



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

ENEP ACATLAN

**"EVALUACION TEORICO-PRACTICA DE ALGUNOS  
ENFOQUES PEDAGOGICOS PARA EL DESARROLLO  
DEL CONTENIDO PROGRAMATICO DE LA LENGUA  
Y LA LITERATURA ESPAÑOLA EN EL 4º AÑO  
DE BACHILLERATO"**



**T E S I S      I N T E R D I S C I P L I N A R I A  
Q U E   P A R A   O P T A R   A L   T I T U L O   D E  
L I C E N C I A D O   E N   P E D A G O G I A   Y  
L I C E N C I A D O   E N   L E N G U A   Y   L I T E R A T U R A   H I S P A N I C A S**

**P R E S E N T A N**

**CAMARGO GARDUÑO MARIA DE LOURDES  
Y   C U   C O R T E S   J U L I O   G E R A R D O**

MEXICO

1984



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDICE

	<u>Página</u>
INTRODUCCION	8
1. EL CONDUCTISMO. SUS FUNDAMENTOS Y APLICACION A LA ORTOGRAFIA, GRAMATICA Y LITERATURA	14
1.1 Los orígenes del conductismo	14
1.2 Fundamentos teóricos del conductismo	15
1.3 Los neoconductistas	18
1.4 Posiciones conductistas con respecto al aprendizaje	20
1.5 B.F. Skinner	21
1.6 La enseñanza programada. Aplicación del conductismo en la Lengua y la Literatura Española	24
1.6.1 Fundamentos psicodidácticos de la enseñanza programada	24
1.6.2 Los programas lineales. Uso de la letra C	27
1.6.2.1 Inventario de conceptos para el programa lineal sobre el uso de la C	32
1.6.2.2 Índice de secuencia para el programa lineal sobre el uso de la C	36
1.6.2.3 Arbol genealógico para el programa lineal sobre el uso de la C	37
1.6.2.4 Programa lineal sobre el uso de la letra C	38
1.6.3 La programación ramificada. La poesía contemporánea en España. Miguel Hernández	46
1.6.3.1 Inventario de conceptos para el programa ramificado sobre poesía contemporánea	49
1.6.3.2 Arbol genealógico para el programa ramificado sobre poesía contemporánea	50

	<u>Página</u>	
1.6.3.3	Indice de secuencias para un programa ramificado, sobre poesía contemporánea. Miguel Hernández	51
1.6.3.4	Programa ramificado sobre poesía contemporánea. Miguel Hernández	52
1.6.4	La programación matética. Oración simple y oración compuesta	75
1.6.4.1	Inventario de conceptos para un programa matético sobre oración simple y oración compuesta	76
1.6.4.2	Arbol genealógico para el programa matético sobre la oración simple y la oración compuesta	79
1.6.4.3	Indice de secuencias para el programa matético sobre la oración simple y la oración compuesta	80
1.6.4.4	Programa matético sobre la oración simple y la oración compuesta	81
1.7	Resultados de la aplicación de los programas conductistas en relación a la enseñanza de la Lengua y la Literatura Española	87
1.7.1	El programa lineal. Uso de la letra C	92
1.7.2	El programa ramificado. Poesía contemporánea en España. Miguel Hernández	95
1.7.5	El programa matética. Oración simple y oración compuesta	99
1.8	Reflexiones sobre el conductismo	101
Notas Bibliográficas		111
2.	ALGUNOS ASPECTOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA	113
Notas Bibliográficas		128
3.	LA TEORIA DEL CAMPO DE LA GESTALT. SU APLICACION A LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA	129
3.1	Principios de la teoría gestaltista	130
3.2	Kurt Lewin	136

3.3	Método de la psicología de campo	137
3.4	Cambios que constituyen un aprendizaje para la teoría de la Gestalt	143
3.5	Teoría del campo cognoscitivo	144
3.6	Definiciones y términos esenciales de la <u>Psicología del Campo Cognoscitivista</u>	145
3.7	Aplicación de la teoría relativista en la <u>Enseñanza de la Gramática Española</u>	151
3.7.1	Cuadro general de las oraciones	153
3.7.2	Definiciones	154
3.7.3	Modificadores del sujeto	155
3.7.4	Complementos del predicado	155
4.	EL SISTEMA DE JEAN PIAGET	156
4.1	La teoría de la inteligencia	157
4.2	Método de la teoría relativista	160
4.3	Teoría semiántica de Piaget	161
4.4	Teoría de la equilibración	162
4.5	Teoría del aprendizaje y la asimilación	165
4.6	Teoría del razonamiento natural	169
4.7	Teoría de la efectividad	170
4.8	El sistema de Piaget	172
4.9	Piaget en la educación	173
5.	FUNDAMENTOS PARA EL ANALISIS SOCIOLOGICO DE LA LITERATURA Y LA NOVELA	179
5.1	Estructuralismo genético de Lucien Goldman	179
5.1.1	Conceptos básicos del estructuralismo genético	179
5.1.1.1	Totalidad	179
5.1.1.2	Estructura y grupo social	180
5.1.1.3	Visión del mundo	180
5.1.1.4	La homología	180
5.1.1.5	Método	181
5.2	Fundamentos para el análisis sociológico de la <u>novela y la literatura</u>	181
5.3	Diferencias y semejanzas entre Lucien Goldman y Jean Piaget	189

5.4	Aplicación del enfoque sociológico a la novela: "La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada". de C.G. Márquez	191
	Notas Bibliográficas	197
6.	LOS GRUPOS OPERATIVOS	199
6.1	Fundamentos teóricos de los grupos operativos	199
6.1.1	Definición de conducta	199
6.1.2	Motivación de la conducta	201
6.1.3	Unidad funcional de la conducta	204
6.1.4	Finalidad de la conducta	206
6.2	Pautas de conducta	207
6.3	Concepto de grupo	209
6.4	Los grupos operativos. Su aplicación en el aula	211
6.5	Propuesta para la programación de la materia de Lengua y Literatura Españolas de 4o. año de Bachillerato. (Primera Unidad Temática)	219
6.6	Conclusiones sobre grupo operativo	225
	Notas Bibliográficas	227
7.	CONCLUSIONES GENERALES	228
	BIBLIOGRAFIA	234

## INTRODUCCION.

En nuestra práctica docente a nivel medio superior, - siempre hemos encontrado problemas conducentes a cuestionar sobre las bases psicológicas sustentantes. De manera especial nuestra atención se ha enfocado en el 4o. año - de la materia de Lengua y Literatura Española del nivel de bachillerato, sobre todo por ser ahí donde nos hemos desenvuelto como profesores.

Entre los problemas más frecuentes observados, se en--cuentran: el divorcio entre la Literatura y la Gramática; y aún más grave, entre estos dos aspectos y la problemática personal y social de los alumnos.

En la mayoría de las ocasiones, el curso se ha convertido en un mundo de fechas, datos y nombres solamente, - en un análisis de oraciones, muy lejos del vocabulario y la sintaxis de los estudiantes.

Así entonces, surgen las protestas sobre el dominio mínimo, y a veces nulo, de la lengua, la gramática, la redacción y obviamente de la ortografía, deficiencia persistente aún a nivel profesional. Todo esto, sin contar con el frecuente rechazo de la mayoría de los alumnos -- hacia una materia "que no saben para que sirve". Como po demos observar, hasta el carácter creativo y recreativo de la Literatura ha ido desapareciendo.

Todo lo anterior, nos ha impulsado a reflexionar e investigar sobre una metodología adecuada, fundamentada - en alguna de las teorías psicopedagógicas, de tal manera que podamos aplicarla, con mejores resultados, en la práctica docente.

Ahora bien, ¿Qué características debería tener esta teoría psicopedagógica?

En primer lugar, debía de tomar en cuenta las características afectivo-intelectuales de los jóvenes alumnos, pues ésta es una de las fallas principales observadas, a pesar de ser éste, un aspecto prioritario en las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno. En otras palabras, debía considerar la realidad psicológica y social de los educandos.

En segundo lugar, debía adecuarse a los contenidos de la materia.

Después de una revisión más o menos exhaustiva de las teorías psicológicas del aprendizaje, a saber: El Conductismo, la familia de la Gestalt, el Sistema de Piaget y la teoría de grupos operativos, dentro del psicoanálisis, propusimos como hipótesis lo siguiente:

La teoría psicológica de los Grupos Operativos es la más adecuada para una práctica docente efectiva que tome en cuenta las características totales de la personalidad de los alumnos y establezca una relación de éstos con el trabajo crítico e interpretativo de la Literatura.

El siguiente paso consistió en elaborar nuestros objetivos de trabajo:

- 1.- Hacer un análisis comparativo entre teorías psicológicas, sus fundamentos y aplicabilidad en el aula, especialmente en la materia de Lengua y Literatura española.
- 2.- Comprobar teóricamente que la técnica de grupos operativos, toman en cuenta los aspectos afectivo-intelectuales de los alumnos, es decir, comprobar teóricamente su aplicabilidad en el aula.

Por último, como resultado de esta investigación a nivel documental, el objetivo principal consistió en proponer un modelo programático, fundamentado en la teoría de Grupos operativos, para la materia de Lengua y Literatura española.

Siendo congruentes con el diseño de investigación que nos propusimos desarrollar, la aplicación práctica de nuestra propuesta, habría sido nuestro objetivo inmediato, pero debido a la falta de los elementos adecuados, como lo son un grupo, la experiencia en el manejo de los grupos operativos y una institución que nos permitiera hacerlo, fue totalmente imposible. Por tanto nuestra propuesta se limita a un nivel teórico-metodológico.

En lo concerniente a la aplicabilidad de los otros sistemas psicológicos en el aula, (se incluía solamente la aplicación de algunos programas y cuestionarios) el trabajo de investigación de campo pudo realizarse sin inconvenientes.

Llevamos a cabo en el presente proyecto los siguientes tipos de investigación:

- 1.- Una investigación básica de tipo documental con carácter descriptivo.
- 2.- Investigación aplicada de tipo causal en su modalidad de cuasiexperimentación; debido a que los grupos escolares se encontraban ya establecidos.

Se utilizó además:

- Diseño de dos grupos
- Diseño de dos grupos con pretest y postest.

Con respecto a los instrumentos utilizados, se elaboraron:

- 1.- Programas de carácter conductista.
- 2.- Cuestionarios.

3.- Escalas de evaluación.

4.- Gráficas comparativas de resultados.

En cuanto a los grupos muestra, pertenecían al 4o año de nivel medio superior.

Mencionamos ahora la estructura de este trabajo.

El primer capítulo se refiere al sistema conductista, en él, tratamos de dar una visión general de esta concepción, además de aplicar el sistema skinneriano de la Enseñanza programada, en este mismo capítulo hacemos una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos en la aplicación del programa de tipo conductista, y sobre ~~la~~ la teoría misma.

El segundo capítulo está encaminado, principalmente a aclarar algunos de los conceptos básicos en la enseñanza de la Gramática, diferentes posiciones y concepciones sobre oración y oración compuesta.

El tercer capítulo se refiere a la psicología de Campo de la Gestalt, como parte de este mismo sistema, pero en un capítulo aparte, por su importancia, presentamos el sistema de Jean Piaget. Quisiéramos llamar la atención sobre la inclusión del análisis sociológico de la Literatura que postula Lucien-Goldmann. Encontramos en ambos autores elementos comunes e importantes por los cuales pudimos complementar la propuesta práctica en lo concerniente a la docencia y a la literatura en su proyección hacia los aspectos social y político. Consideramos que esta relación Piaget-Goldmann, puede ser aplicada también en la interpretación literaria dentro de los grupos operativos, aunque es obvio y necesario que cada profesor defina su po-

ción al respecto.

La introducción en este capítulo del estructuralismo - genético de Lucien Goldmann, tuvo como nuestra intención el hacer patente que no basta un sistema pedagógico, sino también es necesaria una postura ideológica.

En el siguiente capítulo, se fundamentó la teoría de Grupos operativos y presentamos la propuesta de su aplicación en el aula a través de un programa.

En dicha propuesta se desarrollo únicamente la primera unidad.

Para finalizar elaboramos las conclusiones generales so bre nuestro trabajo.

Ahora bien, el título de este trabajo habla de evaluación, creemos es importante definir este concepto pues - existen diferentes aceptaciones del mismo.

En primer lugar, suele considerarse el concepto de "Evaluación" como sinónimo de medición, se trata en términos generales de diseñar instrumentos que nos permitan obtener "datos" y a partir de éstos emitir juicios de valor que a su vez posibiliten tomar medidas correctivas encaminadas a auxiliar a las instituciones para que éstas cumplan sus funciones.

Como podemos observar, este concepto de evaluación, así tomado, puede ser útil en la medida en que el proceso educativo, sea conceptualizado como un fenómeno estático y mecánico totalmente mensurable.

Sin embargo, pensamos, es necesario intentar un planteamiento teórico diferente para el concepto de evaluación.

Retomando las ideas de Angel Díaz Barriga, consideramos a la evaluación como una actividad social, es decir, determina y es determinada por la sociedad.

Su objeto, los fenómenos psicológicos que intervienen en el proceso educativo, están insertos en una estructura social y humana; por tanto, una metodología que pretenda una exactitud numérica, sólo puede ser posible en la medida en que se corte el contexto y el carácter de los fenómenos y de su investigación. Este espacio, limitado por haber sido creado ad-hoc, difícilmente representará más que una parte muy restringida de la realidad.

La evaluación debe considerar al alumno como totalidad dentro de un proceso de aprendizaje, ya sea que lo vea como individuo o inserto en un grupo social.

Pensar en la evaluación como medición, impedirá conocer las características del proceso de aprendizaje y las explicaciones que sobre este se den estarán enmarcadas en la parcialidad de sólo algunos de los resultados.

Por tanto, cuando hablamos de evaluar las diferentes concepciones psicológicas de la educación, en este trabajo, nuestra actividad estará delimitada por la concepción social del término evaluación.

# I. EL CONDUCTISMO. SUS FUNDAMENTOS Y APLICACION A LA ORTOGRAFIA, GRAMATICA Y LITERATURA.

## 1.1. Los orígenes del conductismo.

La teoría conductista tiene sus orígenes en el Conexionismo de Thorndike, quien consideraba:

"Por medio del condicionamiento, llegan a enlazar se ciertas respuestas específicas con estímulos - dados. Estos eslabonamientos, enlaces o conducciones son productos de un cambio biológico en el - sistema nervioso" (1)

Como podemos observar, la teoría conductista es en un principio más fisiológica que psicológica.

De las aportaciones de Thorndike, una de gran importan-  
cia para la Psicología del aprendizaje fue su Ley del E-  
fecto. Según ésta:

"Todo acto que en una situación dada produce sa-  
tisfacción, se asocia con esa situación de modo -  
que cuando ésta se produce, la probabilidad de u-  
na repetición del acto es mayor que antes. A la -  
inversa, todo acto que en una situación dada pro-  
duce displacer, se desliga de la situación, de mo-  
do que cuando la situación ocurre, la probabili-  
dad de repetición del acto es menor que antes"(2)

Watson considerará más tarde la Ley del efecto como la  
más acertada, pues de acuerdo con ella se "puede obtener  
cualquier respuesta que sea capaz de emitir un aprendiz,  
asociada con cualquier situación a la que sea sensible".

(3)

A partir de 1913, Watson tratará de dar a la Psicolo-  
gía un carácter de ciencia, enfocándola, exclusivamente,  
al estudio de la conducta observable.

Podemos pensar que el enfoque dado por Watson, corres-  
ponde a una situación político-económica de la segunda -  
década del siglo XX, en la cual el control de la conduc-

ta se hacia necesario odado el auge de las industrias y la creciente demanda hacia la Psicología para instrumentar la selección adecuada de personal. (4)

En términos generales los conductistas como Thorndike y Watson, concebían al organismo vivo como un mecanismo de "automantenimiento" suponiendo en él, todo un sistema de receptores, conductores, realizadores, además de órganos de alimentación y control, por lo que se les llamó "Conductistas mecanicistas".

Tanto Thorndike como Watson fundamentan muchos de sus estudios en las investigaciones neurofisiológicas de Pavlov, quien por otro lado también influirá en psicólogos como Skinner, Hull y Guthrie.

Por otro lado, algunos psicólogos del condicionamiento E-R, enfocarán su interés en la modificación de la conducta tanto como en los estímulos que la provocan, sin dar mayor importancia al cerebro o al sistema nervioso, a estos psicólogos se les conoce como Neoconductistas.

## 1.2. Fundamentos teóricos del Conductismo .

No es nuestra intención hacer un resumen de todos los conductistas ni de todas sus aportaciones; pero creemos necesario establecer cuales son sus fundamentos y concepciones para de esta manera, relacionarlos con la situación educativa.

### 1.2.1. Realidad y existencia.

Para los teóricos conductistas, hablar de realidad y existencia es hablar de dos elementos idénticos; a partir de esta concepción los objetos y los procesos físicos SON por derecho propio, es decir, viven, existen, in

dependientemente del sujeto.

#### 1.2.2. Ambiente psicológico y ambiente físico.

Sostienen que por medio de los sentidos, exclusivamente, se puede captar y determinar tanto el ambiente físico como psicológico de una persona: ambos son iguales, - el ambiente psicológico es producto de la conducta, no - es interiorizado sino externo como la conducta misma.

#### 1.2.3. Sensación y significado.

Los conductistas consideran al sujeto percibiendo algo a través de los sentidos, pero el significado que ese su je to pueda darle a ese algo, será después de la sen sación, es decir, percibir y significar son dos fenómenos separados, diferentes, e independientes entre sí.

#### 1.2.4. La interacción.

Tomando en cuenta los tres apartados anteriores, podemos deducir que la interacción del individuo con el medio ambiente será solamente un ase cu encia temporal estímulo-reacción, estímulo-reacción, en la que los estímulos y las respuestas se encadenan indefinidamente.

#### 1.2.5. La experiencia.

Los conductistas interpretan el concepto de experiencia desde el punto de vista mecanicista según el cual:

"Un organismo aprende nuevas respuestas o - cambia otras antiguas como resultado de estímulos que lleguen a sus órganos sensoriales." (5)

### 1.2.6. La motivación.

La motivación para estos psicólogos surge directamente de los impulsos orgánicos o de las emociones básicas que han establecido ya un condicionamiento anterior de ciertas conductas.

Desde este punto de vista, la motivación va a resultar de vital importancia en educación, pues sometiendo a un individuo a un cierto proceso de condicionamiento, se lograrán una serie de respuestas ya establecidas y se podrá decir que ese individuo ha aprendido.

### 1.2.7. Concepción del hombre.

El pensamiento filosófico que respalda al conductismo es el Realismo científico según el cual, el universo es un enorme mecanismo regido por leyes naturales.

Estos filósofos abandonan los métodos de pensamiento dogmático, los supernaturalistas, los sentimentales; y los reemplazan por procedimientos y perspectivas críticas, naturalistas y empíricas, basadas en hechos.

Donal O. Hebb dice al respecto:

" La Psicología... es el estudio de las formas más completas de integración u organización de la conducta...; esto incluye también el estudio de procesos tales como el aprendizaje, las emociones o la percepción, implicados en la organización de la conducta. "integración" u "organización" se refieren al patrón o a la combinación de diferentes porciones de la conducta en relación recíproca y a los eventos externos que se ejercen sobre el organismo" (6).

El mismo autor menciona:

"Todo lo que podemos saber de los sentimientos y la conciencia de los demás, lo obtenemos infiriéndolo de lo que hacen, de sus contracciones musculares y de las secreciones glandulares:." (7)

De todo lo anterior se extrae una concepción donde iguala al hombre con una máquina inteligente, básica, extremadamente bien diseñada, que aprende mediante la acumulación de recuerdos en un proceso aditivo. Las respuestas humanas son aleatorias. Por tanto un ser humano es un organismo biológico con un historial de conductas condicionadas.

### 1.3. Los neoconductistas.

Los neococnductistas son psicólogos del conductismo cuya posición es diferente a los conductistas watsonianos aunque también explican la vida en términos mecanicistas.

Como habíamos mencionado antes, el interés de los neoconductistas radica en el análisis de la conducta misma; el mecanismo neural estudiado por Watson pasa a un segundo término y el de la modificación de las respuestas con sus estímulos pasa a un primer nivel. En su terminología se habla con frecuencia del condicionamiento, es decir, de "Un cambio en un hábito de conducta".

#### 1.3.1. Características del Neoconductismo.

Una de las características más importantes del Neoconductismo es su intento por explicar la conducta como algo mecánico, es decir, niegan la intencionalidad. Para los conductistas es difícil reconocer este concepto, pues deslizarse, a partir de él, a una dualidad mente-cuerpo, con su misticismo concomitante sería una inconsecuencia para la ciencia conductista.

Los psicólogos neoconductistas, por tanto, sostienen que la conducta se compone de los actos resultantes de fuerzas o estímulos ejercidos sobre un organismo.

Por otra parte, en su opinión, el aprendizaje es un - cambio más o menos estable o permanente de la conducta y se produce como resultado de la práctica; de acuerdo con ello, el proceso de aprendizaje consiste en impresiones de nuevos patrones de reacción sobre organismos flexibles y pasivos.

Ahora bien, dentro del conductismo, existen dos categorías básicas en lo que respecta al condicionamiento: el condicionamiento clásico -sin reforzamiento- y el instrumental producido mediante el reforzamiento.

En el condicionamiento clásico, se presenta un nuevo - estímulo, junto con otro adecuado, no condicionado -como el olor de los alimentos- e inmediatamente antes de provocarse la respuesta. Así, un organismo aprende a responder a un nuevo estímulo anterior no condicionado -adecuado para provocar la respuesta- este nuevo estímulo condicionado, junto con el anterior estímulo, dan lugar a una respuesta que se convierte también en una respuesta condicionada.

