

- 42.- Multimedia Instruction and The Constructivist Theory.
Pag. 1 y2. 1998-
<http://www.brightok.net/dmccgowen/const.html>.
- 43._ Hanley Susan.
Constructivism. Maryland Collaborative for
Teacher preparation.pag.1-7.
The University of Maryland at College Park.
[http://www.inform.umd.edu/ums.
state/umd- projects/mctp/essays /constructivism.txt](http://www.inform.umd.edu/ums.state/umd-projects/mctp/essays/constructivism.txt).
- 44.- Goleman Daniel
La Inteligencia Emocional.
Javier Vergara Editor.
Pag 1-15
- 45.- Goleman Daniel
La Practica de la Inteligencia Emocional.
Kairos.pag 20-43
- 46.- Gardner Howard.
Arte, Mente y Cerebro.
Una aproximación cognitiva a la creatividad.
Ediciones Paidos.
pags.297,298,299.
47. Castrejon Diez Jaime.
-Las Bases Filosóficas de la Educación
Comisión de Ciencia y Tecnología

- 48.- Moen Donal .
La Filosofía Deving para la Mejora del Proceso
Educativo
- 49.- Martinez Mut Bernardo
La Promoción de Valores Comunitarios:
El Liderazgo en las Instituciones Educativas.
- 50.- Ortega Ruiz.Pedro
Construcción Humana e Interrelación Familia-escuela.
Papers ́d Educacio

51.- Marylan Collaborative
For Teacher Preparation
Nsf Cooperative Agreement no. due 9255745

52.- Bruner J.
Constructivist Theory
1999



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

53. -Multimedia Instruction and The Constructivist Theory ®

1999 DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

54.- Neuro-linguistic Programming: a Definition

1999

55. -Sid Jacobson s History of NLP

1999

56.- Mejoramiento Continuo

Publicación para el Desarrollo de la Cultura

Hacia la Calidad

Alberto R. Torres Garza. Editor.

- 57.- Quality Education Project , 1991.
- 58.- Calidad en el Centro Escolar.
Debate la Reforma
- 59.- Martinez Mut Bernardo.
Tecnología del Análisis de Problemas en los
Círculos de Calidad
Universidad de Valencia.

60. -Contextos
Revista Bimestral. Agos - sep 94
sobre el congreso de informatica educativa

61. Schmelkes Sylvia
-Mejor Calidad de Nuestras Escuelas
SEP.

62.- Wilson John. D..

Como Valorar la Calidad de la Enseñanza,
Ministerio de Educación y Ciencia

Ediciones Paidós.
Barcelona-Buenos Aires-México

63.- Gutiérrez Dr. Mario
Administrar Para la Calidad.
Conceptos Administrativos del Control Total de Calidad.
Centro de Calidad ITESM.
Noriega Editores

- 64.- Fullat Ocatvi
Filosofías de la Educación
Paideia
Ceac. 1992.
- 65.- Perry. Jr. William G.
Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning
- 66.- Descriptive Research Methodologies.
Nelson Knupfer Nancy
Kansas State University
McLellan Hilary
McLellan Wyatt Digital
Handbook of Research for Educational Communication
and
Technology a Project of The Association for Educational
Communications and Technology
Edited by David H. Jonassen 1996.
Macmillan Library Reference U.S.A.
Simon & Schuster Macmillan
New York.
- 67.- Vivier des doctorants en sciences cognitives.
[http:// www.univ-lille3 fr./](http://www.univ-lille3.fr/)
[www/fisc/vivier/txt/intro.htm.](http://www/fisc/vivier/txt/intro.htm) |
1999
- 68.- Teoria Cognosictiva
Beck y Emery 1985.
- 69.- Constructivist Theory
J. Bruner. 1990

70.- Act-r: Cognitive Theory s Simple, Elegant Tool. 1993.
<http://act.psy.cmu.edu/act/act/act-review.html>.

71.- What we Really Know About Consciousness
Review of a Cognitive Theory of Consciousness by
Bernard Baars. 1996.
<http://psche.cs.monash.edu.au/v2/psyche-2-30bridgeman.html>.

72.- The Johns Hopkins University
Institute for The Academic advancement of youth (iaay)
Johns Hopkins University

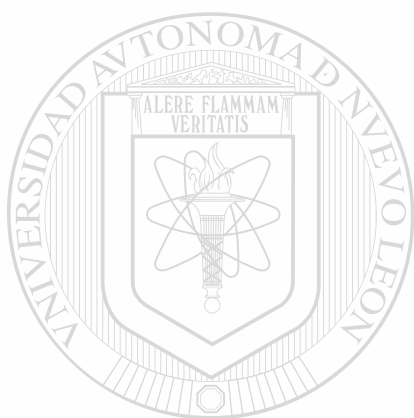
73.- On constructivism
Susan Hanley , Graduate Assistant
Maryland Collaborative for Teacher Preparation
The University of Maryland at College Park
2349 Computer and Space Sciences Building

College park, md 20746-2461 phone: (301) 405-1255,
1994.

<http://www.inform.umd.edu/ums+state/umd-projects/mctp/essays/constructivism.txt>.

74.- Constructivist Teaching and Learning Models
Pathways home page/ Critical issues for this area/
Beginning of This critical issue.
<http://www.ncrel.org/sdrs/arcas/issues/envinmnt/dru-free/sa3const.htm>.

- 75.- Multimedia Instruction and The Constructivist Theory.
[http:// www.brightok.net/ dmcagowen/const. html.](http://www.brightok.net/dmcagowen/const.html)



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