Los neoconductistas, en cambio, han hecho hincapié en el reforzamiento del aprendizaje y dan por sentado las - siguientes bases psicológicas:

- a) Hay patrones de acción y expectancia que se desarrollan mediante respuestas dadas por un organismo a estímulos repetidos, acompañados por un aprendizaje de ensayo y error del tipo de "búsqueda a ciegas" en condiciones de reforzamiento positivo o negativo.
- b) El reforzamiento se produce por medio de la satisfacción de necesidades biológicas, (como el hambre y el sexo) y de necesidades secundarias (como la seguridad, el reconocimiento o la gratificación estética) y;
- c) El fomento de la educación debe adoptar la forma de -

reforzadores positivos y negativos. Un reforzador positivo es un estímulo cuya presencia hace que sea más fuerte la conducta; reforzador negativo es aquel cuya eliminación refuerza la conducta. (8).

#### 1.4. Posiciones conductistas con respecto al aprendizaje.

Sobre la base de sus posiciones con respecto al aprendizaje, podemos dividir a los conductistas en tres grupos: El primero considera que el condicionamiento es la parte crítica del proceso de aprendizaje: De éste, el - condicionamiento contiguo de Guthrie es el representativo, es el condicionamiento clásico sin reforzamiento.

Un segundo grupo es partidario de las teorías del reforzamiento o de la ley del efecto; la teoría del reforzamiento de Hull es en este grupo la más importante. Hull imitando la física de Newton, estudia el aprendizaje con tres variables: independiente, intermedia y dependiente; dentro de su reforzamiento, el proceso E-R no es simultáneo sino que el primero precede a la segunda y el aprendizaje se produce por un proceso de reducción repetida - de necesidades o estímulos-impulso.

Por último, el tercer grupo incluye a teóricos de ambos factores, es decir, supone la existencia de dos procesos de aprendizaje básicamente distintos -el condicionamiento independiente del reforzamiento y el que se rige por los principios del reforzamiento. En este último grupo colocamos a Kenneth Spence y a B.F. Skinner.

Spence piensa en la Psicología como en una ciencia - aún no preparada para las situaciones en el aula y por tanto no se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

B.F. Skinner en cambio, establece toda una teoría psicológica del aprendizaje y es de la que nos ocuparemos a continuación.

### 1.5. B.F. Skinner.

Para Skinner, la finalidad de la Psicología es predecir y controlar la conducta de los organismos individuales, ahora bien, insiste en que es una ciencia de la conducta observable y sólo de ella. De acuerdo con esto, el aprendizaje se define como un cambio en las probabilidades de darse una conducta. Para él, el cambio se produce por medio del condicionamiento operante en la mayoría de los casos.

Condicionamiento operante es el proceso de aprendizaje por el cual se hace una respuesta más probable o frecuente. Se denomina así porque la conducta opera sobre un ambiente y genera consecuencias.

Skinner se apegó a la siguiente convicción básica: Los psicólogos deben limitarse a las relaciones establecidas entre el estímulo y la respuesta, por ello no se ocupa de la Psicología mentalista o fisiológica que supone lazos intermedios entre el Estímulo y la respuesta.

Por otro lado, supone al hombre como un ser neutro-pasivo, es decir, el ser humano no es bueno ni malo; recibe la influencia del medio ambiente de una manera pasiva, entonces lo que un hombre sea o llegue a ser depende exclusivamente de los estímulos recibidos del exterior. - Skinner, como la mayoría de los conductistas se mantiene mecanicista y elementarista en lo que se refiere a la psicología.

" La ciencia es: más que un conjunto de actitudes; es una búsqueda de orden, de uniformidades para establecer relaciones válidas entre los elementos de la naturaleza. Comienza como lo hacemos todos, observando episodios simples; no obstante pasa con rapidez a la regla general, la ley científica" (9).

Como podemos observar, para él, la función básica de la ciencia es descubrir el orden existente en la naturaleza, incluyendo al hombre. No se debe suponer la conducta humana con características peculiares ni diferentes a la de los otros seres vivos, por ello no se requiere de un método único para su conocimiento.

La finalidad de Skinner en la Psicología es alcanzar el mismo grado de predicción y control en relación a la conducta humana, que el de las ciencias físicas.

La Psicología skinneriana implica un determinismo estrictamente naturalista; advierte que una concepción científica de la conducta humana dicta una práctica muy diferente al de una filosofía de la libertad personal. Un concepto científico de la conducta humana lleva implícita la aceptación del determinismo. Por esto, las causas de la conducta sólo podrán conocerse mediante la observación del comportamiento externo.

Ahora bien, retomando la idea del determinismo, podemos concluir que el medio ambiente siempre será determinante para el individuo desde el punto de vista conductista.

"No importa que el individuo se dedique a controlar las variables de las que su propia conducta es una función, o, en un sentido más amplio, el diseño de su propia cultura. Lo hará simplemente debido a que es un miembro de una cultura que genera autocontrol o un diseño cultural, como un modo de conducta." (10)

En el condicionamiento operante, el estímulo principal sigue inmediatamente a la respuesta, no la precede. Cualquier respuesta emitida que conduzca al reforzamiento, se fortalecerá en esa forma; sin embargo no se reforzará la respuesta específica (R) sino la tendencia general a emitir esa respuesta. Por tanto, enunciado cuidadosamente un operante es una clase de respuestas de entre las

cuales una respuesta dada es uno de sus ejemplos o miembros.

#### 1.5.1. Contingencias de reforzamiento.

Estas contingencias son diversos elementos: La conducta que el organismo ha emitido, la situación en la cual ha sido emitida y las consecuencias de dicha conducta.

Para el Psicólogo conductista el problema fundamental será poder controlar o precisar bien las contingencias reforzantes para el sujeto.

Ahora bien, reforzamiento operante no sólo fortalece una respuesta dada, sino, puede poner la respuesta bajo el control de un estímulo discriminativo, pero este estímulo discriminativo no provoca la respuesta; solamente prepara la ocasión más probable para producir la respuesta adecuada. De tal suerte, cuando se produce una respuesta y se refuerza, aumentan las probabilidades de volver a producirse en presencia de estímulos similares.

"En el conductismo operante se encuentra implícita la convicción de que cuando se han dispuesto todas las variables pertinentes un organismo responderá o no. Si no lo hace es porque no puede. Si puede lo hará." (11)

Para el profesor Skinner, "La enseñanza es la disposición de contingencias de reforzamiento que permitan acelerar el aprendizaje..." (12)

Además considera que el control más eficiente de éste, requiere de una ayuda instrumental.

Desde el punto de vista educativo, Skinner señala ciertas deficiencias en las prácticas educativas:

a) La conducta se ve dominada por la estimulación aversiva. (Escape).

- b) Existe un lapso demasiado grande entre la conducta y su reforzamiento.
- c) Se carece de un programa hábil de reforzamiento que avance a través de una serie de aproximaciones progresivas hacia la conducta compleja final; el reforzamiento de la conducta deseada se produce de manera poco frecuente.

#### 1.6. La enseñanza programada. Aplicación del conductismo en la Lengua y la Literatura Española.

La enseñanza programada tiene sus orígenes en 1920. - Sidney Pressey fue el primero en diseñar una máquina que corregía automáticamente los tests. En 1932, Pressey abandona el proyecto debido a la falta de interés del público, sin embargo, sus discípulos continuaron los estudios y llegaron a la conclusión de que el conocimiento inmediato de los resultados de aprendizaje, ejercía un efecto positivo.

Teóricamente, las bases de la enseñanza programada se encuentran en la teoría de aprendizaje desarrollada por Thorndike y en las modificaciones posteriores de Watson, Hull y Skinner. En 1954, éste aportó un nuevo concepto: el de Feed-back, por medio del cual, el alumno al advertir su respuesta correcta, la refuerza.

##### 1.6.1. Fundamentos psicodidácticos de la enseñanza programada.

Sintetizando los principios de estímulo-respuesta, Feed back y recompensa, la teoría conductista se concretiza en una presentación de contenidos objeto de aprendizaje en forma programada con las siguientes características:

- 1.- La materia se descompone en cuadros o items pequeños.
- 2.- Cada cuadro exige una respuesta del alumno. El tipo de respuesta depende de la programación adoptada.
- 3.- El alumno debe comprobar inmediatamente la adecuación o no de su respuesta, confirmando al programa-----

un feed-back constante. Se procura que el programa permita obtener un número elevado de respuestas correctas.

- 4.- El programa debe adaptarse a la población a la cual está destinado, lo que permite que sean los alumnos quienes determinen la conveniencia del programa.
- 5.- Cada alumno avanza a su propio ritmo.
- 6.- En la redacción del programa se eliminan todos los elementos accesorios.
- 7.- Los cuadros se ordenan gradualmente.
- 8.- Los puntos claves se refuerzan especialmente.
- 9.- La materia y los objetivos determinan la técnica de programación más adecuada.

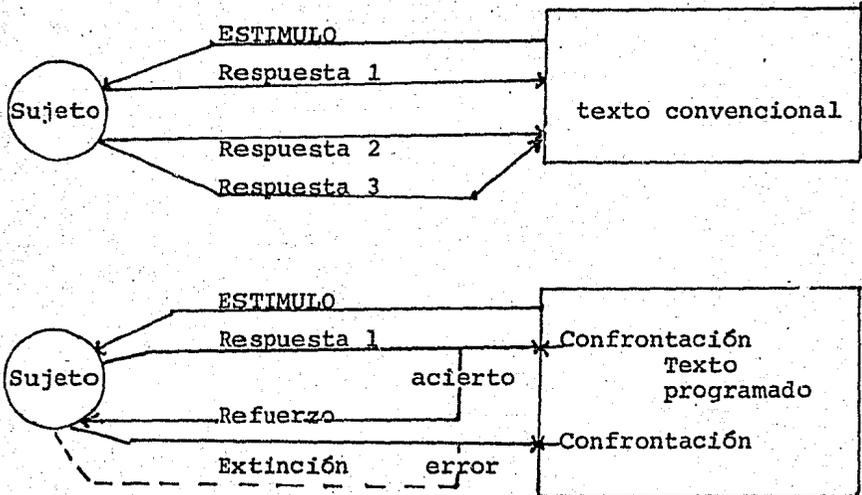
Holland y Skinner establecen los siguientes principios psicológicos que también fundamentarán la enseñanza programada y serán corolario de los anteriores.

- 1.- Principio de la participación activa. El alumno debe "actuar" mientras está aprendiendo.
- 2.- Principio de las etapas breves. Las dificultades son más fáciles de vencer si se presentan poco a poco.
- 3.- Principio de la programación graduada. Las etapas deben encadenarse de tal manera que lleven al sujeto a un comportamiento cada vez más complejo.
- 4.- Principio de la comprobación inmediata. El conocer la respuesta inmediatamente puede ser un refuerzo -- muy poderoso.
- 5.- Principio de la adaptación personal. El alumno tiene la posibilidad de aprender de acuerdo con su capacidad y características personales.
- 6.- Principio de la eficacia del éxito. Al lograr éxitos parciales y constantes, el alumno permanece motivado con el aprendizaje.

Los tipos de programación que desarrollaremos en este trabajo son los siguientes:

- I.- Enseñanza programada lineal. Creada por Skinner.
- II.- Enseñanza programada ramificada. Creada por Norman Crowder.
- III.- Enseñanza programada matética. Creada por Gilbert.

En el siguiente esquema presentamos, en términos generales, la diferencia entre un texto convencional y otro - programado. (13)



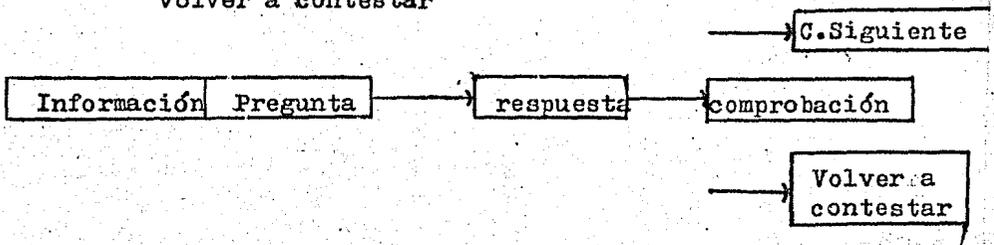
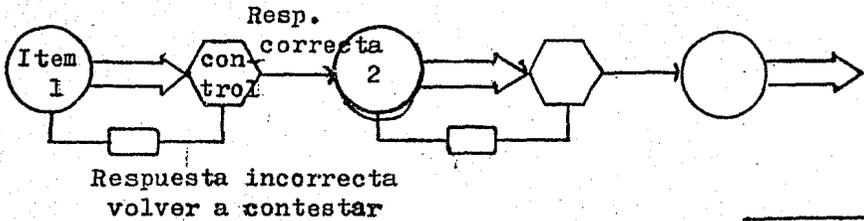
### 1.6.2. Los programas lineales.. Uso de la letra C.

La enseñanza programada lineal, como ya lo dijimos antes, fue creada por Skinner. Las características generales de este tipo de programación son las siguientes:

- 1.- El alumno emite respuestas "construidas", una frase, una palabra, un dibujo, una manipulación, etc.
- 2.- Los cuadros son muy breves y simples, de modo que pueden superarlo con éxito el 95% de los alumnos. (según exigencia de Skinner).
- 3.- Cada cuadro exige una respuesta.
- 4.- Las respuestas correctas permanecen ocultas al alumno hasta que éste emite las suyas.
- 5.- Los cuadros están racionalmente encadenados, según las relaciones que tienen los conceptos, siguiendo una dificultad progresiva.
- 6.- Todos los alumnos seguirán la totalidad del programa, de modo que las diferencias individuales tan sólo se manifiestan en resultados temporales.
- 7.- Para facilitar el aprendizaje se emplean ayudas que se retiran progresivamente, hasta lograr que el alumno responda totalmente.

A continuación presentamos algunos esquemas de programación lineal.

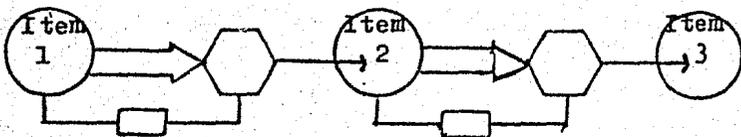
Esquema general o de Skinner (14)



Este esquema se presta a otro tipo de variaciones.

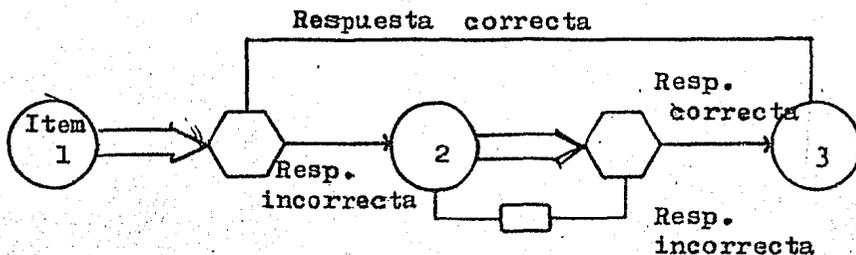
Esquema de programa lineal enlazado en forma de conversaciones. (15)

Es básicamente igual al modelo, la única diferencia se encuentra en el tipo de redacción, pues la respuesta emitida forma parte de la información siguiente.



Esquema de programa lineal modificado. (16)

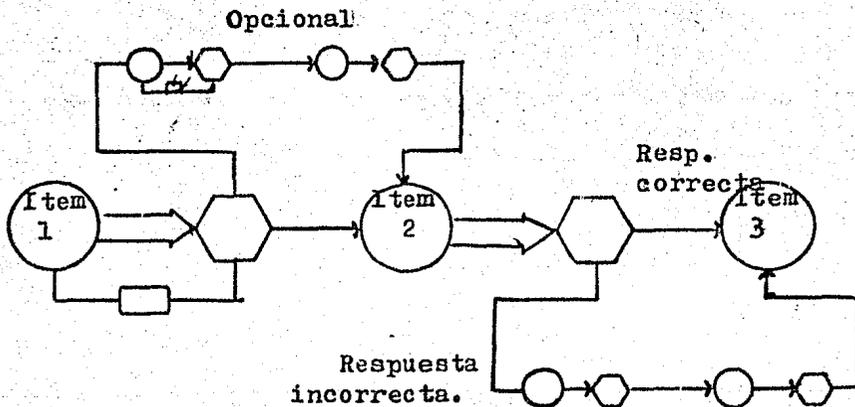
Cuando un alumno responde positivamente a ciertos cuadros se le permite avanzar en el proceso, de modo que no le sean necesarios otros que tienen finalidad repetitiva.



Esquema de programa lineal con derivaciones. (17)

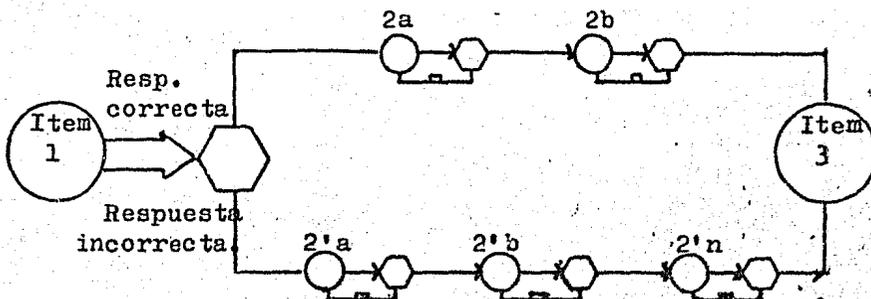
Para dar la posibilidad de ampliación a los alumnos que lo deseen, se establecen desviaciones. (Circuitos secundarios).

También se pueden confeccionar circuitos secundarios para los alumnos que precisen esfuerzos especiales.



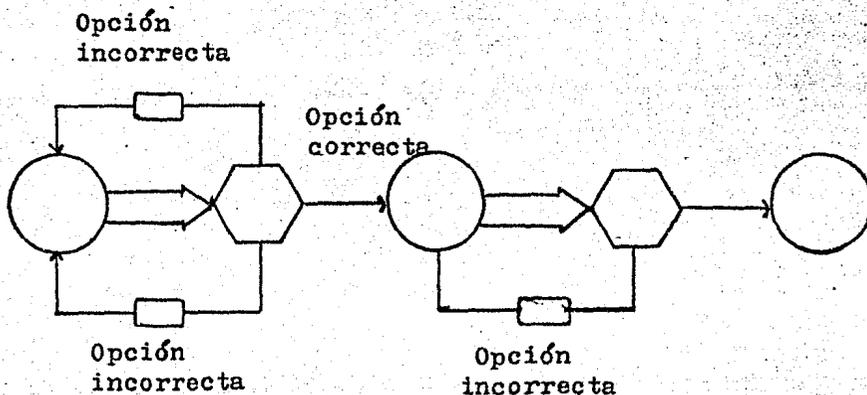
Esquema de programa lineal con eslabones de prueba. (18)

Son aquellos que determinan en un momento dado, si los alumnos pueden acortar series de cuadros, pues han demostrado un nivel adecuado para ello.



Esquema de programa lineal de Pressey. (19)

En este programa, para responder, hay que elegir entre varias opciones, de las cuales es válida y permite avanzar sólo una de ellas; el resto remite al alumno a elegir de nuevo.



Enseguida presentamos un programa lineal que desarrolla un tema de ortografía de 4o. año de bachillerato.

El esquema representativo de este programa es el general o de Skinner.

Se utiliza también el método de Le Xuan y Chassain, - por tanto el inventario de conceptos, el árbol genealógico y el índice de secuencias se elaboran en base a este método.

Finalmente se dan los resultados de este programa una vez aplicado. Estos resultados surgen a partir de un - post-test realizado 6 días después al grupo donde se aplicó el programa.

1.6.2.1.

Inventario de conceptos según el método de Le Xuan y Chassain, para el desarrollo de un programa lineal.

Tema: USO DE LA LETRA C

ESTIMULO

RESPUESTA

1.0. Reglas ortográficas para el uso de la letra C.

2.0. Definición. Para escribir correctamente palabras que utilicen la letra C, se debe tomar en cuenta:

- a) La letra c tiene dos sonidos básicos.
- b) Existen palabras homófonas que dificultan su uso.

Y las siguientes reglas:

- a) Se escriben con C:
  - las palabras derivadas de otras que se escriban con C o Z; los plurales de las palabras que terminan con Z; los derivados de los verbos que en infinitivo terminan con los sonidos -cer, -cir, y -ciar; las palabras terminadas en -cia, -cie, -cio, -ácea y -áceo, y sus plurales; los sustantivos terminados en -ción cuando se derivan de participios terminados en -to o que en su última sílaba lleven T; los diminutivos terminados en -cito y -cillo cuando se derivan de primitivos que no llevan S, y se escriben con C
  - algunas formas verbales de los verbos terminados en -zar.

---

2.0. Para escribir correctamente palabras que utilizan la letra C, se debe tomar en cuenta: (...)

- 2.1. La letra C, tiene dos sonidos básicos.
- 2.2. Existen palabras homófonas que dificultan su uso.
- 2.3. Se escriben con C las palabras derivadas de C o Z.
- 2.4. Se escriben con C los plurales de las palabras que terminan con Z.
- 2.5. Los derivados de los verbos que en infinitivo terminan con los sonidos -cer, -cir y -ciar.
- 3.0. Definición. La letra C suena como Q o K cuando antecede a una consonante o a las vocales a, o, u.
- 4.0. Ejemplos:  
4.1. Crece, clamor, castigados.
- 5.0. Contraejemplos:  
5.1. Cecilia, bicicleta, -despacio.
- 6.0. Definición. La letra C suena como S cuando antecede a las vocales e, i.
- 7.0. Ejemplos  
7.1. Cecilia, despacio.
- 8.0. Contraejemplos:  
8.1. Catalina, coche, cuebra.
- 9.0 Definición. Las palabras homófonas son aquellas que tienen igual sonido pero diferente significado.
- 10.0. Ejemplos:  
10.1. Cede del verbo ceder, y sede, residencia, domicilio;  
10.2. Cebo: carnada y sebo: grasa sólida.  
10.3. Siervos: criado y ciervo: animal herbívoro.
- 11.0. Definición. Todas las palabras que se deriven de otras que lleven C o Z, se escriben con C
- 12.0. ejemplos  
12.1. Indicio de indicar; audacia de audaz; pacificar de paz.
- 13.0. Definición. Todos los plurales de las palabras que terminan con Z, se escriben con C
- 14.0. Ejemplos:  
14.1. Luz, luces; diez, dieces; pez, peces.
- 15.0. Definición. Se escriben con C las formas de los verbos que en su infinitivo terminan con el sonido -cer, -cir y -ciar con excepción de toser, ansiar,

- extasiar, asir, desasir y coser (con aguja e hilo) y sus derivados.
- 16.0. Ejemplos:  
16.1. Convencer, vencer, hacer.
- 17.0. Contraejemplos:  
17.1. Toser, asir, desasir, extasiar, ansiar.
- 2.6. Las palabras terminadas en -cia, -cie y -cio, áceo y ácea.
- 18.0. Definición. Se escriben con C las voces terminadas en -cia, -cie, -cio, -áceo -ácea y sus plurales. Aunque existen varias excepciones.
- 19.0 Ejemplos:  
19.1. Crustáceo, negocio, Alicia.
- 20.0. Contraejemplo:  
20.1. Ambrosio, Anastasio, iglesia.
- 2.7. Los sustantivos terminados en -ción cuando se derivan de participios terminados en -to o que en su última sílaba usan t.
- 21.0. Definición. Se escriben con C todos los sustantivos terminados en -ción, cuando se derivan de adjetivos o participios terminados en -to o que en su última sílaba utilizan t.
- 22.0. Ejemplos:  
22.1. Corrección de correcto; atención de atento; sujeción de sujeto.
- 2.8. Los diminutivos -cito y -cillo - cuando se derivan de primitivos que no llevan S.
- 23.0. Definición. Se escriben con C todas las palabras con diminutivos -cito y -cillo siempre y cuando no se deriven de palabras que en su última sílaba lleven S.
- 24.0. Ejemplos:  
24.1. Nuevo, nuevecito; huevo, huevecito; lápiz, lapicillo.
- 25.0. Contraejemplos:  
25.1. Mesa, mesita; beso, besito.

2.9. Se escriben con C algunas formas -- verbales de los verbos terminados en -zar.

26.0. Se escriben con c la primera persona del pretérito de indicativo y todo el presente de subjuntivo de los verbos terminados en -zar.

27.0. Ejemplos:

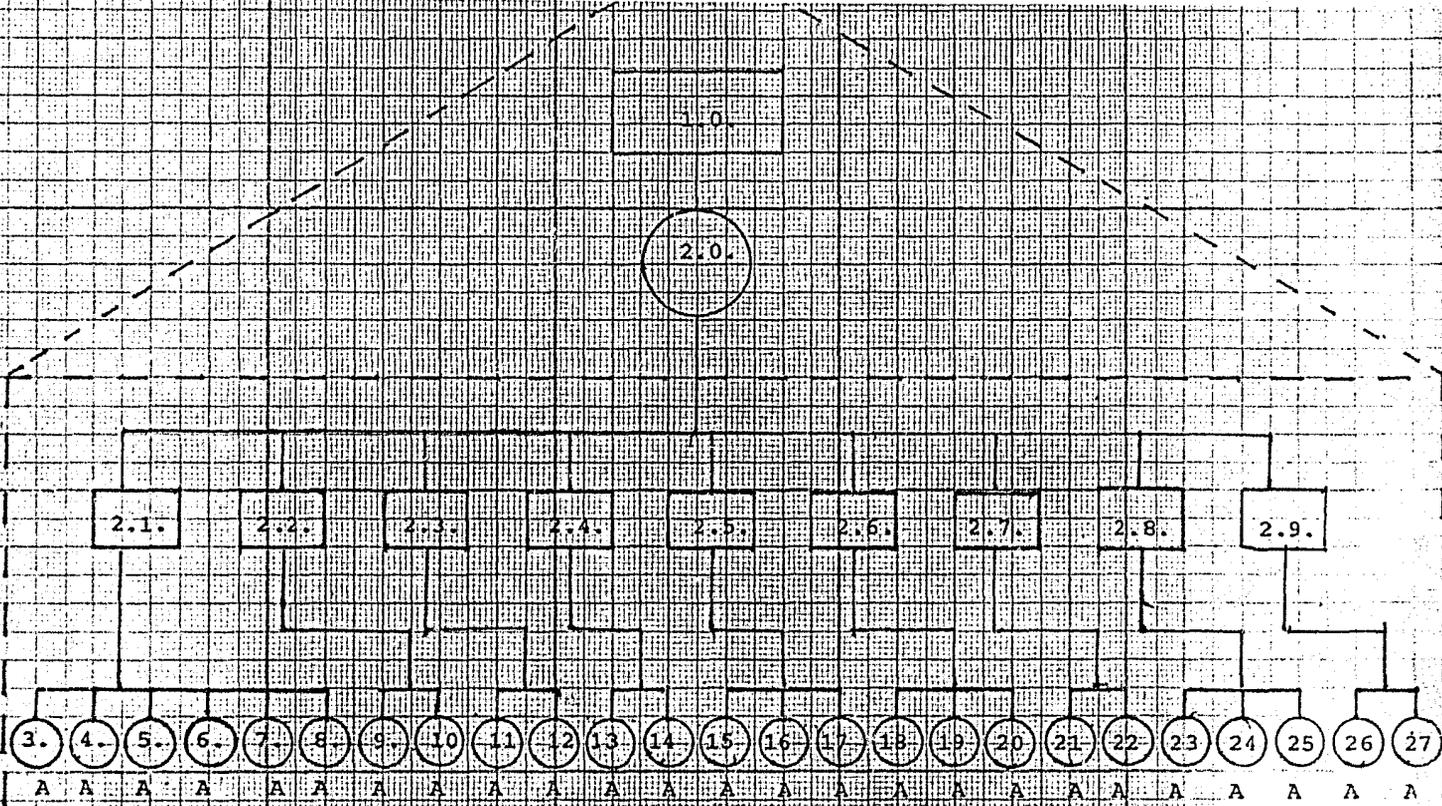
27.1. Comenzar: comencé;  
comience...  
Analizar: analicé;  
analice, analices...  
adelgazar; adelgacé;  
adelgacéis, adelgacen.

1.6.2.2.

Tema: Uso de la letra C.

Indice de secuencias:

CONCEPTO	PROPOSICION
2.1.	3.0. 4.0. 5.0. 6.0. 7.0. 8.0.
2.2.	9.0. 10.0.
2.3.	11.0. 12.0.
2.4.	13.0. 14.0. 15.0.
2.5.	16.0. 17.0.
2.6.	18.0. 19.0. 20.0.
2.7.	21.0 22.0.
2.8.	23.0. 24.0. 25.0.
2.9.	26.0. 27.0.
1.0.	2.0.



1.6.2.3.

Tema: Uso de la letra C.

Arbol Genealógico.

#### 1.6.2.4. USO DE LA LETRA "C"

Este programa ha sido elaborado para alumnos de 4o. año de bachillerato. Su estudio no requiere de más conocimiento académicos que los correspondientes a los estudiantes de este nivel.

##### OBJETIVOS:

- 1.- El alumno aplicará correctamente las reglas más importantes para el uso de la letra "C".
- 1.1. El alumno distinguirá correctamente los dos sonidos de la letra "C".
- 1.2. El alumno identificará las voces homófonas que dificultan el uso de la letra C.
- 1.3. El alumno escribirá correctamente los plurales de las palabras que terminan en Z y los derivados de las palabras que se escriben con C o Z.
- 1.4. El alumno escribirá correctamente las formas de -- los verbos que en su infinitivo terminen con los sonidos -cer, -cir y -ciar.
- 1.5. El alumno escribirá correctamente las voces terminadas en los sonidos -cia, -cie, -cio, -áceo, -ácea y sus plurales.
- 1.6. El alumno distinguirá correctamente cuando los sustantivos terminados con el sonido -ción, se escriben con "C".
- 1.7. El alumno escribirá correctamente los diminutivos -- terminados con los sonidos -cito y -cillo cuando estos se escriben con "C".
- 1.8. El alumno escribirá correctamente las formas verbales de los verbos terminados en -zar.

## INSTRUCCIONES.

Este texto no está desarrollado de una manera convencional; es un Texto de enseñanza Programada, por tanto, no debe leerse de corrido sino que deben seguirse las siguientes instrucciones:

- 1.- Este texto debe estudiarse despacio y con mucha atención.
- 2.- El alumno debe realizar la conducta requerida después de haber entendido los conceptos explicados.
- 3.- Debe verificar su respuesta comparándola con la que viene abajo del cuadro, entre las líneas punteadas.
- 4.- Si comete un error, leerá nuevamente los conceptos explicados con anterioridad, corregirá su respuesta, escribiendo la correcta. sólo hasta entonces pasará al cuadro siguiente.
- 5.- Si a juicio del alumno la redacción defectuosa del - del concepto, el uso de un término o un ejercicio mal empleado, determinó su error, escribirá una nota al margen del cuadro.
- 6.- El programa está elaborado para ser resuelto en 40 - minutos, si resulta muy cansado podrá suspender su - labor durante un par de minutos; pero el trabajo debe terminarse en una sola sesión. No es una prueba de velocidad. Y el alumno no debe preocuparse si alguno de sus compañeros termina antes que él. La rapidez no es muestra de mayor inteligencia ni mejor aprendizaje.
- 7.- Con una tarjeta cubrirá la respuesta correcta que está entre las líneas punteadas, una vez resuelto el ejercicio, deslízela y verifique la respuesta.

1.- En el español de América, la letra C tiene dos sonidos. Suena como Q o K cuando antecede a una consonante o a las vocales: a, o, u. y suena como S, cuando va antes de: e o i.

Por ejemplo: En crece el clamor de los castigados.

La C tiene el sonido de \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_.

En: A Cecilia le encanta jugar en bicicleta. Las C - subrayadas tienen el sonido suave como una \_\_\_\_\_.

-----  
Q o K; S  
-----

2.- En la palabra: Despacio, el sonido de la C es un sonido \_\_\_\_\_. En cambio en la palabra: Catalina, el sonido es como una \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_.

-----  
Suave; Q o K.  
-----

3.- En las palabras crece y clamor, la letra C tiene sonido de K debido a que está antes de una \_\_\_\_\_. En la palabra cumbre la letra C tiene sonido de K - porque está antes de una \_\_\_\_\_: la \_\_\_\_\_.

-----  
Consonante; vocal; u.  
-----

4.- ¿Cuáles son los dos sonidos de la letra C en el español de América? \_\_\_\_\_

-----  
a) Suena como Q o K cuando está antes de una consonante o de las vocales a, o, u.

b) Suena como S cuando va antes de e o i.  
-----

5.- En ocasiones es difícil saber cuando una palabra se escribe con C, S o Z debido a la existencia de palabras homófonas, es decir, palabras que tienen igual sonido pero diferente significado, por ejemplo: Cede, del verbo ceder y Sede, residencia, domicilio; cebo, carnada de la trampa y \_\_\_\_\_ebo, grasa sólida y dura de animal.

-----  
Sebo.  
-----

- 6.- En las siguientes oraciones, escribe S, C o Z según corresponda al significado del término.  
La ma\_\_a de jóvenes se detuvo cuando fue atacada -  
con las ma\_\_as.  
Ese país no \_\_ede la \_\_ede del mundial.  
A una orden corrieron los \_\_iervos tras el \_\_iervo.

Masa, mazas; cede, sede; siervos, ciervo.

- 7.- Por qué es difícil distinguir cuando una palabra se  
escribe con S, C o Z? \_\_\_\_\_

Por la existencia de palabras homófonas, es decir,  
palabras que tienen sonidos iguales pero diferentes  
significados.

- 8.- Se escriben con C las palabras derivadas de otras que  
llevan C o Z así como los plurales de las que termi-  
nan en Z; por ejemplo: Indicio de indicar, pacificar  
de paz; audacia de audaz; luces de \_\_\_\_\_; dieces  
de \_\_\_\_\_.

Luz; diez.

- 9.- En las siguientes oraciones subraya la palabra correc-  
ta.  
a) Apaga las luces/luzes porque no soporto la lus/luz.  
b) No seas procas/procaz; ya sabes que detesto la pro-  
casidad/procacidad.  
c) ¡Qué atosidad/atrocidad; ¿Habías oído algo más --  
atroz/atros?.

luces, luz; procaz, procacidad; atrocidad, atrozo.

- 10.- ¿Por qué las palabras como felicidad, indicio o auda-  
cia se escriben con C? \_\_\_\_\_

Se escriben con c las palabras derivadas de otras que  
llevan C o Z, así como los plurales de las palabras  
que terminan con Z.

- 11.- Se escriben con C las formas de los verbos que en su infinitivo terminan con el sonido -cer, -cir y -ciar; con la excepción de toser, ansiar, extasiar, asir, desasir y coser (con aguja e hilo) y todas las formas derivadas. Por ejemplo: convence y vencerás; Arturo no quiere decir lo que está haciendo cuando la cono\_i, lu\_fa esplendorosa.

-----  
Conocí; lucía.  
-----

- 12.- Las palabras: apreciamos, decían, reconocéis, se escriben con C, ¿por qué? \_\_\_\_\_

-----  
Porque se escriben con C los derivados de los verbos en infinitivo que terminen en -cer, -cir y -ciar.  
-----

- 13.- En la oración: Mientras se cuece la sopa, cóseme el botón, la palabra cuece se escribe con \_\_\_ y la palabra cóseme con \_\_\_ ¿por qué? \_\_\_\_\_

-----  
C; S; Porque se escriben con C todas las palabras cuyo verbo en infinitivo termine con C a excepción de toser, ansiar, extasiar, asir, desasir y coser.  
-----

- 14.- ¿Cuáles son las formas verbales que se escriben con C? \_\_\_\_\_

-----  
Se escriben con C las formas de los verbos que en su infinitivo terminen con el sonido -cer, -cir y -ciar.  
-----

- 15.- Se escriben con C las voces terminadas en -cia, -cio, -cie, -áceo, -ácea y sus plurales. Pero es frecuente encontrar excepciones como Ambrosio, Anastasio, gimnasio, Iglesia y otras voces científicas de origen griego.  
Por ejemplo: La palabra negocio y la palabra Alicia se escriben con \_\_\_ ¿por qué? \_\_\_\_\_

-----  
C; porque terminan en -cio y -cia. Se escriben con C las voces terminadas en \_cia, -cio, -cie, -áceo, -ácea y sus plurales  
-----

16.- En las siguientes oraciones subraya las palabras correctas.

- a) La codisia/codicia la hizo olvidar toda prudencia/prudencia.
- b) En México abundan las cactáceas/cactáseas.
- c) El amor al osio/ocio es característico de los de su espezie/especie.

-----  
codicia, prudencia; cactáceas; ocio, especie.  
-----

17.- Se escriben con C los sustantivos terminados en -ción derivados de adjetivos o participios terminados en -to; por ejemplo: corrección de correcto; sujeción de suje\_\_; atención de \_\_\_\_\_.

-----  
sujeto; atento.  
-----

18.- En las siguientes oraciones escribe la letra correcta y el participio o adjetivo del cual se deriva.

- a) La discre\_\_ión, de \_\_\_\_\_; ha salvado a Rafael.
- b) Fueron una bendi\_\_ión, de \_\_\_\_\_ las lluvias de verano.

-----  
Discreción, de discreto; bendición, de bendito.  
-----

19.- ¿Cuándo se escriben con C las palabras terminadas en -ción? \_\_\_\_\_

-----  
Se escriben con C los sustantivos terminados en -ción cuando se deriven de adjetivos o participios terminados en -to.  
-----

20.- Se escribe con C en la primera persona del pretérito de indicativo y en todo el presente de subjuntivo de los verbos terminados en -zar, por ejemplo: comenzar, comencé. Comiencen, comiencen, comiencen, comencemos, comencéis, comiencen. Adelgazar, adelga\_\_é. Adelga\_\_e, adelga\_\_es, adelga\_\_e, adelga\_\_emos, adelga\_\_éis, -adelga\_\_en.

-----  
Adelgacé, adelgace. adelgaces, adelgace, adelgacemos, adelgacéis. adelgace.  
-----

21.- Escribe correctamente el pretérito de indicativo, (1a. persona) y conjuga el presente de subjuntivo del verbo barnizar. \_\_\_\_\_

Barnicé; Barnice, barnices, barnice, barnicemos, barnicéis, barnicen

22.-¿Cuándo se escriben con C los verbos terminados en Zar? \_\_\_\_\_

Se escriben con C en la 1a. persona del pretérito de indicativo y en todo el presente de subjuntivo.

23.- Se escriben con C los diminutivos terminados en -cito y -cillo que no proceden de primitivos terminados en S: nuevo, nuevecito; huevo, huevecillo; lápiz, lapicillo; mozo, \_\_\_\_\_

mocito o mocillo.

24.- Salon ito se escribe con   , reboillo se escribe con   . Se escriben con    porque todas las palabras terminadas en    o    que no derivan de primitivos terminados en    se escriben con   .

Saloncito, c rebocillo, C; C;-cito o -cillo; S; C.

25.- ¿Cuándo se escriben con C las palabras terminadas en -cito o -cillo? \_\_\_\_\_

Se escriben con C todas las palabras terminadas en -cito o -cillo cuando no derivan de primitivos terminados en S.

26.- Escribe en los espacios vacios la letra, sílaba o palabra que convenga.

- 1.- La discre\_ión de discreto; la distin\_ión, de disntinto; correc\_ión, de correcto; Egip\_ío, de Egipto; precipi\_ío de precipitar; par\_ial de parte; se escriben con c/s\_ porque son palabras terminadas en \_ que proceden de primitivos terminados en \_ o de las palabras que poseen t en la \_ sílaba.
- 2.- Cafe\_ito, pobre\_ito, joven\_ito, hombre\_illo, pane\_ito, se escriben con c/s\_ porque los diminutivos terminados en \_ que proceden de primitivos No terminados en \_ se escriben con \_
- 3.- Perdí\_es, de perdiz; cru\_es de cruz; pe\_es de pez; se escriben con c/s\_ porque el plural de las palabras terminadas con \_ se escriben con \_.
- 4.- Alcan\_é. Alcan\_e, alcan\_es, alcan\_en, alcan\_emos; cru\_é, cru\_es, cru\_en; se escriben con c/s\_ porque la \_ persona de pretérito de indicativo y en todo el \_ de subjuntivo de los verbos terminados en \_ se escribe con \_.

- 
- 1.- Discreción, distinción, corrección- egipcio, precípicio; parcial; C ; -ción -to, última.
  - 2.- cafecito, pobrecit-, jovencito, hombrecillo, panecito; C -cîto; S, C.
  - 3.- perdices, cruces; peces; C, Z, C.
  - 4.- Alcancé. Alcance, alcances, alcancen, alcancemos; crucé. cruces, crucen, C, primera; presente; -Zar; C.
-

### 1.6.3. La Programación ramificada. La poesía contemporánea. Miguel Hernández

Su creador es Norman Crowder. Las características de este tipo de programación son las siguientes.

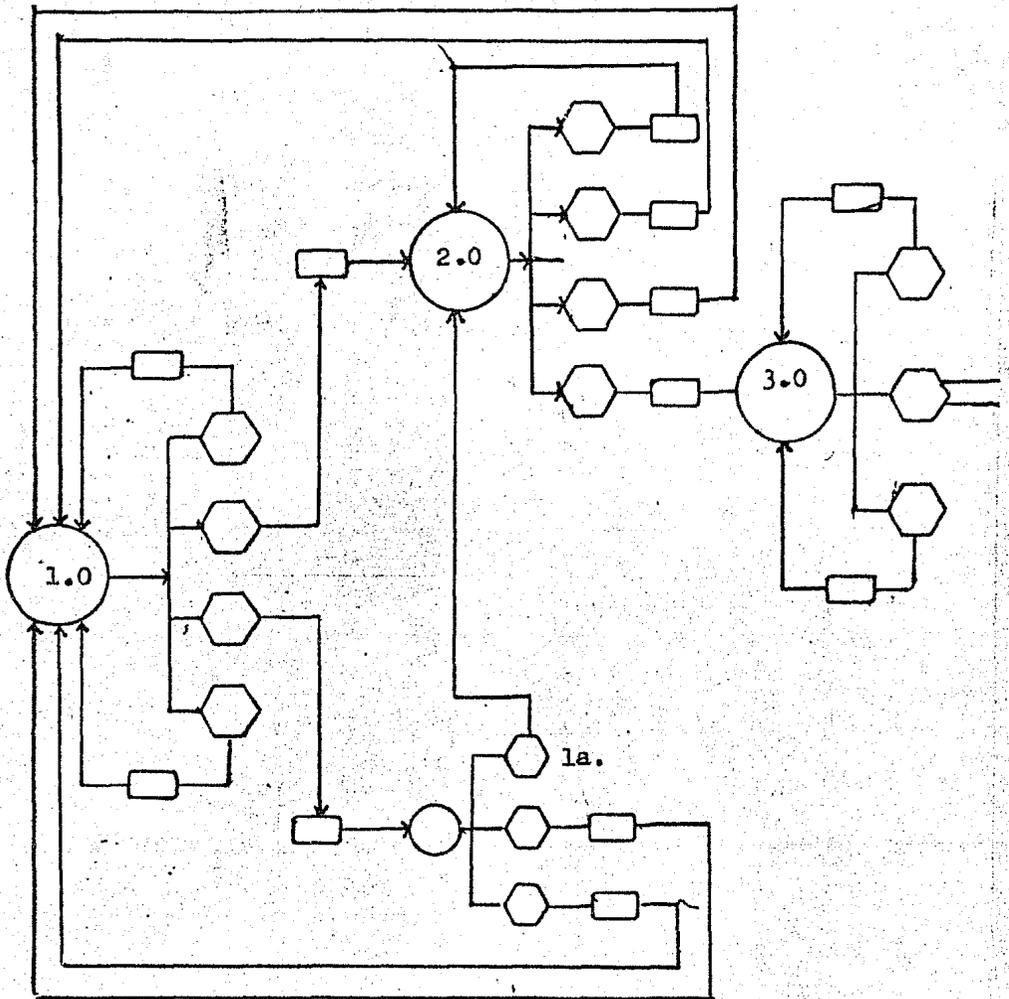
- a) Las secuencias son mucho más largas, requiere de un mayor esfuerzo por parte de los alumnos.
- b) Se **presenta** la información al final de la cual habrá una pregunta con respuesta de opción múltiple.
- c) Cada opción remite a un cuadro donde se da nueva información al alumno sin importar si su respuesta fue correcta o incorrecta, de esta manera se aprovecha el error, si lo cometió, y se refuerza la respuesta correcta.
- d) En el caso de haber elegido una opción errónea, se remite al estudiante a elegir de nuevo, o a otros cuadros, de esta manera el programa es poliseccional

Crowder, a diferencia de skinner que trata de evitar el error en el alumno, aprovecha éste para aclarar el contenido, y luego permitir el alumno encontrar la solución correcta.

Los itinerarios seguidos y el tiempo en que se completa el programa, permite manifestar las diferencias individuales.

Presentamos enseguida 2 esquemas de programación ramificada, el segundo de ellos representa el programa aplicado en esta tesis.





Esquema de un programa ramificado.

Poesía contemporánea en España. Miguel Hernández.

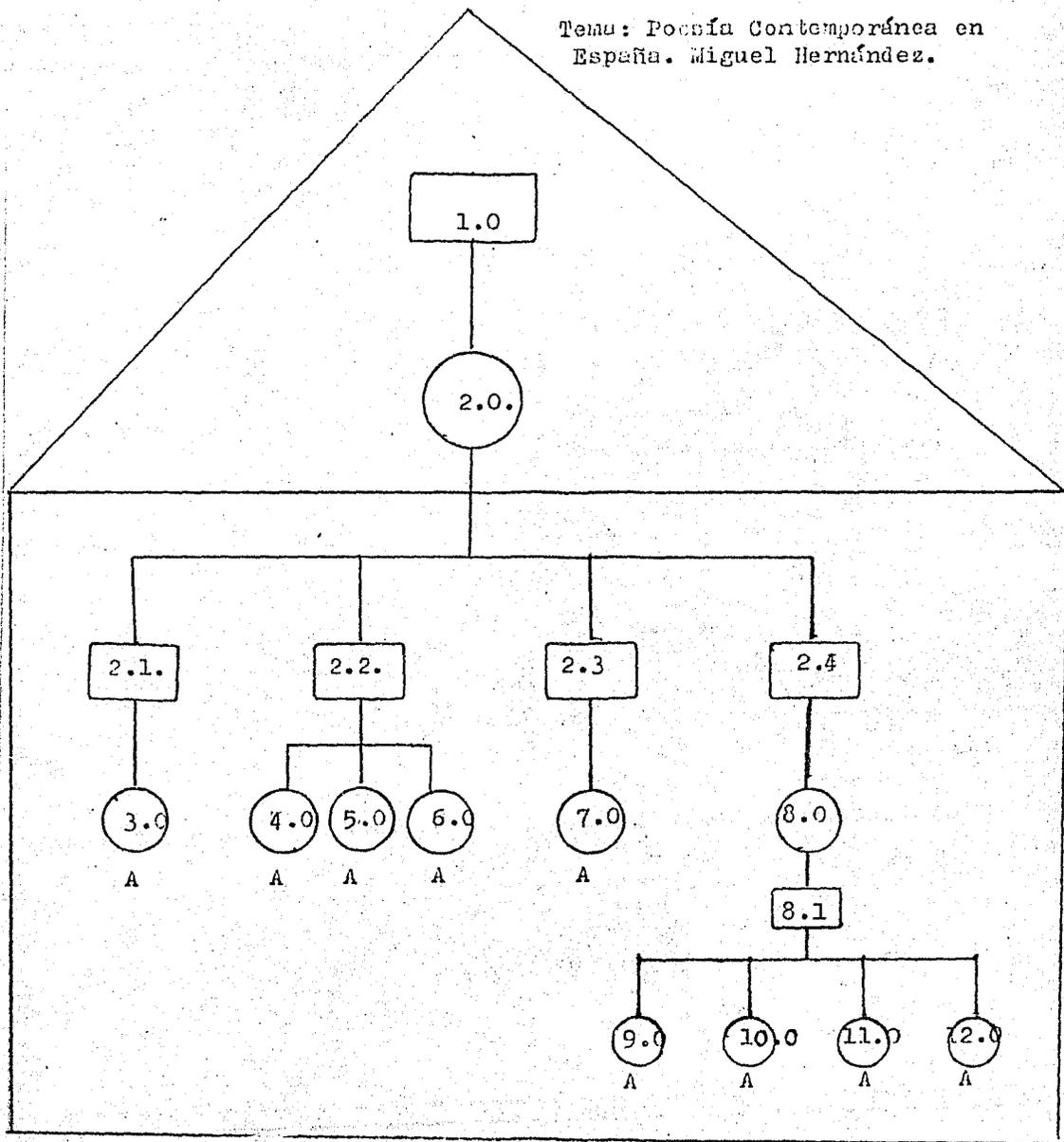
1.6.3.1 Inventario de conceptos para un programa ramificado según el método de Le Xuan y Chassain.

Tema: La poesía contemporánea en España. Miguel Hernández.

ESTIMULO	RESPUESTA
1.0. Poesía contemporánea en España.	1.0 Antecedentes características y representan- tes. Miguel Hernández.
2.0. Antecedentes, caracte- rísticas y represen- tantes, Miguel Hernández	
2.1 Antecedentes.	3.0 La Generación del 27
2.2 Características.	4.0. Interés principal. 5.0 Temas 6.0 Lenguaje
2.3 Representantes	7.0 Leopoldo Panero, Luis Rosales, Vicente Gaos, José Hierro, Carlos - Bouzoño, José María - Valverde.
2.4 Miguel Hernández.	8.0 Poeta de Transición. su vida y obra.
8.0 Miguel Hernández: Poeta de Transición .....	
8.1 Su vida, su obra.	9.0 Biografía 10.0 Obras principales 11.0 Características de su obra. 12.0 Análisis de una poesía representativa.

1.6.3.2. Árbol Genealógico según el método de Le Xuan y Chassain,

Temu: Poesía Contemporánea en España. Miguel Hernández.



1.6.3.3 Índice de secuencias para un programa ramificado según el método de la Xuan y Chassain

Tema: La Poesía Contemporánea. Miguel Hernández.

CONCEPTO	PROPOSICION
2.1	3.0
2.2	4.0
	5.0
	6.0
2.3	7.0
8.1	9.0
	10.0
	11.0
	12.0
2.4	8.0
1.0	2.0

#### 1.6.3.4 Programa ramificado.

Tema: Poesía Contemporánea en España. Miguel Hernández.

#### OBJETIVOS:

- 1.- El Alumno definirá las características principales de los poetas actuales (1936 a 1957)
- 2.- El alumno identificará las características de un autor representativo de la época. (Miguel Hernández).
- 3.- El alumno leerá una poesía del autor representativo de la época. ("Elegía", de Miguel Hernández)

Lea cuidadosamente:

Poesía Contemporánea en España.

Los antecedentes de la poesía actual en España los podemos encontrar en la poesía de "La Generación del 27", que se caracterizó por el empleo predominante de la metáfora, la revalorización de la poesía popular y folclórica; el retorno a los versos regulares, a las estrofas fijas, por la admiración a Luis de Góngora y la influencia recibida del surrealismo francés.

A diferencia de esta generación, los poetas contemporáneos de España se caracterizan principalmente por la "rehumanización" de la poesía, es decir, ya no les interesa sostener su aspecto formal o esteticista, sino el contenido humano, la expresión de experiencias comunes tales como la injusticia social o la guerra a la que consideran el principal enemigo del hombre.

Esta particularidad de la poesía contemporánea dio lugar a que se le considerara, con frecuencia, como poesía realista, social, de protesta política y aún de afirmación religiosa.

Los escritores de esta época, utilizaron frecuentemente la metáfora, a pesar de ello, su lenguaje fue más bien cotidiano sin rebuscamiento y sin caer en la vulgaridad.

A partir de la guerra Civil Española, comienza la denominada "generación del 36", los principales integrantes de ésta son: Leopoldo Panero, Luis Rosales, Vicente Gaos, José Hierro, Carlos Bousoño y José María Valverde, A estos escritores se les llama también de la "postguerra" o Poetas contemporáneos de España.

Como un poeta de transición entre la Generación del 27 y la del 36, podemos localizar a Miguel Hernández.

A continuación lee cuidadosamente la pregunta, elige una opción la que consideres más correcta, y pasa a la página que corresponda.

¿Cuál es la característica principal de la poesía contemporánea en España?

- a) Utiliza un lenguaje cotidiano, sin caer en la Vulgaridad  
Pasa a la Página 9
- b) Tiene sus antecedentes en la Generación del 27  
Pasa a la Página 2
- c) Es una poesía realista, de protesta política o afirmación religiosa.  
Pasa a la Página 10
- d) Desarrolla temas de carácter Universal, habla de experiencias comunes y no les interesa el aspecto formal.  
Pasa a la página 5

Su respuesta b) Que tiene sus antecedentes en la Generación del 27

---

Su respuesta es incorrecta.

Efectivamente, en el texto se menciona que la Generación del 27 es el antecedente inmediato de la poesía contemporánea en España, pero esto no implica que sea una característica de ella, ni mucho menos que sea la principal.

---

Vuelva a la página. 1, lea nuevamente con cuidado y elija otra opción.

Su respuesta c) Fue un poeta que luchó por tener renombre. su poesía es difícil de caracterizar pues representa una transición entre dos épocas.

MUY BIEN. SU RESPUESTA ES CORRECTA.

Pasemos a hacer un somero análisis de la obra poética de Miguel Hernández.

En su primer libro "El perito en lunas" (1933) muestra su dominio de las formas poéticas y habilidad retórica producto de la imitación gongorina.

Mas tarde, en "El rayo que no cesa" (1936) muestra ya su estilo lleno de pasiones e impulsos intensos aunque todavía apoyándose en los modelos consagrados en la literatura española.

Al estallar la guerra civil escribe "Viento del pueblo" (1937) donde expresa poemas bélicos compuestos para ser recitado a sus camaradas del frente. En estos versos muestra sentimientos muy variados, desde la ira más rabiosa hasta la más tierna compasión, con un estilo depurado ya de la artificiosa retórica y la excesiva drammatización de sus primeros poemas, esto lo aproxima a la poesía contemporánea española.

"El hombre acecha" (1938) es más personal y reflexivo, habla con serenidad y sencillez de los sufrimientos y la tristeza que ve reflejados en sus compañeros.

Los poemas que escribió en la cárcel, a lo largo de los tres últimos años de su vida, publicados con el título de "Cancionero y romancero de ausencias" fueron una queja noble y digna que no requería de artificios para ser profundamente conmovedora.

Lo primero que resalta en toda su obra poética es el empleo de la metáfora con un carácter descriptivo. El tema fundamental y reiterativo es el amor: el amor que lo abarca todo: apasionado e inquieto, fraternal y generoso panteísta y solidario.

Otro elemento constante en su producción poética es la evocación del paisaje campesino., Los oficios y todo el mundo rural compuesto de lunas, gallos, cabras, labradores, norias, etc.

La imagen típicamente Hernandiana fue el retorno al primitivismo y la elementalidad cargada de fuerza arrolladora, enérgica y

dura que muestra en todos los objetos que toca su poesía; es esa entremezcla de los mundos animal, vegetal y humano - integración del cosmos - que se evidencia con su símbolo por excelencia "El Toro"; representación del destino trágico; la grandeza de volumen y espíritu; la fiereza y la virilidad.

Por último sólo nos queda señalar cómo sus recursos y procedimientos poéticos son inseparables de los sentimientos humanos que expresa, esta identificación del lector con sus emociones es lo que lo ha hecho tener tanta influencia sobre los poetas de generaciones posteriores.

Contesta lo siguiente eligiendo la opción más correcta.

¿Cuáles son las características más relevantes en la obra poética de Miguel Hernández?

a) El uso de metáforas descriptivas, el amor como tema fundamental todo enmarcado en un paisaje natural.

Pasa a la página 17

b) El estilo personal y reflexivo de toda su obra, la tristeza y el pesimismo sobre la guerra.

Pasa a la página 18

c) El uso del esquema gongorino a lo largo de toda su obra, el empleo de elementos naturales.

Pasa a la página 19

Su respuesta d) Poeta poco importante de su tiempo. Imitó el modo gongorino en todas sus poesías, hecho frecuente en todos los poetas de su generación.

---

Su respuesta es incorrecta.

Miguel Hernández si bien no fue el máximo exponente de la -- poesía de su época, tampoco es un desconocido, es cierto que tomó en un principio el esquema gongorino, pero en 1936 Hernández ya era un poeta con estilo propio. Ahora bien, recuerda que Miguel Hernández no pertenece a ninguna generación en especial sino que es un poeta de transición. Por otro lado tampoco podemos afirmar que todos sus contemporáneos tomaron el esquema gongorino.

---

Pasa a la página 1, léala con detenimiento y comience nuevamente.

Su respuesta d) Desarrolla temas de carácter universal, habla de experiencias comunes a todos los hombres y no le interesa el aspecto formal.

---

**CORRECTO**

La característica más importante de la poesía contemporánea en España, es el desarrollo de temas tales como la injusticia social, la guerra, y experiencias comunes a la humanidad que todos los hombres puedan compartir.

---

Pasa ahora la página No. 7

Su respuesta a) Fue un poeta que siempre tuvo renombre, representante típico de la poesía moderna.

Su respuesta no es correcta.

Su respuesta no es correcta porque Miguel Hernández fue en un principio un hombre pobre e inculto, sin embargo, a través del estudio de la poesía culta logra convertirse en su poeta de renombre. Podemos decir que es un representante de la poesía actual de España, sobre todo por el uso de la metáfora y por su tendencia a escribir acerca de los problemas cotidianos, preferentemente si estos se refieren a la guerra civil española.

Contesta la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las características de los poetas de la Generación 36?

a) Uso de las metáforas, tendencia a la poesía de carácter amoroso sin importar la problemática social.

Pasa a la página 14

b) Uso del lenguaje cotidiano sin caer en la vulgaridad.

Pasa a la página 15

c) Preocupación constante por lo social; utilizaron principalmente el modelo gongorino en su poesía.

Pasa a la página 16

Lee con atención.

Una figura aparte, como una figura la transición, fuera del marco de la Generación del 27, aunque promovido por ella, y sin pertenecer a la Generación del 36, encontramos a Miguel Hernández.

En torno a este autor se han tejido varias leyendas que tratan de reflejar a un hombre inculto y pobre que a través de disciplina y esfuerzo logra convertirse en uno de los poetas contemporáneos más relevantes. Aunque esta situación sea cierta en parte, pues al abandonar sus estudios en 1925 se pone de manifiesto una formación académica incompleta, sus constantes y numerosas lecturas le proporcionan una base cultural amplia.

En 1931 viaja por primera vez a Madrid, como resultado de <sup>su</sup> estancia ahí, al regresar a su tierra se dedica al estudio de la metáfora, el endecasílabo y la octava real, trabajo que dió como producto su primer libro de poemas "Perito en lunas" (1933) en donde la presencia de Góngora es constante.

En 1934 regresa a Madrid, entabla amistad con los poetas del 27 y conoce a Pablo Neruda cuya influencia lo aproximará al surrealismo, reflejándose dicha influencia en algunas poesías de "El rayo -- que no cesa" obra escrita en 1936, año que supone su consagración como poeta, principalmente en su "Elegía" a Ramón Sijé que le vale el reconocimiento de Juan Ramón Jiménez.

En 1937 sus convicciones políticas, se había convertido en ferviente comunista, le impulsan a escribir poesía contra el régimen: "Viento del pueblo" (1937) y "Cancionero y romancero de ausencias" (1938) son libros de poemas que se van g stando junto con la guerra civil.

En 1939 en encarcelado y sentenciado a muerte, sus últimos libros se revisten entonces de pesimismo aumentando con ello la expresión de su estilo individual. Muere en 1942 de tuberculosis en calidad de preso político, a los 31 años de edad.

Contesta lo siguiente:

¿De la vida de Miguel Hernández, cuya breve semblanza acabamos de leer, podemos decir:

a) Fue un poeta que siempre tuvo renombre, representante típico de la poesía moderna.

Pasa a la página 6

- b) Fue un poeta que estudió para escribir bien y cuyas ideas políticas fueron trascendentes para darle fama y fortuna.  
Pasa a la página 8
- c) Fue un poeta que luchó por tener renombre, su poesía es difícil de caracterizar pues representa una transición entre dos épocas.  
Pasa a la página 3
- d) Poeta poco importante en su tiempo. Imitó el modelo gongorino en todas sus poesías, este hecho es frecuente en todos los --  
poetas de su generación.  
Pasa a la página 4

Su respuesta b) Fue un poeta que estudió para escribir bien y cuyas ideas políticas fueron trascendentes para darle fama y fortuna.

---

Su respuesta no es correcta.

Es cierto que Miguel Hernández luchó en un principio para - dejar de ser pobre e inculto; pero recuerda que son precisamente sus ideas políticas las que lo conducen a la cárcel en donde es sentenciado a muerte.

---

Regresa a la página 7, estudia el cuadro nuevamente y elije otra respuesta, seguramente ahora si acertarás.

Su respuesta a) Utiliza el habla cotidiana sin caer en la vulgaridad.

---

Su respuesta es incorrecta.

Es cierto que los poetas contemporáneos de España se caracterizaron por utilizar un lenguaje sencillo y sin rebuscamientos, también lo es el hecho de hacerlo sin caer en la vulgaridad, sin embargo, ésta no es su característica principal.

---

Regresa a la página 1, revisa nuevamente el cuadro informativo y elija otra opción.

Su respuesta c) Es una poesía realista, de protesta política o afirmación religiosa.

---

Su respuesta es incorrecta.

En el texto mencionamos que la poesía contemporánea en España es realista, social, de protesta política o afirmación religiosa, con frecuencia, es decir, no siempre, por ello no puede ser considerada como la característica más importante o principal, esto no quiere decir que la respuesta sea totalmente incorrecta, solamente que hay una opción más correcta.

---

Los poetas españoles contemporáneos consideran que la poesía debe ser social, por ello sus temas principales son:

a) La injusticia y la guerra

Pasa a la página 11

b) El lenguaje no rebuscado

Pasa a la página 12

c) El amor a los pobres

Pasa a la página 13

Su respuesta a) La injusticia y la guerra.

---

Muy bien.

Recordemos que la poesía española tiene tendencia hacia lo social, los temas comunes a toda la sociedad humana, aquellos que la perjudican constantemente, entre ellos están el hambre, la injusticia y la guerra, a ésta última la ponen en un primer lugar entre los enemigos del género humano.

---

Pasa a la página 7.

Su respuesta a) La injusticia y la guerra.

---

Muy bien.

Recordemos que la poesía española tiene tendencia hacia lo social, los temas comunes a toda la sociedad humana, aquellos que la perjudican constantemente, entre ellos están el hambre, la injusticia y la guerra, a ésta última la ponen en un primer lugar entre los enemigos del género humano.

---

Pasa a la página 7.

Su respuesta b) El lenguaje no rebuscado.

---

Su respuesta no es correcta.

El lenguaje no rebuscado es una característica de los poetas actuales de España, pero no es de ninguna manera una razón para que se le considere una poesía social.

---

Regrese a la pág. 1, lea con detenimiento y elija una opción diferente.

Surespuesta c) El amor a los pobres.

---

No acertó Ud.

---

En ninguna parte del texto se menciona el amor a los pobres, Se habla de temas de injusticia, de los desheredados, etc., este tema tal vez, más que social, podría ser religioso.

---

Regrese a la página 1, revise el cuadro nuevamente y elija otra opción.

---

Su respuesta a) Uso de las metáforas, tendencia a la poesía de carácter amoroso sin importar la problemática social.

---

Su respuesta no es correcta.

Efectivamente entre las características de la Generación del 36, está el uso frecuente de las metáforas, sin embargo, recuerde que su poesía es esencialmente de carácter realista y social, no amoroso, es Miguel Hernández quien desarrolla una poesía así.

---

Regrese a la página 1, lea con cuidado, conteste nuevamente; es muy probable que no se vuelva a equivocar.

Su respuesta b) Uso del lenguaje cotidiano sin caer en la vulgaridad.

---

MUY BIEN

Realmente ésta es una característica de la Generación del 36 junto con su tendencia a lo social y su realismo, que es la característica más importante.

Esta fase del programa está bastante firme, pero hay que estudiar un poco más la biografía de Miguel Hernández, por favor pase Ud. a la página 7, lea con detenimiento y conteste nuevamente.

---

Su respuesta c) Preocupación constante por lo social; utilizaron principalmente el modelo gongorino en su poesía.

---

Su respuesta no es correcta.

Es cierto que una de las características más importantes de la Generación del 36 es su preocupación constante por la situación social por la que atraviesa en esos momentos España, pero no se menciona en ningún momento que toda la Generación utilizara principalmente el modelo gongorino en su poesía.

---

Por favor, pase Usted a la página 1, repita la lectura y con teste nuevamente.

Su respuesta a) El uso de metáforas descriptivas, el amor como tema fundamental, todo enmarcado en un paisaje natural.

### CORRECTO

Estas características son constantes en la obra poética de Miguel Hernández, cuando hablamos de estilo personal y reflexivo nos referimos a las características de su obra final pues en un principio recordemos que utilizó el esquema gongorino.

Ahora estudiaremos una de sus poesías representativas: Elegía a Ramón Sijé. Las elegías ocupan un lugar relevante dentro de toda la obra poética de nuestro autor.

### ELEGIA

(En Orihuela, su pueblo y el mío  
se me ha muerto como del rayo Ramón Sijé  
a quien tanto quería.)

Yo quiero ser llorando el hortelano  
de la tierra que ocupas y estercolas,  
compañero del alma tan temprano.

Alimentando lluvias caracolas  
y órganos mi dolor sin instrumentos,  
a las desalentadas amapolas  
Daré tu corazón por alimento.  
Tanto dolor se agrupa en mí costado  
que por dolor me duele hasta el aliento.

Un manotazo duro un golpe helado,  
un hachazo invisible y homicida,  
un empujón brutal te ha derribado.

No hay extensión más grande que mi herida,  
lloro mi desventura y sus conjuntos  
y siento más tu muerte que mi vida.

Ando sobre rastrojos de difuntos,  
y sin calor de nadie y sin consuelo  
voy de mi corazón a mis asuntos.

Temprano madrugó la madrugada  
temprano estás rodando por el suelo.

No perdono a la muerte enamorada,  
no perdono a la vida desatenta,  
no perdono a la tierra ni a la nada.

en mis manos levanto una tormenta  
de piedras, rayos y hachas estridentes,  
sedienta de catástrofes y hambrienta.

quiero escarbar la tierra con los dientes,  
quiero apartar la tierra parte a parte  
a destelladas secas y calientes.

Quiero minar la tierra hasta encontrarte  
y besarte la noble calavera  
y desamordazarte y regresarte.

Volverás a mi huerto y a mi hoguera,  
por los altos andamios y las flores  
pajareará tu alma colmenera,  
de angelicales ceras y labores.  
Volverás al arrullo de las rejas  
de los enamorados labradores.

Alegrarás las sombras de mis cejas,  
y tu sangre se irá a cada lado  
disputando tu novia y las abejas.

Tu corazón, ya terciopelo ajado,  
llama a un campo de almendras espumosas  
mi avariciosa voz de enamorado.

A las aladas almas de las rosas  
del almendro de nata de requiero  
que tenemos que hablar de muchas cosas  
compañero del alma, compañero.

Su respuesta b) El estilo personal y reflexivo de toda su obra, la tristeza y el pesimismo sobre la guerra.

---

No acertó usted.

Recuerde que estas características sólo aparecen al final de su obra, cuando la Guerra civil provoca en él un cambio. Éste produce la transformación de un estilo gongorino a un estilo personal y sereno.

---

Regrese a la página 3, lea nuevamente el cuadro y elija una opción diferente ahora si acertará.

Su respuesta c) El uso del esquema gongorino a lo largo de toda su obra, el empleo de elementos naturales..

---

Su respuesta es incorrecta.

Es cierto que una constante en la obra poética de Hernández es el uso de elementos naturales, sin embargo, el esquema gongorino sólo es característico en los inicios de su producción.

---

Regrese a la página 3, lea con detenimiento y elija una nueva opción.

#### 1.6.4. La programación matemática. Oración simple y Oración compuesta.

Este tipo de programación creada por Gilbert consiste en tomar como principio el conocimiento final al que se pretende llegar y a partir de una serie progresiva de análisis, conseguir el conocimiento de cada una de sus partes componentes.

El método matemático, tiene su origen en ciertos resultados de la Psicología animal en la que se fija el aprendizaje final para lograr los aprendizajes específicos.

El tema desarrollado en el siguiente programa matemático es el de la oración simple y la oración compuesta. Debido a las características particulares de este tipo de programación, se introdujeron en él, preguntas de aplicación y deducción que podían ser contestadas mediante un análisis cuidadoso de la información dada.

Los resultados obtenidos se presentan al final de este apartado.

1.6.4.1. Inventario de conceptos según el método de Le -  
Kuan y Chao. La obra es un programa sintético.

Temas: Diferencias entre oración simple y oración compues -  
ta.

ESTIMULO	RESPUESTA
1.0. La oración simple y la oración compuesta.	2.0. Definición: Se llama oración simple al -- enunciado bimembre. autónomo sintáctica- mente. Se llama oración com- puesta a la estructu- ra formada por dos o más oraciones.
2.0. Se llama oración simple (...)	
2.1. Oración simple	3.0. Def. Oración simple es el enunciado bimembre autónomo sintácticamen- te. 4.0. Ejemplos: La casa está vacía Eran las once de la no- che. 5.0. Contraejemplos: Silencio El caballo que montaba era un soberbio alazón. La muñeca seguía en el rincón cuando él vol- vió.
2.2. Oración compuesta	6.0. Def. Oración compuesta es aquella estructura - que está formada por 2 o más oraciones que pue

den ser independientes entre sí o una principal y varias subordinadas.

7.0. Ejemplos:

Lo sabrá de memoria y lo comprenderá.

Cuentan que un viejo llegó un día.

8.0. Contraejemplos.

Me instalé en un hotel.

No me gustaba su estilo.

3.0. Oración simple...

3.1. Estructura bimembre

9.0. Def. Estructura gramatical compuesta de 2 miembros: sujeto y predicado.

10.0. Ejemplos

La niña está dormida

s p

Durmió muy bien

p s

11.0. Contraejemplos:

Alto.

3.2. Autónomo sintácticamente

12.0. Que no depende de otra. Tiene significado en sí mismo.

13.0. Ejemplos:

Nosotros cantamos

Vendrán a estudiar.

14.0. Contraejemplos:

Que montaba.

que venía.

3.3. Predicado verbal.

15.0. Def. Parte de la oración cuyo núcleo o palabra principal es un verbo.

16.0. Ejemplos:  
El jarrón se rompió.  
pv  
La niña lloraba.  
pv

17.0. Contraejemplos:  
La pelota desinflada  
s  
Arriba  
silencio.

## 6.0. Oración compuesta...

6.1. Orac. independiente 18.0. Def. Estructura bimembre autónomo sintácticamente.

19.0. Ejemplos:  
Oímos  
No estaba quieta.

20.0. Contraejemplos:  
que cantaban.  
que un viejo lloró.

6.2. Orac. principal 21.0. Def. Oración en la que recae el significado más importante de una oración.

22.0. Ejemplos:  
Cuentan que un viejo llegó.  
Oímos que cantaban,

23.0. Contraejemplos:  
El que venía, no llegó.;  
Ganarán los que vengan

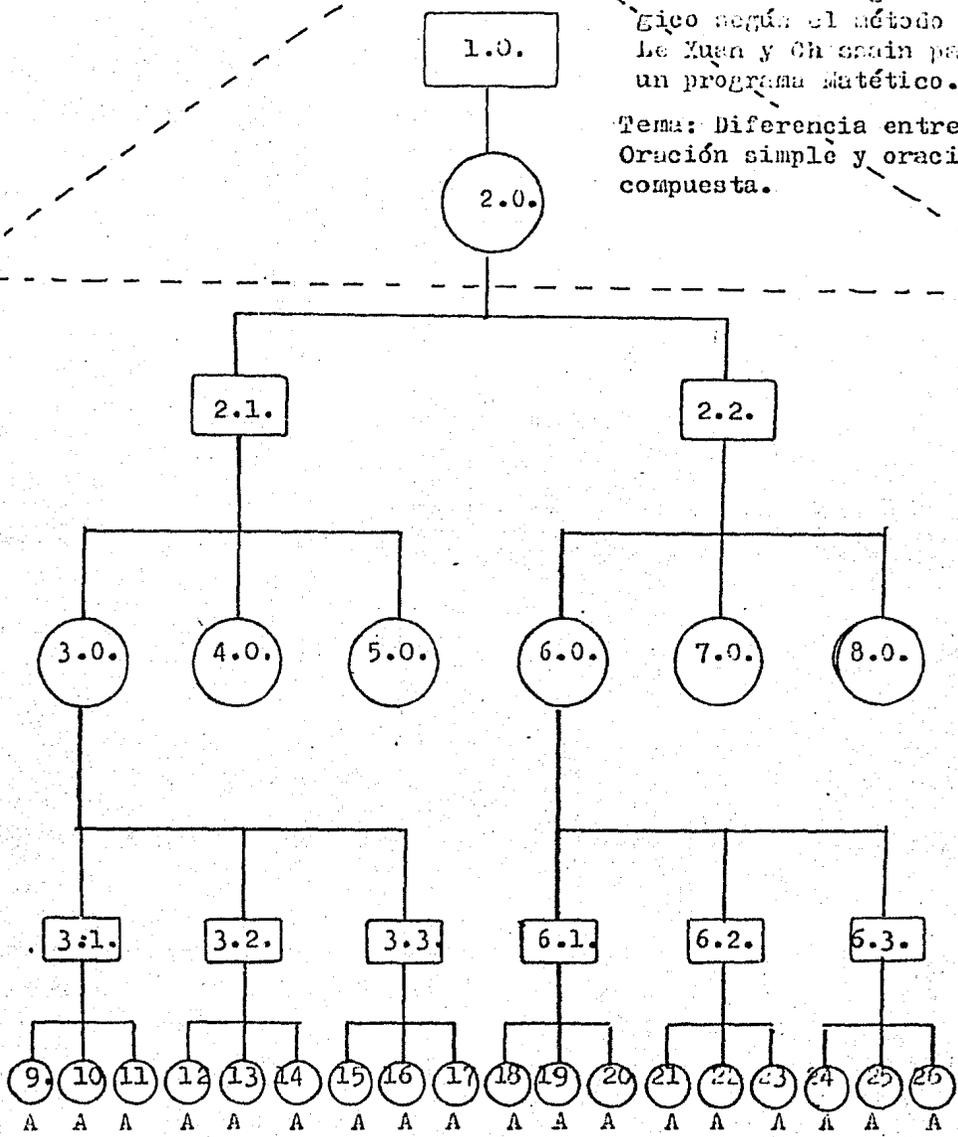
6.3. Orac. Subordinada 24.0. Def. Estructura bimembre que NO es autónoma sintácticamente.

25.0. Ejemplos:  
El regalo que le dió fue bello.  
El que vive allá me saluda,

26.0. Contraejemplos:  
Salía, entraba, no estaba quieto.

1.6.4.2. Árbol genealógico según el método de Le Xuan y Chissain para un programa matemático.

Tema: Diferencia entre - Oración simple y oración compuesta.



1.6.4.3. Índice de secuencias. Programa Metódico.

Tema: Diferencias entre Oración Simple y Oración Compuesta.

CORRELATIVO	PROPOSICION
3.1.	9.0.
	10.0.
	11.0.
3.2.	12.0.
	13.0.
	14.0.
3.3.	15.0.
	16.0.
	17.0.
2.1.	3.0.
	4.0.
	5.0.
6.1.	18.0.
	19.0.
	20.0.
6.2.	21.0.
	22.0.
	23.0.
6.3.	24.0.
	25.0.
	26.0.
2.2.	6.0.
	7.0.
	8.0.
1.0.	2.0.

1.6.4.4.

Programa Matético.

Tema: Oración simple y oración compuesta

OBJETIVOS:

- 1.- Al finalizar la secuencia, el alumno diferenciará la oración simple de la oración compuesta.
- 2.- Al finalizar la secuencia, el alumno identificará - cuántas oraciones simples constituyen una oración - compuesta cualquiera que ésta sea.
- 3.- Al finalizar la secuencia, el alumno caracterizará la oración simple y sus relaciones con otras oraciones simples.

1.- Diferencias entre oración simple y oración compuesta.

La oración es una estructura gramatical con significado propio, compuesta de dos elementos: Sujeto y predicado.

Se llama oración simple al enunciado binembre autónomo sintácticamente que cuenta con un solo predicado verbal o no verbal.

La oración compuesta es la estructura formada por dos o más oraciones.

El predicado verbal cuenta con un NÚCLEO VERBAL, es decir, un verbo.

Observa las siguientes oraciones:

- 1.- Los árboles de la huerta estaban inmóviles.
- 2.- La luna estaba en el cenit y eran las once de la noche.
- 3.- El caballo que montaba era un soberbio alazán.

Si atiendes al número de verbos que aparecen en cada uno de los fragmentos, notarás que en el No. 1, - existe un solo verbo: estaban. En el No. 2 y en el # No. 3 hay 2: estaban y eran; montaba y era. Dado que el verbo tiene como función OBLIGATORIA ser NUCLEO - DEL PREDICADO, se concluye que en la primera oración hay un predicado y en la segunda y tercera existen dos predicados.

La primera oración es una oración simple, la 2a y 3a. son ORACIONES COMPUESTAS.

- 2a.- La luna estaba en el cenit
- 2b.- eran las once de la noche
- 3a.- El caballo era un soberbio alazán
- 3b.- que montaba.

Las oraciones simples se relacionan entre sí para formar las oraciones compuestas. Existen diferentes relaciones entre las oraciones simples:

A.- Oración independiente:

Estructura bimembre autónoma sintácticamente.  
1, 2a, 2b y 3a.

D.- Oración subordinada.

Estructura bimembre que NO es autónoma sintácticamente. 3b.

C.- Oración simple:

Estructura bimembre autónoma sintácticamente  
1, 2a, 2b, 3a.

D.- Oración compuesta:

Estructura que cuenta con dos o más oraciones  
2 y 3.

Las oraciones compuestas pueden estar formadas por:

-Varias oraciones independientes. (2)

-De una oración principal (3a) y varias subordinadas: (3b)

2.- Diferencias entre oración simple y oración compuesta.

Se llama oración simple a la estructura gramatical \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

Cuando existen dos o más verbos dentro de una misma oración, se puede decir que hay \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_.

La estructura bimembre que NO es autónoma sintácticamente es una oración \_\_\_\_\_.

La oración que cuenta con un solo predicado es una oración simple, la estructura que cuenta con varias oraciones es una oración \_\_\_\_\_.

Separa las siguientes oraciones compuestas en oraciones simples.

- 1.- Lo sabrá de memoria y lo comprenderá
- 2.- Cuentan que un viejo viajero llegó un día.
- 3.- Salía, entraba, no estaba quieto.

3.- Diferencias entre oración simple y oración compuesta.

1.- La oración simple es aquella que \_\_\_\_\_

---

Subraya los verbos de las siguientes oraciones -- compuestas y escribe delante de cada oración cuántas oraciones simples la componen:

1.- Oímos que los niños gritaban

2.- Llegué de Monterrey y me instalé

3.- Aunque no me gustaba su estilo le aplaudí.

Acompleta las siguientes frases:

Una oración independiente es una estructura bimembre autónoma \_\_\_\_\_.

Una oración compuesta puede estar formada por \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ oraciones independientes o por una \_\_\_\_\_ y varias \_\_\_\_\_.

4.- Diferencias entre oración simple y oración compuesta.

1.- ¿Cuál es la diferencia entre oración simple y oración compuesta? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.- ¿Cuál es la diferencia entre oración principal y oración subordinada? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.- ¿Cuáles son las posibles estructuras de una oración compuesta? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.- ¿Cómo podemos saber cuántas oraciones simples tiene una oración compuesta? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 1.7. RESULTADOS DE LA APLICACION DE LOS PROGRAMAS CONDUCTIVISTAS EN RELACION A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLA.

Al tratar de sacar conclusiones con respecto a los resultados de la aplicación de los programas conductivistas, nos pareció importante hacer hincapié en el por qué de las áreas y los temas escogidos.

En realidad, la selección de las áreas a trabajar surgió de las características propias de los tres diferentes tipos de programas conductivistas; dentro del temario de 4o. año de bachillerato en la materia de Lengua y Literatura españolas, se contemplan 4 áreas: Ortografía, Gramática, Literatura y Redacción; por tanto, tomando en cuenta las características antes mencionadas, decidimos dejar a un lado el aspecto de la Redacción y abarcar las otras tres áreas.

En lo que respecta a los temas tratados: El uso de la letra "C"; La poesía contemporánea en España, Miguel Hernández y las diferencias entre Oración simple y Oración compuesta, su extensión se vió doblemente limitada, por un lado las formas específicas de cada uno de los programas y por otro, el hecho de ser elaborado conforme al programa de Lengua y Literatura Españolas de 4o. año de bachillerato. Esta doble limitación produjo el aparente aislamiento de cada uno de los temas con respecto a su contenido, con excepción del programa matético, que desarrolló "Las diferencias entre Oración simple y Oración Compuesta", que requería de un conocimiento previo del concepto de oración y sus partes.

Ahora bien, elegimos el área de ortografía para el programa lineal pues las características particulares de éste se adecuaban para su aprendizaje, pues al dar una información graduada, solicitar una respuesta escrita y facilitar la corrección inmediata, el alumno conocía la regla, observaba la palabra y la escribía correctamente repetidas ocasiones. Desde este punto de vista nos pareció novedosa la aplicación e interesantes los resultados al compararlos con el grupo control al cual se impartió una instrucción tradicional, la que consistió en dictar la regla, explicarla y poner algunos ejercicios de aplicación.

Nos llamó la atención, principalmente, la semejanza de resultados entre ambos tipos de enseñanza, en los dos grupos el bajo promedio (6.5 en la enseñanza tradicional y 5.6 en el programa conductista) es significativo; por tanto, en esta ocasión nos pareció imprescindible el cuestionamiento sobre la eficiencia y calidad de los dos sistemas.

Tomando en cuenta lo anterior, la primera pregunta -- que nos hicimos fue sobre el por qué del fracaso. Con referencia a lo antes expuesto, consideramos que la causa podría encontrarse en el método deductivo, basado en la memoria y en una aplicación de la regla, características comunes en ambos sistemas.

¿Cuál podría ser entonces una forma adecuada para el aprendizaje de la Ortografía?

Considerando las particularidades de nuestra lengua, que tienen como resultado la dificultad para el aprendizaje de la Ortografía, concluimos en la necesidad de implantar un método que permitiera la integración de lecturas adecuadas e interesantes con la redacción personal de cada uno de los alumnos; pensamos que de esta manera, al familiarizarse con la expresión correcta de nuestra lengua y la corrección continua de la propia, el alumno incorporaría una buena ortografía a su escritura; es decir, el alumno llega a la regla a partir de la corrección de su vocabulario y no a la inversa.

Posteriormente analizamos los resultados del programa ramificado con el tema "La poesía contemporánea en España. Miguel Hernández" y nuevamente nos sorprendió la semejanza de resultados con el sistema tradicional. (6.8 para el programa ramificado y 6.5 para la enseñanza tradicional) estos resultados, aunque no óptimos, eran aceptables, sin embargo consideramos que podían ser mejorados si analizábamos cuáles podían ser las fallas en estos sistemas.

Antes de continuar, queremos mencionar que el programa ramificado se adecuaba a la enseñanza de la Literatura, pues al constituirse de cuadros de información más o menos amplios con un tipo de autoevaluación a partir de preguntas de opción múltiple, daba lugar para cuestionar sobre diversas interpretaciones de la información proporcionada. Con respecto a la aplicación del sistema tradi-

cional en esta área, consistió en exponer la vida del autor, dar una visión general de las características tanto de su obra, como de su contexto histórico y literario, para finalizar, se leyó uno de sus poemas.

Adentrándonos ahora en el problema sobre las deficiencias de los sistemas conductista y tradicional, podemos decir de éste último que se caracteriza por la participación mínima y a veces nula por parte del alumnado, en este sistema el alumno es un ente pasivo, sin capacidad de crítica, la Literatura se convierte en una materia más - que aprobar, no es una fuente de creación ni recreación, no existe la expresión del pensamiento ni la comprensión sobre la cultura del hombre.

En lo que respecta al programa ramificado, se podría considerar que hay una participación relativa del alumno, pues él, al responder la pregunta de opción múltiple, sólo realiza la actividad de repetir correctamente la información, no hay un análisis, no hay una crítica, no existe una conexión con su vida personal y mucho menos - una manipulación, en el sentido más literal de la palabra, de la Literatura.

Por tanto creemos que para utilizar cualquiera de los dos sistemas de enseñanza, primero debemos pensar en qué tipo de aprendizaje queremos: si deseamos máquinas de repetición de datos, cualquiera de los dos sistemas es adecuado, si queremos desarrollar un amor a la Literatura, debemos de pensar en la utilización de un modelo más coherente.

Por último están los resultados, casi excepcionales - del programa matemático (8.9 para el programa matemático y - 9.2 para el grupo control).

Podemos suponer que las características del programa que sólo permitía la exposición de un tema con el desarrollo de muy pocas ideas, facilitó la comprensión por parte del grupo.

Por otra parte, recordemos que se trata casi de un -- subtema, es decir, requería de una serie de conocimientos previos, esto hacía más sencillo el programa.

Creemos que este tipo de programación matemática puede utilizarse como un ejercicio más.

Para concluir, en términos generales, consideramos - que la enseñanza programada no aporta ningún beneficio con respecto a la enseñanza tradicional y que ambos sistemas podrían ser mejorados con modelos surgidos de --- otras teorías de aprendizaje más completas.

1.7.1. Resultados del Programa minimal.

Uso de la letra "C".

El programa se aplicó a un grupo de 40. año de preparatoria.

Grupo experimental.

No. de sujetos. 36 alumnos.

Tiempo promedio de trabajo: 45 Minutos.

6 días despues obtuvieron las siguientes calificaciones en un post-test cuya realización requería de la información adquirida en el programa.

Las preguntas eran diferentes a las del programa; sin embargo, para resolverlas correctamente, sólo había que recordar la información adquirida e inferir la respuesta.

CALIFICACION	FRECUENCIA
1	2
2	3
3	2
4	6
5	5
6	2
7	4
8	7
9	4
10	1
Modo:	8
Media:	5.6
Mediana:	5.5

## Resultados de la Enseñanza tradicional.

### Uso de la letra "C"

El programa se aplicó a un grupo de 40. año de preparatoria.

### Grupo Control

El programa se aplicó a 27 sujetos.

6 días después de impartida la clase se aplicó el post-test con las siguientes calificaciones:

CALIFICACIONES	FRECUENCIA
----------------	------------

2	1
3	0
4	2
5	5
6	5
7	5
8	4
9	5
10	0

Modo: 5,6,7 y 9

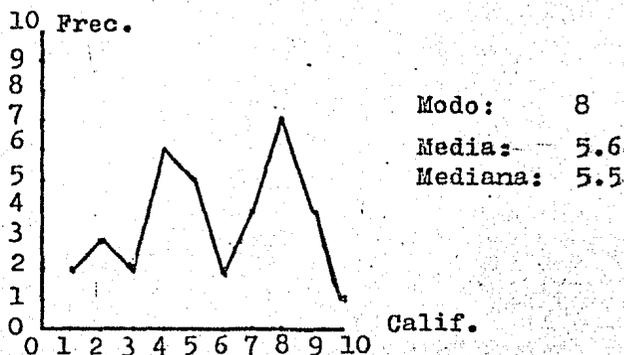
Media: 6.5

Mediana: 6.5

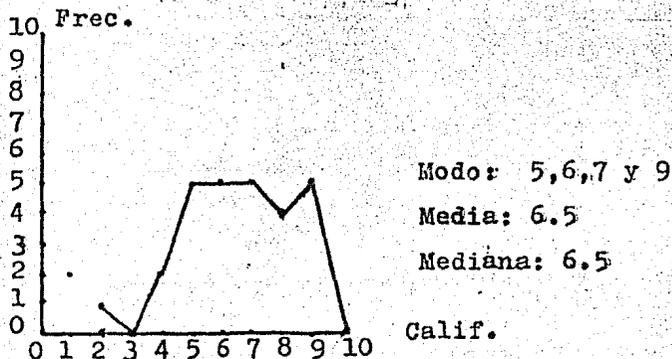
Gráficas de los resultados obtenidos en la aplicación del Post-test.

Uso de la letra "C"

### Programación Lineal



### Enseñanza tradicional



1.7.2. Resultados de la programación ramificada.

"La poesía contemporánea en España. Miguel Hernández".

El programa se aplicó a un grupo de 4o. año de preparatoria.

Grupo experimental.

No. de sujetos: 44 sujetos.

CALIFICACION	FRECUENCIA
4	3
5	3
6	8
7	16
8	10
9	4
Modo:	7.0
Media:	6.8
Mediana:	7.5

Resultados de la Enseñanza tradicional.

Poesía contemporánea en España. Miguel Hernández.

Grupo control

El programa se aplicó a un grupo de 4o. año de preparatoria. No. de sujetos: 46 alumnos.

6 días después de la impartición de la clase se aplicó un post-test con las siguientes calificaciones:

CALIFICACIONES	PRECUENCIA
3	1
4	2
5	5
6	8
7	6
8	5
9	11
10	8

Modo: 9

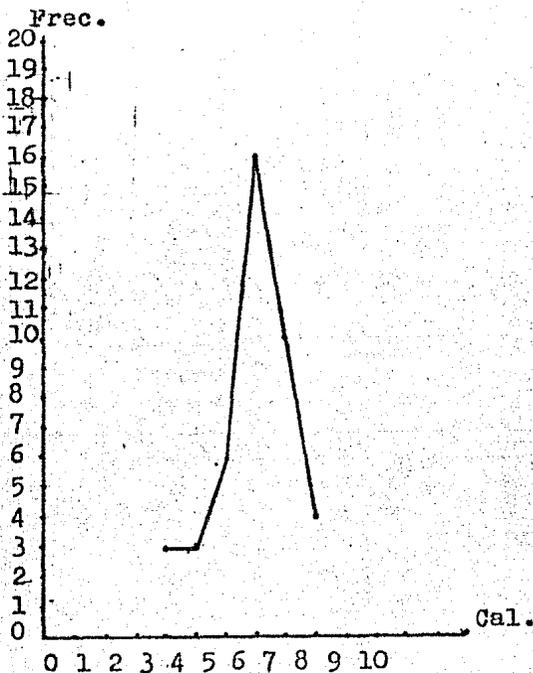
Media: 7.5

Mediana: 7.5

Gráficas de los resultados de la programación ramificada y enseñanza tradicional.

"Poesía contemporánea en España. Miguel Hernández".

PROGRAMACION RAMIFICADA

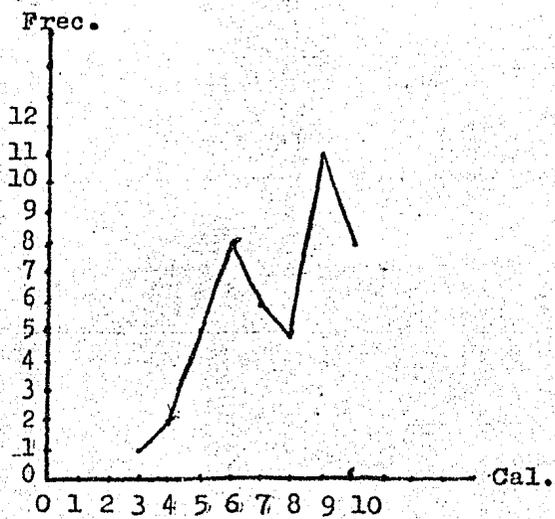


Modo: 8

Media: 6.8

Mediana: 7.0

### Enseñanza tradicional



1.7.3. Resultados del programa matético y de la enseñanza tradicional.

Diferencias entre Oración simple y Oración compuesta.

El programa se aplicó a un grupo de 46 alumnos. de 4o. año de preparatoria.

Los alumnos que resolvieron el programa 100% correctamente fueron el 63 %.

6 días después se aplicó un post-test con las siguientes calificaciones.

CALIFICACIONES	FRECUENCIA
----------------	------------

4-0	0
5	1
6	2
8	4
9	15
10	21

Modo: 10

Media: 8.7

El grupo disminuyó a 42 sujetos, se presentaron al post-test 7 alumnos a los que se había pedido estudiaran por su cuenta. Sus calificaciones fueron:

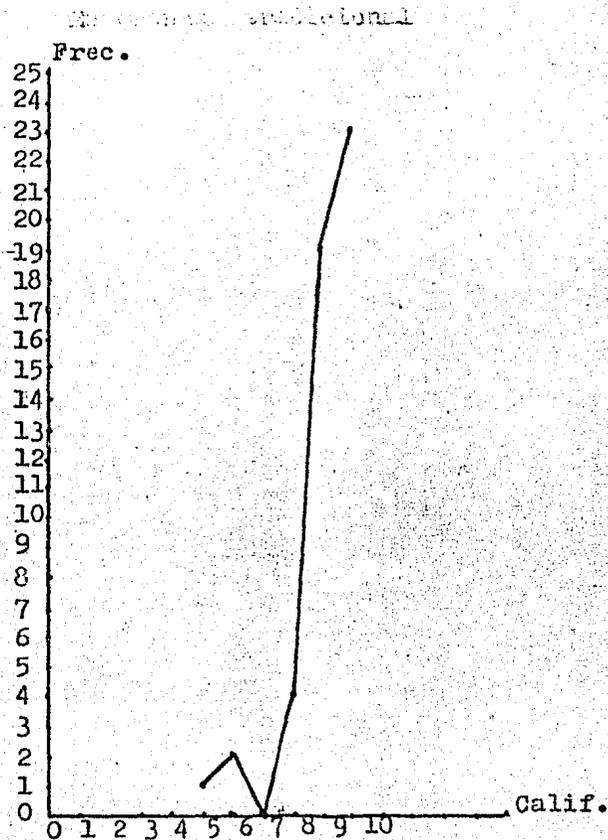
CALIFICACIONES	FRECUENCIA
----------------	------------

10	2	Modo: 8.9
9	4	Media: 9.2
8	1	

Aún cuando la muestra no es representativa los resultados fueron similares.

Gráfica de los resultados de la aplicación del programa matemático.

Oración simple y Oración compuesta.



## 1.2. Reflexiones sobre el conductismo.

Iniciar una reflexión crítica del conductismo en general y de Skinner en particular, resulta tarea un tanto difícil dado el prestigio que esta teoría tiene. Sin embargo, creemos que todo educador debe estar conciente de los riesgos que se adquieren al adoptar una posición en lo que respecta a la Psicología del aprendizaje.

En nuestro medio educativo es cada vez más frecuente el uso de tecnología educativa con fundamento conductista, es por esta razón, importante, considerar las limitaciones de este enfoque psicológico.

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos al estudiar el conductismo, es su científicidad. Watson es el primero en querer dar esta característica a la Psicología; pero es en Skinner donde encontramos los trabajos más relevantes para el logro de este propósito.

Braunstein (citado por Rodrigo Paez Montalbán), señala que la: "Revolución conductista" en el modelo de ciencia que propone, aporta cinco cambios con respecto a la Psicología tradicional:

"Cambio de objeto de estudio (de la conciencia, a la conducta); cambio de objetivo (de la explicación, a la descripción y el control); cambio de método (de la introspección al método científico); cambio de ámbito de la conducta estudiada (de la conducta humana exclusivamente, a la inclusión también del estudio de la conducta animal); y por último, cambio en el Status del Psicólogo (De pensador, a técnico en conductas humanas, a "Ingeniero conductual")  
(22)

Creemos conveniente estudiar cada uno de estos puntos por separado:

a) El primer cambio: De la conciencia a la conducta.

Para Skinner, la conducta debe ser el único objeto de la ciencia.

Escoge un modelo de ciencia natural, como el de la física o la biología y para ello requiere de un objeto natural de estudio.

"Necesita un objeto natural sobre el que no sea necesario hacer afirmaciones acerca de los fenómenos no observables" (23)

Este fenómeno es la conducta.

Esta posición tiene un punto interesante: al excluir todo fenómeno no observable debemos entender que conducta es lo que un organismo hace; pero rigurosamente hablando, es sólo lo que otro organismo observa que hace, pues para Skinner conducta es siempre una actividad manifiesta.

"A diferencia de otras actividades del organismo, los fenómenos de la conducta se caracterizan por su calidad de manifiestos" (24)

Es, por tanto, fácilmente deducible el por qué desecha la introspección como objeto de estudio, ahora bien, si la conducta, parafraseando a Skinner, consiste en actuar o relacionarse con el mundo exterior, los sentimientos, las emociones, el pensamiento, quedan fuera de su campo de estudio, es decir, del laboratorio.

Alejandro Moreno, en su crítica al conductismo nos dice:

"Se parte de un concepto de conducta humana que sea compatible con las implicaciones de un "análisis científico", esto es, un concepto de conducta fabricado ad-hoc, del que se excluye todo lo no observable, todo lo no manipulable y controlable en el laboratorio... Al final se concluye: la conducta es controlada y manipulada" (25).

En síntesis, los resultados son sólo la repetición de las premisas, es un razonamiento circular.

Chomsky en "Proceso contra Skinner", escribe al respecto:

"Por nuestra parte, podemos decir, en consecuencia, que para llegar a un análisis científico de la conducta no necesitamos descubrir qué son y qué no son personalidades, estados mentales... o cualquier otro prerrequisito de cualquier problema de hombre autónomo y debemos olvidar la

intervención de supuestos estados mentales intermedios. Esto es cierto, pero solamente si no existen estados de interferencia que puedan definirse por una teoría abstracta de la mente y si la personalidad y las demás cosas, no son más reales que un cuerpo al caer. Pero si estas conclusiones son falsas, entonces será necesario descubrir que son en realidad los prerequisites del hombre autónomo -y determinar los estados mentales intermedios- esto es así al menos si deseamos desarrollar una ciencia de la conducta humana con algún contenido intelectual y algún poder explicativo..." (26)

Skinner, en resumen, niega realidad a la conciencia, pero de ninguna manera por ello podemos concluir que no exista, y en este sentido al no tomársele en cuenta, se limitan los resultados obtenidos, al laboratorio.

b) Segundo cambio. De la explicación a la descripción y el control.

Para el conductismo, la ciencia tiene como meta:

"La predicción, el control y la interpretación de los eventos naturales... Un fenómeno se explica científicamente cuando podemos establecer cómo - puede ser predicho, controlado o interpretado" (27)

Los psicólogos conductistas suponen que el control es - inevitable: el ambiente controla y determina las conductas.

Ahora bien, el problema derivado del término control, - puede traer en sí diversos significados, por ejemplo: un maestro controla las contingencias del aprendizaje o un - supervisor controla la producción de los obreros, sin embargo ¿Será realmente un control total? Las conclusiones a las que ha llegado la escuela conductista marcan que existe una relación funcional en el aumento o decremento de la probabilidad de una respuesta con el estímulo al que se asocie. Sin embargo en ningún momento se ha comprobado - que una respuesta determinada esté condicionada totalmente por el estímulo y mucho menos que toda la conducta humana lo esté.

Desde otro punto de vista, nos encontramos con la posición de las pedagogías que fomentan la libertad y creatividad, de actitudes críticas. Para ellas el problema del control es central y no pueden dejarlo pasar.

Creemos importante, retomar la concepción del hombre manejada por los conductistas, recordemos que para ellos el hombre es una máquina perfectamente diseñada, controlada por el medio ambiente, es decir, el hombre no es un ser autónomo con libertad para elegir sobre su propio destino.

Para Skinner no hay nada interno dentro del organismo, éste es sólo un repertorio de respuestas. Esta posición se especifica más en su libro "Mas allá de la libertad y la dignidad"

Al admitir que el hombre tiene una vida interior, tendría que dotarlo de su libertad, necesariamente, y esto es contrario al presupuesto de la determinación ambiental, del control.

Aquí se hace relación con otro problema: el de la planificación de la cultura, pues si el medio ambiente controla al individuo es necesario crear un sistema de estímulos positivos que permitan la vida en sociedad. Para Skinner - este problema se soluciona superando "la irracionalidad de la libertad y la dignidad".

Repetimos algo importante: Skinner ataca toda conducta no reductible a términos ambientales, porque esto excluye la determinación por el ambiente, no es posible controlar ni observar un pensamiento, por tanto el pensamiento no existe.

c) Tercer cambio: De la introspección al Método científico.

" El científico, como nosotros lo definimos, se restringe así mismo al estudio de lo que pueda observar. Su procedimiento general es manipular de una manera observable cualquier condición que sospeche que es importante para su problema, y luego observar los cambios que ocurren como consecuencia." (28)

El método científico de Skinner convierte al conductismo en una ciencia objetiva, que no responde a planteamiento - teóricos ni postula hipótesis, maneja variables para establecer su funcionalidad, pero no recurre a ningún tipo de explicación causal.

Al estudiar un hecho se obtiene un dato, se relacionan - los datos, se sacan conceptos, se relacionan los conceptos y surge una teoría, pero también un gran problema: no es - posible relacionar conceptos e indicadores si no se recurre a una teorización previa, Skinner establece frecuentemente la posición ingenua del científico dispuesto a captar un dato de la manera más objetiva, pero esta posición es muy engañosa, pues un científico al acercarse a la realidad la modifica y es modificado a la vez por ella, entonces se niega rotundamente la objetividad del método y con ello su científicidad.

Desde otra perspectiva, Skinner considera que sus resultados tiene carácter definitivo y total, esta postura es - radicalmente anticientífica pues aún en un laboratorio de física o biología, los resultados se consideran parte de una hipótesis general que seguirá siendo modificable por muy segura que esté.

Otro aspecto importante que demuestra la poca científicidad del "método científico" es el hecho de preparar los fenómenos dentro del laboratorio, de tal manera que la objetividad se convierte en una peligrosa subjetividad ya que esos fenómenos son interpretados a partir de lo que se -- pretende lograr y no en base al fenómeno mismo.

Por otra parte, al aparecer dentro de "contingencias", el análisis experimental sin establecer causas ni hipótesis, la explicación del comportamiento humano con toda su complejidad se hace imposible.

Tampoco es posible hacer una aplicación dentro de las ciencias sociales pues al captarse las conductas como simples datos en términos de frecuencia e intensidad, no se toman en cuenta las modificaciones de las variables al entrar en interacción. Podemos afirmar que el estudio de la conducta con el método conductista es en todo sentido molecular y las interpretaciones generales no pueden realizarse a partir de él.

d) Cuarto cambio. De la conducta humana exclusivamente, al estudio de la conducta animal. Extrapolación.

Antes de cualquier otra cuestión para Skinner la Psicología es una ciencia natural con reglas y principios generales y naturales. La conducta es un fenómeno natural, pero también universal, permanente e independiente de la especie, tiempo, cultura o clase social, entonces si se estudia la conducta de una rata, también se puede deducir de ella la conducta humana.

Un aspecto interesante dentro del método de Skinner es que una vez obtenida una conducta dentro del laboratorio, la extrapola, en el laboratorio mismo y luego hacia el género humano, pero siempre sus descubrimientos son de valor universal, nunca como una presunción hipotética, valga decir que esta última característica es esencial para cualquier otra ciencia, menos para la de Skinner, por supuesto.

Se plantea otra problemática; Skinner hace extrapolaciones sin plantearse la posibilidad de que las propiedades del ser humano sean diferentes a las de los pájaros, por ejemplo. Su extrapolación es exclusiva de la conducta, no de un organismo complejo. No hay que olvidar que cantidad no es lo mismo que calidad. Skinner parece hacerlo.

e) Quinto cambio. De un pensador a un técnico de la conducta.

Este último cambio es evidente, el trabajo del psicólogo consistiría simple y llanamente en elaborar una tecnología apropiada para lograr el control de las contingencias en las que se pretende lograr una conducta determinada.

Con esto terminaríamos las reflexiones sobre la posición de Braunstein con respecto a la Revolución conductista.

Ahora bien, existen otras críticas importantes:

Un análisis como el de Skinner, es un análisis estático, - pues su posición ambientalista rompe con la realidad en la que el ambiente y el organismo actúan recíprocamente, modificándose también, recíprocamente, en un proceso dialéctico en que dos elementos diferentes (ambiente y organismo) se funden y crean uno nuevo, diferente a los que lo generan.

De ésta, digamos mezcla, surge la libertad como un resultado permanente que no puede ser anulado, si tomamos en cuenta que un ser humano cuenta con una vida interior compleja, cosa que Skinner desecha totalmente.

Skinner impone limitaciones arbitrarias a la investigación científica, como dice Chomsky, le garantiza virtualmente un fracaso continuo.

Ahora bien, al ser el hombre controlado por el medio ambiente, y carecer de intencionalidad, el ambiente entonces, no es un producto del hombre sino un ser mecánico - amorfo y sin organización, cosa que está muy lejos de ser verdad.

Nos permitimos, como síntesis, retomar las ideas de Alejandro Moreno en lo que respecta a la posición del conductismo dentro de un sistema social-económico; las enumeramos en el orden en que las presenta el autor.

- 1.- La teoría de la ciencia de la conducta encaja en el sistema capitalista imperialista, sus fundamentos positivistas y pragmáticos son los mismos.
- 2.- Su preferencia por el control positivo en vez del aversivo, es en base a exigencias tecnológicas y no es humanitario.
- 3.- Si el control del individuo surge del medio ambiente, se justifica el control de las naciones desde afuera.
- 4.- La teoría skinneriana es un producto perfecto de una sociedad donde el hombre es un engranaje dentro de la gran máquina de producir y mientras ese hombre no -- piense, no critique y se convierta en un esclavo feliz todo estará bien. Un hombre no tiene libertad ni dignidad.
- 5.- Dado que los presupuestos filosóficos son positivistas y pragmáticos, su concepto de ciencia y tecnología estarán fundamentados por ellos.
- 6.- Así pues, su pretendida neutralidad en la ciencia, - la apoliticidad en la investigación científica son - enmascaramientos ideológicos para justificar sus planteamientos. De acuerdo con esto la ciencia skinneriana es un claro ejemplo de No neutralidad objetiva, lo cual es producto de todo el sistema socio político y de clases, en el cual se desarrolla.

Ahora bien, particularizando en lo que respecta a su aplicación dentro de la educación, de la Enseñanza programada podemos decir:

- 1.- La enseñanza programada aún está en proceso de validación.
- 2.- Es un método cuya aplicación efectiva requiere de una formación especial en el profesorado.
- 3.- Es una innovación en el proceso educativo vigente, pero no una revolución.

- 4.- Sólo será posible introducirla después de una base experimental con garantía de ciencia.
- 5.- Los cambios culturales y la necesidad de una preparación masiva hacen aconsejable el empleo de la enseñanza programada.
- 6.- El sistema tiene menos hipótesis comprobadas que proposiciones plausibles.

En lo que respecta a la programación lineal con su problemática específica podemos decir:

- 1.- Con los cuadros como único sistema de aprendizaje las visiones generales y estructurales del conocimiento faltarán con frecuencia.
- 2.- Para los alumnos muy capacitados las respuestas simples por lo general resultarán tediosas.
- 3.- La enseñanza programada por lo general impide la crítica y la originalidad personal, pero es sumamente útil para el aprendizaje de la ortografía, por ejemplo.

En la enseñanza ramificada lo primero que podría ser criticable es el hecho de que las respuestas de opción múltiple no se adaptan a todas las circunstancias, pues a veces hay que "construir las respuestas"

En segundo lugar su confección y aplicación resulta muy costosa, aunque en las materias que exigen comprensión más que memorización, puede resultar útil.

De una manera general podemos afirmar que los resultados de la enseñanza programada, y refiriéndonos a los programas aplicados en este trabajo, son equivalentes a los alcanzados con otros sistemas didácticos. También cabe mencionar que los alumnos menos capacitados mejoraron sus conocimientos con este sistema programado, reduciendo incluso el tiempo de aprendizaje.

En estos puntos creemos importante destacar una opinión de Piaget al respecto:

" ...Estas máquinas (refiriéndose a las máquinas de enseñar) nos parecen que prestan el gran servicio de demostrar sin posibilidad alguna el carácter mecánico de la función del maestro según lo concibe la enseñanza tradicional: si esta enseñanza no tiene más ideal que el de hacer repetir correctamente lo que ha sido correctamente expuesto, está claro que la máquina puede cubrir perfectamente esta función" (29)

Todos sabemos que la elección del marco teórico y de la tecnología que contiene son los que darán base al proyecto que se quiere elaborar sobre educación.

Nuestra pregunta es la siguiente: ¿Se debe aceptar la funcionalidad de un texto programado pasando por alto sus implicaciones ideológicas?

Junto con Alejandro Moreno, nuestra opinión es: Esperamos que no.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- 1.- Bigge, Morris L. Teorías de aprendizaje para maestros. Trillas México 1982. Pp. 75.
- 2.- Marx, M. y Hillix, W. Sistemas y teorías psicológicas y contemporáneas. Paidós. Buenos Aires 1978. Pp. 175
- 3.- Bigge, Morris L. Op cit. Pp. 78
- 4.- Paez Montalbán, Rodrigo. El conductismo en Educación. Sus alcances y limitaciones. Perfiles Educativos. No. 13, Julio-septiembre de 1981 CISE-UNAM México. Cfr.5-16
- 5.- Bigge, Morris L. Op cit. Pp. 99.
- 6.- Donald O, Hebb. A ttexbook of Psychology. Filadelfia . Saunders. Pp. 7-8 \*\*
- 7.- -- The orgatitation of Behavior. A neuro Psychological Theory Nueva York John Wiley 1949 Pp. xiii. \*\*
- 8.- Bigge, Morris L. Op cit. (Cfr. Pp 118)
- 9.- Bigge, Morris L. Op cit Pp. 153.
- 10.- Bigge Morris L. Op cit Pp. 155.
- 11.- Ibid. Pp 156
- 12.- Ibid. Pp. 154
- 13.- Ferrandez, Adalberto et, al. Tecnología Didáctica Barcelona 1981 Pp. 224
- 14.- Ibid Pp. 227
- 15.- Idem
- 16.- Ibid Pp. 228
- 17.- Idem
- 18.- Ibid Pp 229
- 19.- Idem
- 20.- Ibid Pp 231
- 22.- Paez Montalbán, Rodrigo. Op Cit. Pp. 11
- 23.- Moreno, Alejandro. Skinner una Psicología para la dependencia Cuadernos de Educación No. 55. mayo de 1978. Pp. 81
- 24.- Ibid Pp. 91-92
- 25.- Ibid. Pp. 90
- 26.- Noan Chomsky. Proceso contra Skinner. Anagrama Barcelona 1975. Pp. 16-17

- 27.- Moreno, Alejandro, Op cit. Pp.78
- 28.- Ibid. Pp. 83
- 29.- Piaget, Jean Psicología y Pedagogía- Ariel  
Barcelona 1981 Pp. 81

## 2. ALGUNOS ASPECTOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA.

A través de todo el presente trabajo, los temas gramaticales desarrollados están basados principalmente en los libros de texto del curso de "Español" de Secundaria abierta, (1) pues existe una coincidencia entre éstos y el programa de bachillerato. Ahora bien, creemos que no debe ser esta la única razón, por ello decidimos hacer una comparación entre el modelo que presenta el equipo coordinado por el profesor Rubén Bonifaz Nuño y los de otros gramáticos.

Principalmente nuestro interés se centró en la comparación de algunos conceptos básicos tales como los de Oración simple y Oración compuesta. A partir de éstos surgieron nuevos conceptos en los cuales existían ciertas divergencias como el de Aposición, dentro de la oración simple y la clasificación general de las oraciones compuestas; dado que en los demás aspectos había concordancia, no creímos necesario ahondar más.

Comencemos pues, con el concepto de oración.

En la "Gramática Española", (1931) la Real Academia Española define a la oración como:

"La expresión del juicio lógico, o sea, la manifestación del acto del entendimiento en virtud del cual afirmamos una cosa de la otra". (2)

Como podemos afirmar en esta definición, el Sujeto y el Predicado, son los elementos esenciales de la oración, característica en la que coinciden todos los gramáticos.

La misma Real Academia Española en su "Esbozo para una nueva Gramática de la Lengua Española", (1973) conceptualiza a la oración como:

"La unidad más pequeña de sentido completo en que se divide el habla real (...) unitaria cuando sólo en ella se da una inflexión de la entonación de concordancia entre sus palabras, el enlace de sus partículas, el orden en que se suceden" (3)

Esta nueva definición ya no sólo considera a la lógica para definir a la oración, sino, y en primer lugar, a la actitud del hablante, determinando, además, sus límites fonológicos: "...inflexión de entonación", y un sentido sintáctico: "...el orden en que se suceden", señalando también, desde este punto de vista, que es una unidad sintáctica menor.

Otra definición de oración la encontramos en el "Curso Superior de Sintaxis Española" de Samuel Gili Gaya; - en ella se distingue a la oración como "una verdadera - unidad lingüística" y la delimita desde tres aspectos: Psicológico, lógico y gramatical.

Desde el punto de vista psicológico, la oración es la expresión completa, suficiente en sí misma que tiene como elemento esencial una unidad de entonación.

Desde el punto de vista lógico, es la expresión de un juicio; y gramaticalmente la oración es la expresión formal de la Lengua y requiere de un verbo en modo personal. (4)

Ahora bien, como lo señala Roca Pons, en "Introducción a la Gramática", si lo consideramos desde un punto de vista gramatical exclusivamente, esta definición sólo correspondería a la oración independiente. Por otra parte, también señala la imposibilidad de hacer coincidir siempre los tres aspectos, pues no existe necesariamente una concordancia entre la oración gramatical y la unidad fónica que le corresponda; ahora bien, en lo referente al carácter independiente de la oración, sólo lo será desde un punto de vista sintáctico, debido a que psicológica y lógicamente, pocas veces se encontrará independencia absoluta, eso sin tomar en cuenta la carencia de autonomía, en mayor o menor grado de las oraciones subordinadas. (5)

Otro punto de referencia con respecto a la oración lo encontramos en José Tusón, en "Teorías gramaticales y análisis sintáctico", desde un análisis estructuralista, este autor establece la imposibilidad de definir la oración y sus partes en base a criterios lógicos o psicológicos, o de cualquier otra ciencia ajena a la lingüística misma, pues ello sería "una intromisión metodológica".

"Para los estructuralistas, la oración será en todo caso un conjunto que cumpla con determinadas condiciones distribucionales, unidas a una entonación específica y que reúna una característica de forma" (6)

De esta manera, la definición que da el curso de Español:

"Oración es un sintagma bimembre, autónomo sintácticamente" (7)

Es más acertada, aunque desde un punto de vista sintáctico, semántico, ortográfico y fonológico, es decir, exclusivamente lingüístico, la definición más completa sería: Oración es el enunciado binembre, autónomo sintácticamente, con una unidad de entonación que comienza con una mayúscula y termina en punto y expresa una idea completa.

Una vez definido el concepto de oración, nos remitimos a sus partes: el sujeto y el predicado; dado que la mayoría de los gramáticos coinciden en estos dos aspectos, los pasamos de largo para estudiar sus partes constitutivas.

Como elementos constituyentes del sujeto, encontramos el concepto de núcleo del sujeto, el de modificadores del sujeto y uno que nos llamó principalmente la atención: -- El de Aposición. Este término, a diferencia de los anteriores, carece de una definición común, es decir, no hay un acuerdo en lo que es y no es la Aposición.

Expliquemos un poco:

El equipo coordinado por el profesor Rubén Bonifaz Nuño, define a la Aposición de esta manera:

"Modificador del sustantivo que consiste en otro sustantivo, sin necesidad de preposición. Tiene además como característica peculiar, el repetir con otras palabras el mismo concepto expresado por el sustantivo modificado o suatantivo núcleo. Es por ello permutable con él, es decir, puede cambiar de lugar con el sustantivo núcleo, pasando a ser éste el modificador. Desde un punto de vista ortográfico, frecuentemente va entre comas" (8)

Helena Beristáin en "Gramática estructural de la Lengua Española", establece:

"La aposición es un sustantivo o frase sustantiva, ambos sin nexo; es decir vinculados al núcleo de manera inmediata (...) por referirse al sustantivo, su función es de naturaleza adjetiva". (9)

La Real Academia Española, inicialmente define a la Aposición como el nombre que complementa a otro nombre, (hacemos mención sobre el hecho de que indistintamente se usa el término modificador como sinónimo de complemento) y que puede explicarlo o especificarlo, por ejemplo: "Madrid, capital de España" y "Toledo ciudad". Los nombres en Aposición explicativa suelen separarse en la escritura con comas, lo mismo en la Aposición especificativa: sin embargo; no se escribirá la coma cuando el nombre que deba ir en Aposición se coloque delante del otro precedido del artículo o de otro vocablo determinativo; v.gr. Tu cuñado Juan ha venido; y es porque en este caso el nombre debilita su condición de tal y se considera más bien como adjetivo, así podemos decir: "El Ebro, río caudaloso de España, nace..." o "El caudaloso río Ebro nace..."; más adelante dice: En la Aposición especificativa se adjetiva a veces el segundo elemento: Un día perro, buque fantasma, obra cumbre, etc. (10)

En base a todo lo anterior podemos considerar, entonces, que la Aposición es un modificador más del núcleo del sujeto.

Una posición un poco más completa con respecto a la -

Aposición la encontramos en Roca Pons, quien primero señala que de manera excepcional el sustantivo puede funcionar como atributo como es el caso de la Aposición, en la cual un sustantivo es expresado como complemento de otro.

Establece que la Aposición tiene carácter nominal con función de atributo, aunque no llega a ser totalmente como éste pues nunca llegará a formar una unidad con el sustantivo al que complementa. (11)

Al seguir el reconocimiento de algunos conceptos básicos para la enseñanza de la Gramática encontramos también diferencias significativas en lo referente a la oración compuesta, creemos interesante hacer una breve comparación entre las diversas definiciones. Posteriormente anexamos los cuadros de clasificación de Oración compuesta que los autores estudiados proponen.

Juan M. Lope Blanch en "Análisis Gramatical del discurso" hace inicialmente la diferencia entre conceptos como oración, cláusula, frase, preoración, período, oración compuesta y oración elíptica. En esta delimitación previa señala una divergencia importante dentro de lo que tradicionalmente se ha designado como oración compuesta:

"Llamaré período a la expresión constituida normalmente por dos -o a veces, varias- oraciones o frases entre las cuales se establece una sola relación sintáctica"

"reservo el nombre de oración compuesta a cierta clase de períodos caracterizados por el hecho de que uno de los elementos nucleares de la oración gramatical, (S) o (P), es, a su vez, una oración: "QUIEN canta su mal espanta"; "Tu fuiste el que me engañó".(12)

En estas oraciones el elemento subjetivo de la primera y el predicativo de la segunda están constituidos por una estructura sintáctica que es en sí misma una oración gramatical. Así Lope Blanch señala como verdadera oración compuesta a la que "evidentemente esté compuesta, - constituida, formada por dos componentes oracionales". (13).

De esta manera son oraciones compuestas únicamente los períodos hipotácticos subjetivos, predicativos, objetivos o prepositivos. (14).

En términos generales, la clasificación de períodos - que señala Lope Blanch, podemos resumirla en el cuadro No. 1.

Ahora bien, otro autor que también se ocupa de la estructura de la oración compuesta y su clasificación es Samuel Gili Gaya, en el texto ya citado nos dice:

"Las oraciones gramaticales que forman parte de un período están mentalmente subordinadas a la unidad de intención con que el período se articula. Dependen pues, del conjunto que les da origen y sólo dentro de él tienen la plenitud de su valor expresivo. No se trata, por lo tanto, de dos o más oraciones - simples que vienen a agruparse, sino de un contenido unitario que se estructura en varias oraciones gramaticales destinadas a expresarlo". (15)

Como podemos observar, para Samuel Gili Gaya, la oración compuesta sigue los mismos lineamientos de la oración simple: un carácter psicológico, uno lógico y uno - gramatical, el cuadro No. II nos muestra su clasificación de oración compuesta.

Roca Pons, define la oración compuesta de la siguiente manera:

"Suele entenderse por Oración compuesta la unidad psíquica formada por las llamadas oraciones yuxtapuestas, coordinadas o subordinadas que se corresponden a una unidad de entonación."

Además como toda oración debe reunir, naturalmente, los requisitos que hemos considerado indispensables para su existencia, o sea, la expresión de un sentido completo y de modo particular, la independencia sintáctica.

(16) Cuadro III

Por otra parte, la Real Academia Española nos dice simplemente:

"Donde hay dos o más verbos trabados entre sí, hay una oración compuesta". (17)

En otras palabras, el punto de vista de la Academia es puramente formal, el cuadro IV es el resumen de las oraciones compuestas que ella nos proporciona.

Por último tenemos la definición que da el equipo coordinado por el Prof. Rubén Bonifaz Nuño;

"La oración compuesta es aquella estructura formada por dos o más oraciones simples" (18)

Esta última definición, al igual que la de la Real Academia, restringe el concepto de oración compuesta, si sin embargo, es importante también señalar que nos interesa una gramática sumaria, accesible y que nos permita una metodología en el alumno con la que él mismo pueda mejorar sus capacidades expresivas. Si bien reconocemos

la importancia de la distinción entre período y oración compuesta que marca Lope Blanch, o de ese contenido unitario que estructura las oraciones compuestas según Gili Gaya, o la unidad psíquica semántica y sintáctica que señala Roca Pons, también es importante señalar que para cumplir el programa del curso de 4o. año de bachillerato es imposible explicar todos los aspectos de la sintaxis, por lo que consideramos que las dos últimas definiciones de oración compuesta, aunque puramente formales nos permiten crear, a este nivel, una metodología adecuada con la cual podemos cumplir con el objetivo de mejorar la expresión oral y escrita del alumno.

Lo anterior nos lleva a considerar la aplicabilidad didáctica en el nivel medio superior de la Gramática, por lo que proponemos para ésta los siguientes puntos:

- 1.- El desarrollo expresivo del alumno centrándonos en el fomento de la expresión oral y escrita.
- 2.- La exposición de una teoría gramatical sumaria, clara y accesible, adecuada al nivel medio superior de enseñanza que nos interesa en este trabajo.
- 3.- La identificación de las categorías gramaticales dentro de la oración, tendrá la misma importancia que su definición teórica.
- 4.- Ejercicios graduados, constantes, tomados tanto de textos de literatura como de la redacción del mismo educando.
- 5.- Por último, el modelo de análisis gramatical, deberá

favorecer una actitud metodológica en el alumno, que le permita identificar las estructuras básicas, sintácticas y las ideas centrales de todo texto.

CUADRO I

Clasificación de oración compuesta según el Prof. Juan M. Lope Blanch. (La oración compuesta es considerada por este autor como una forma de período).

Período Paratáctico	[	1.- Copulativo	[ a) Normal b) Intensivo	
		2.- Ilativo o continuativo		
		3.- Distributivo		
		4.- Adversativos	[ a) Restrictivo b) Exclusivo	
		5.- Disyuntivo		
		6.- Declarativo		
Período Hipotáctico	[	1.- Sustantivo	[ a) Sujetivo b) Predicativo c) Objetivo d) Prepositivo e) Indirecto f) Adnominal.	
			2.- Adjetivo	[ a) Explicativo b) Especificativo
				3.- Adverbiales

Clasificación de las oraciones compuestas según Samuel Gili Gaya.

Oración  
Compuesta

1.- Yuxtaposición

2.- Coordinación

- a) Copulativa
- b) Disyuntiva
- c) Distributiva
- d) Adversativa

3.- Subordinación

- a) Subordinadas sustantivas
  - i) Sujeto
  - ii) Complemento directo
  - iii) Complemento indirecto
  - iv) Compl. circunstancial
  - v) Compl. con preposición de un sustantivo o un adjetivo.
- b) Subordinadas adjetivas o de relativo.
  - i) Explicativa
  - ii) Especificativa
- c) Subordinadas adverbiales.
  - a) Circunstanciales
    - i) Temporal
    - ii) Modal
    - iii) Locativa
  - b) Cuantitativas
    - i) Comparativas
    - ii) Consecutivas
  - c) Causativas
    - i) Causales
    - ii) Condicionales
    - iii) concesivas

CUADRO III (21)

Clasificación de las Oraciones compuestas según Roca Pons.

Oración Compuesta	1.- Yuxtaposición	a) Copulativas b) Disyuntivas
	2.- Coordinación	c) Adversativas d) Distributivas e) Algunas oraciones causales.
	3.- Subordinación	a) Propositiones subordinadas en función de sujeto o predicado. b) Propositiones en función - de complemento. i) Compl. del sustantivo. ii) Compl. del adjetivo. iii) Compl. del adverbio. iv) Compl. del verbo. a) Compl. de objeto i) Directo ii) Interrogativo Dir. b) Compl. adverbial i) Compl. que se comparan con adverbios. -local -modal -temporal -comparativo ii) Compl. que No se comparan con Advs. -final -causal -consecutiva -concesiva -condicional

Cuadro sinóptico de las Oraciones compuestas según la Real Academia Española.

Oración Compuesta	1.- Yuxtaposición (Asindéticas)	
	2.- Coordinadas (Páratácticas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Copulativas</li> <li>b) Distributivas</li> <li>c) Disyuntivas</li> <li>d) Adversativas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Restrictivas</li> <li>b) Exclusivas</li> </ul> </li> </ul>
	3.- Subordinadas (Hipotácticas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sustantivas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Oración sujeto</li> <li>ii) Oraciones complementarias directas.</li> <li>iii) Oraciones complementarias de un sustantivo o de un adjetivo.</li> </ul> </li> <li>b) Adjetivas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Especificativas</li> <li>ii) Explicativas</li> </ul> </li> <li>c) Circunstanciales                             <ul style="list-style-type: none"> <li>i) De lugar</li> <li>ii) De tiempo</li> <li>iii) De modo</li> <li>iv) Comparativas</li> <li>v) Finales</li> <li>vi) Causales</li> <li>vii) Consecutivas</li> <li>viii) Condicionales</li> <li>ix) Concesivas</li> </ul> </li> </ul>

Cuadro sinóptico de las oraciones compuestas según el  
Curso de Español para Secundaria abierta.

Oración Compuesta	1.- Yuxtaposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Copulativa</li> <li>b) Disyuntiva</li> </ul>
	2.- Coordinación	<ul style="list-style-type: none"> <li>c) Adversativa</li> <li>d) Ilativa</li> <li>e) Distributiva</li> </ul>
	3.- Subordinación	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Subordinadas sustantivas.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Sujetivas</li> <li>ii) Objetivas directas</li> <li>iii) Objetivas indirectas</li> <li>iv) Adnominales</li> <li>v) Predicativa</li> </ul> </li> <li>b) Subordinadas adjetivas.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Explicativas</li> <li>ii) Especificativas</li> </ul> </li> <li>c) Subordinadas adverbiales.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Circunstanciales                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temporal</li> <li>- modal</li> <li>- locativa</li> </ul> </li> <li>ii) Cuantitativas                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparativa</li> <li>- Consecutiva</li> </ul> </li> <li>iii) Causales                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Causales</li> <li>- Finales</li> <li>- condicionales</li> <li>- concesivas</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.- ESPAÑOL. Bonifaz Nuño, Rubén, Lope Blanch, Juan M. et al. Linusa, México 1977. 6 Vols. SEP.
- 2.- Real Academia Española: Gramática de la Lengua Española. Espasa-Calpe Madrid 1931 Pág. 159
- 3.- Real Academia Española: Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española. Espasa-Calpe Madrid 1981. Pág. 350
- 4.- Cfr. Gili Gaya, Samuel. Curso Superior de Sintaxis Española 11 ed. VOX- Bibliograf. Barcelona 1973 Cap. I Págs. 17-27
- 5.- Cfr. Roca-Pons, J. Introducción a la Gramática. 5a ed. Teide Barcelona 1980. Pág. 273-282
- 6.- Tusón, José. Teorías Gramaticales y Análisis sintáctico. Teide Barcelona 1981 Pág. 64
- 7.- Bonifaz Nuño, Rubén, et al. Español Primer grado, primera parte. México 1977. Pág. 184
- 8.- Bonifaz Nuño, Rubén, et al. Español Primer grado, segunda parte, Linusa México 1977 Pág. 80
- 9.- Beristáin, Helena. Gramática estructural de la Lengua Española UNAM, México 1981. Pág. 104
- 10.- Cfr. Real Academia Española. Op cit. 403
- 11.- Cfr. Roca Pons J. Op cit. Pág. 125. 291 y 318
- 12.- Lope Blanch, J.M. Análisis gramatical del discurso. UNAM, México 1983. Pág. 14
- 13.- Ibid. Cfr. Pág. 45
- 14.- Ibid. Cfr. Cap. VI Primera parte
- 15.- Gili Gaya, Samuel. Op cit. Pág. 262
- 16.- Roca Pons, J. Op cit. Pág. 300-301
- 17.- Real Academia Española, Op cit. Pág. 352 352
- 18.- Rubén Bonifaz, Nuño Español. Tercer grado primera parte, Linusa, México 1977. Pág. 69
- 19.- Lope Blanch, J. Op cit. Pág. 41- 44
- 20.- Gili Gaya, S. Op cit. Tercera parte. Págs. 261-323
- 21.- Roca Pons, J. 303
- 22.- Real Academia, Española Op cit. Pág. 504
- 23.- Rubén Bonifaz Nuño. Español. Tercer grado, segunda parte Linusa- SEP, México 1977 Pág. 190-191

### 3.0. LA TEORIA DEL CAMPO DE LA GESTALT. SU APLICACION A LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA.

Otra familia dentro de la Psicología, de gran interés e importancia, es la familia de las teorías cognoscitivas del campo de la Gestalt.

Cuando se habla de una familia de teorías, es preciso aclarar que no se habla de un sistema único, ni de un grupo de psicólogos con el mismo método o la misma ideología. En realidad se trata de un sistema con características comunes; pero con diversas y variadas corrientes integradas bajo una misma denominación; la familia del Campo de la Gestalt no es una excepción.

Sin embargo, a pesar de la existencia de diversas tendencias, encontramos un conjunto de principios básicos - utilizados por todas ellas.

Estudiaremos ahora cuales son esos fundamentos.

El término Gestalt, en primer lugar, define a una estructura organizada y compuesta por diversos elementos que se encuentran interrelacionados, dependiendo unos de otros. Al suponer una relación estrecha entre los elementos, se da por sentado que al alterarse uno de ellos se produce un cambio en todos los demás.

La conducta humana para la Gestalt, también es una estructura y como tal se le comprendé desde un punto de vista holístico, es decir, cualquier tipo de elemento (orgánico, fisiológico, cultural, social, etc.) se incorpora a la totalidad estableciendo procesos integrados y coordinados.

Por otra parte, supone que la percepción de la realidad se produce a través de Insights. Los insights son estructuras sincréticas, globales y generales, la percepción de los objetos, en base a este concepto, se logra de manera integral y no en cuanto a los elementos componentes.

Al explicarse la realidad como un todo integrado, establece una relación entre el sujeto y el objeto, es decir, al acercarse a un objeto de estudio, se involucra la experiencia propia del sujeto, entonces, al analizar la realidad, el sujeto mismo es uno de sus componentes.

En lo que respecta a los medios utilizados en su intento por explicar la realidad, lo hace por medio de constructos hipotéticos mentales. Un constructo es una idea inventada. Un concepto que se estudia, no se percibe directamente; sólo es una noción descriptiva o explicativa de los fenómenos que podemos percibir.

El fundamento básico del cual parte la Gestalt es la observación y el registro de los sucesos naturales; de este registro extraerá un principio básico: La homeostasis o autorregulación cuando un organismo ve amenazada su integridad, busca encontrar el equilibrio, en otras palabras, si un elemento cualquiera que éste sea, rompe con el equilibrio de un organismo, éste buscará estabilizarse.

A partir de esta búsqueda de equilibrio, se elabora una teoría del aprendizaje donde el profesor para enseñar debe romper el equilibrio de sus alumnos con situaciones problematizadoras: se "destruye" para crear. Es importante aclarar la conceptualización de este proceso como algo social; el individuo es un ente integrado a una sociedad, es elemento de ella, por tanto, al desestabilizarse, la búsqueda y el encuentro consigo mismo será más beneficioso en la medida que se produzca conjuntamente con los demás.

### 3.1. Principios de la teoría gestaltista .

- 1.- El todo en relación con sus partes. En este principio se establece: El todo es siempre más que la suma de sus partes. Podemos tener, por separado, todos los elementos constitutivos de una lámpara, pero nunca será lo mismo que tener una lámpara funcionando.

- 2.- Percepción de figuras y fondo. Cuando nos encontramos frente a una imagen siempre habrá un foco de atención sobresaliente en relación a otro. (Ver. Figura I\_)
- 3.- Las partes no son absolutas, los todos no son absolutos. Por ejemplo, una línea recta puede ser un todo - en sí misma, pero si la situamos como parte de un paralelogramo deja de ser totalidad para ser elemento - integrante, asimismo ese paralelogramo es una totalidad por sí misma, pero si lo integramos a todo el conjunto de paralelogramos y luego al conjunto de figuras geométricas, será sólo un elemento más. (Ver Figura II).
- 4.- La evolución del organismo va de lo homogéneo a lo heterogéneo. Por ejemplo, todos los seres vivos tenemos funciones semejantes: respirar sería una de ellas, - pero como especie y aún como individuos tenemos diferencias con los demás integrantes de la estructura general.
- 5.- El contexto en el que se encuentra ubicada una imagen nos informa sobre su significado. (ver figura III)

Además de estos principios, en 1923 Wertheimer enuncia otros referidos a la organización perceptual.

- 1.- Proximidad. Tendemos a percibir juntos los elementos - próximos en el espacio o el tiempo. Por ejemplo las líneas de la figura IVa, tienden a ser vistas como tres pares de líneas, más que de cualquier otra manera.
- 2.- Similitud. Siendo las otras condiciones iguales, los - elementos parecidos tienden a verse como partes de una misma estructura. (ver figura IVb)
- 3.- Dirección. Tendemos a ver las figuras de manera tal -- que la dirección continúe fluidamente. (ver figura IVc)
- 4.- Disposición objetiva. Cuando vemos un cierto tipo de -

organización, continuamos viéndola aún cuando los factores de estímulo que llevaron a la percepción original desaparezcan. Consideremos la serie de la figura d. Si miramos los círculos progresivamente de izquierda a derecha, tendemos a continuar viendo pares de círculos como aparecen en el lado izquierdo, aún cuando en la derecha, el factor de proximidad ya no favorece esta organización.

- 5.- Destino común. Los elementos que se desvían de un modo similar respecto de un grupo mayor, tienden a su vez a agruparse. (Ver figura IVe)
- 6.- Pregnancia. Vemos las figuras de la mejor manera posible bajo las condiciones estimulantes dadas. La figura "buena" es una figura estable. Por ejemplo (ver figura IVf). Frecuentemente se cierran las brechas de una figura debido a que ésta resulta más pregnante (sub-principio del cerramiento). Una buena figura es aquella que no puede acercarse más a una más simple o más ordenada, mediante un cambio perceptual.

Ahora bien, desde el punto de vista gestaltista, el proceso de enseñanza-aprendizaje es una captación total y globalizadora del fenómeno; podríamos pensar que dicho proceso estaría constituido por los siguientes pasos:

- 1.- Descomponer el todo en sus partes integrantes.
- 2.- Determinar las relaciones que guardan éstas.
- 3.- Reflexionar acerca de la organización del objeto de estudio y plantearse hipótesis plausibles.
- 4.- Buscar información que verifique o contrarreste la hipótesis. Quizá, a partir de esta información, cambiar la hipótesis.
- 5.- Revisada la hipótesis, el último paso sería llegar a conclusiones.

Este proceso de aprendizaje, resuelve problemas involucrando dos o más disciplinas, es un aprender significativamente, genera procesos y no datos cuantificables y medibles en su totalidad.

El profesor, por tanto, planteará sus unidades didácticas problematizando al alumno y conduciéndolo hacia el análisis y la síntesis de las relaciones estructurales del contenido.

La información servirá al alumno para encontrar el equilibrio perdido ante la situación problema.

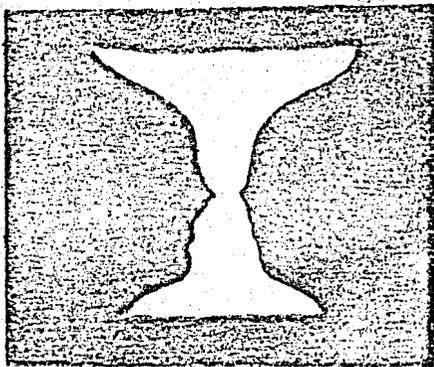


Figura No. 1. Percepción visual (1).

A \_\_\_\_\_ B

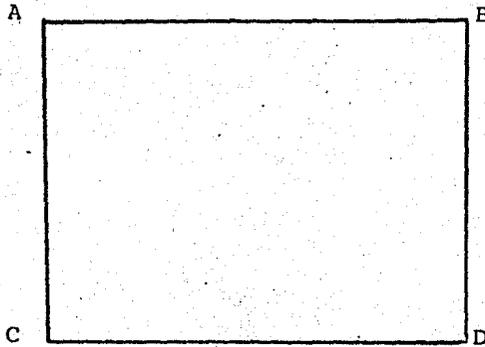
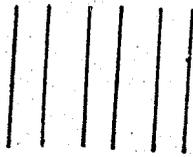


Figura no. 2 (2)

o	1	I	
L	o	V	E
2	3	II	
C	4	L	
4	5	III	

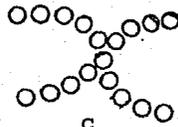
Figura no. 3 (3)



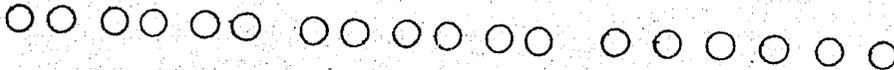
a



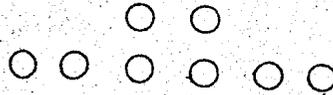
b



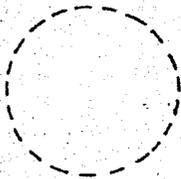
c



d



e



f

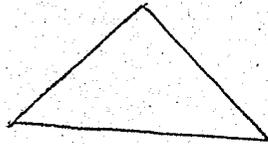


Figura 4. Ejemplos de factores perceptuales en la Psicología de la Gestalt. (4).

### 3.2. Kurt Lewin.

Una vez que hemos expuesto a grandes rasgos los principios fundamentales de la familia de teorías del Campo de la Gestalt, estudiaremos de la misma manera a uno de sus representantes principales: Kurt Lewin. El motivo principal por el cual elegimos a este autor, es el hecho de que la mayoría de los Psicólogos de la teoría del campo cognoscitivo, toman para sus fundamentaciones psicológicas básicas, principios desarrollados por Lewin. Posteriormente presentaremos los postulados de la teoría del Campo Cognoscitivo que es una de las escuelas representativas de la familia del campo de la Gestalt.

Lewin desarrolla más que una teoría del aprendizaje, una teoría de la motivación y la percepción. Consideraba a la Psicología como una ciencia estrechamente ligada con la vida cotidiana, estudia los problemas de las ciencias sociales en relación a los grupos minoritarios, las organizaciones políticas y las relaciones internacionales e interculturales y aplica su teoría psicológica llevando a cabo experimentos reales con grupos en condiciones controladas de manera precisa, es así como se convirtió en un precursor del desarrollo de las dinámicas de grupo.

Ahora bien, el concepto básico desarrollado por Lewin en sus experimentos, es el del Espacio vital (EV).

"Lewin pensaba que el efecto neto de fuerzas psicológicas simultáneas que operan en un campo psicológico o en el espacio vital de un individuo fomenta la reorganización de ese campo y, en esa forma proporciona las bases para la conducta psicológica" (5)

Debido a su interés por la vida cotidiana, Lewin estudiaba las condiciones motivadoras de las situaciones de personas y ambientes tanto como las prácticas y los principios educativos.

Considera a diferencia de los conductistas, estudiosos de la Psicología como una serie de eventos, que la palabra Campo, en el contexto de la Psicología de Campo, implica, de acuerdo con una interpretación psicológica, que TODO ocurre de una vez.

"Por consiguiente pensaba que la objetividad, en Psicología, exigía la presentación adecuada y precisa del campo, tal como existe para un individuo en un momento particular. De acuerdo con ello, para mostrarse objetivo, en Psicología, es preciso ser subjetivo; se requiere observar las situaciones tal como las ve la persona que se estudia." (6)

En este sentido para Lewin, es de suma importancia lograr que los conceptos de la Psicología del Campo tengan un alcance tal, que permitieran aplicarlas a todos los tipos de conducta, pero también lo suficientemente específicos para representar a una determinada persona en una situación concreta.

### 3.3. Método de la Psicología de Campo.

Por medio de conceptos sacados de la física, Lewin representa la realidad psicológica surgida de las relaciones de campo entre una persona y su ambiente psicológico. Los términos topológico y vectorial son empleados frecuentemente.

Como parte de la familia del campo de la Gestalt, también utiliza el concepto de constructos. De hecho para Lewin es posible representar la realidad psicológica de manera adecuada utilizando constructos básicos: El espacio vital, la topología y los vectores.

Una idea muy importante manejada por Lewin y por toda la Psicología de Campo es que estos tres conceptos básicos o constructos son mutuamente interdependientes.

Expliquémoslos por separado.

Límite del Espacio vital.

Límite de la persona

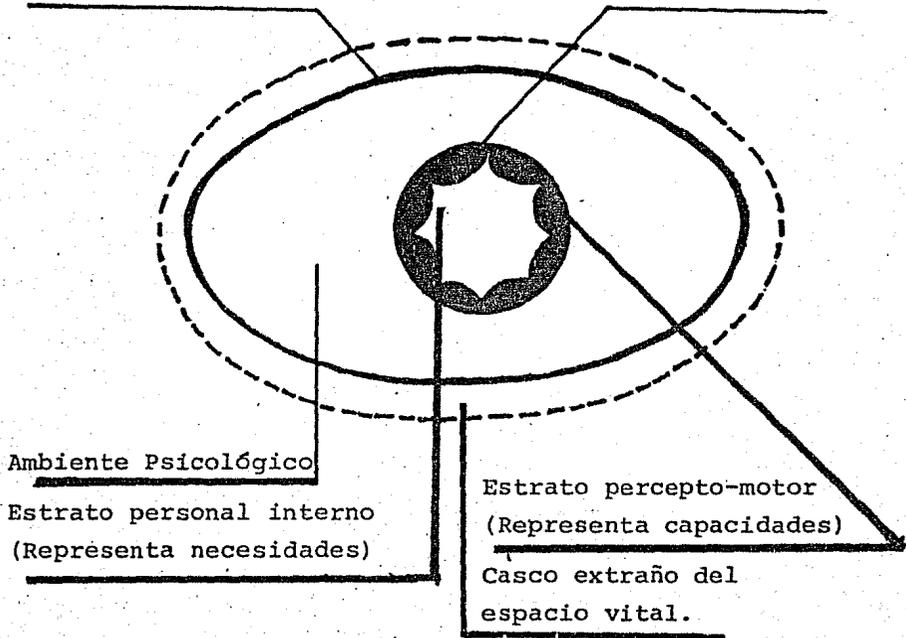


Figura no. 5.-Una persona estructurada en un espacio vital.(7)

### 3.3.1. Espacio vital.

Es la representación de los factores o influencias sobre la conducta de un individuo, en cierto momento dado o en un período largo. Incluye a la persona y a su medio ambiente psicológico, es decir, la parte de su ambiente físico y social involucrados psicológicamente en ese momento.

El ambiente psicológico está constituido por los eventos y objetos percibidos por el sujeto.

Un individuo, desde el punto de vista de la teoría de campo, es un ente conciente de su comportamiento.

Dentro de este espacio vital se encuentran los recuerdos, el lenguaje, los mitos, las artes, predicciones y religión.

El mundo psicológico y vital en el que vive una persona esta formado por una serie de espacios vitales yuxtapuestos.

Un espacio vital está rodeado de un casco extraño no psicológico, los aspectos del ambiente físico y social en el momento de estudio que no influyen psicológicamente a la persona. Está formado por las percepciones potenciales en contraste con las percepciones funcionales del espacio vital particular de una persona.

Psicológicamente una persona se compone de: a) Una región o estrato perceptual motor y b) Una región o estrato interno. El primer estrato se encuentra en una zona límite entre la región personal interna y el ambiente psicológico, representan conocimientos y capacidades de manipulación de una persona (Ver figura V)

En el sistema personal interno se centran las necesidades, es decir, las tensiones personales que impulsan a una persona a tomar parte en la determinación de una conducta encaminada a lograr una meta.

La región perceptual motora actúa en el campo interno como en el ambiente, por tanto, la persona actúa en relación con el medio ambiente y comprende simultáneamente - cuales son las consecuencias de sus actos.

### 3.3.2. Topología;

Los términos topológicos, constructos, al aplicarse en la Psicología ilustran la posición de una persona en relación con sus metas funcionales y los obstáculos para alcanzarlas. Así, la topología muestra las diversas posibilidades para determinada conducta psicológica.

La topología denota dos conceptos básicos: Ilación y relación de las partes con el todo. Topológicamente las cosas pueden estar cercanas, al interior o al exterior, unas de otras; la forma y el tamaño carecen de significado,:

"Dos figuras topológicas son topológicamente equivalentes, si y sólo si puede hacerse - que una de ellas coincida con la otra por medio de un movimiento elástico" (9)  
(ver figura VI)

### 3.3.3. Vectores

Un vector representa una fuerza que influye en el movimiento psicológico hacia una meta o hacia el rechazo de ella.

Los vectores indican las fuerzas móviles dentro de una estructura topológica; representan los sucesos o las probabilidades de sucesos, por consiguiente, indican las valencias, es decir, las fuerzas de atracción o repulsión entre las regiones ambientales respectivas de un espacio vital.

Los conceptos vectoriales describen la dinámica de una situación, en otras palabras, representan las tendencias de un espacio vital a cambiar o a resistirse al cambio.  
(ver figuras VII y VIII)

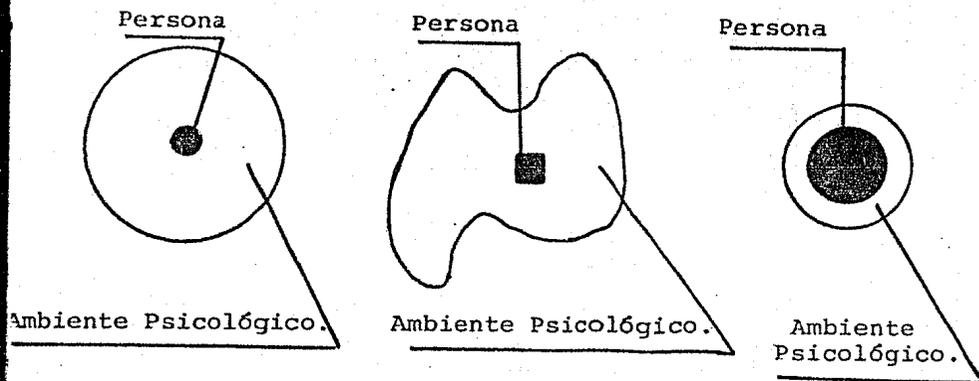


Figura no. 6. Topología del espacio vital-Tres figuras iguales-. (8)

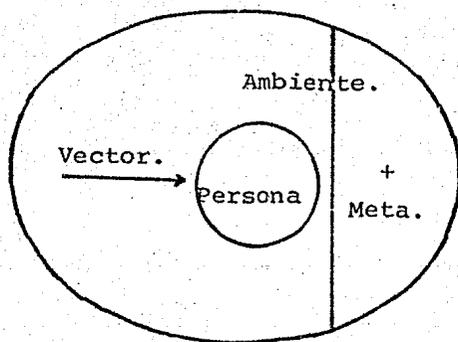


Figura no. 7 Un vector. (10)

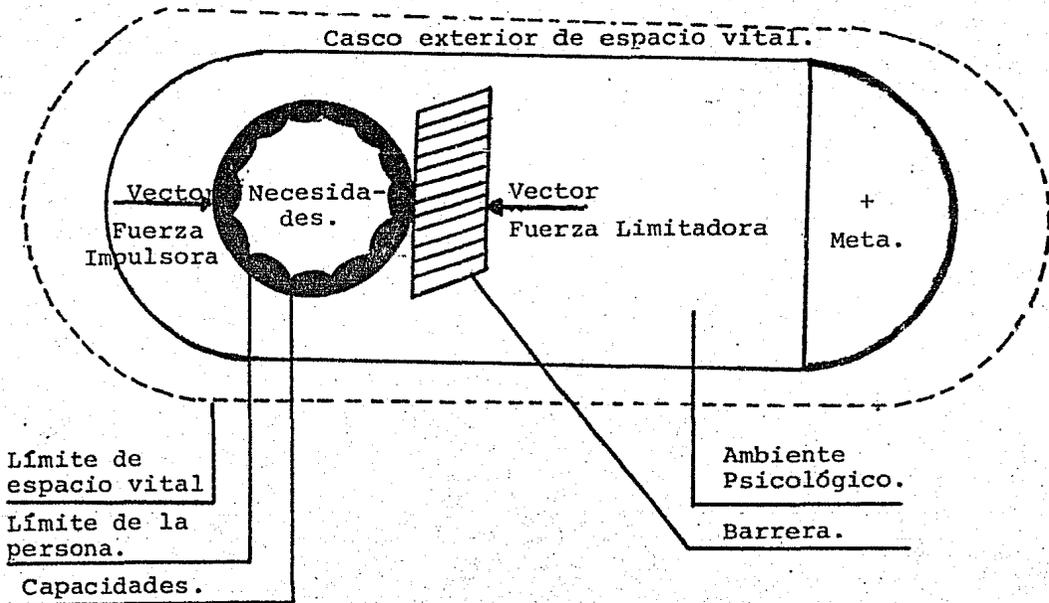


Figura no.8 Espacio vital de un individuo. (11)

### 3.3.4. La conducta.

Para Lewin como para los psicólogos del Campo, la conducta psicológica incluye finalidad e inteligencia, por tanto no tienen una correlación uno a uno con los movimientos físicos, además consideran que no es medible directamente, por tanto debe inferirse mediante la observación.

En consecuencia: la conducta psicológica puede ser:

- a) Un acto intencional observable.
- b) Un cambio de actitud.
- c) Un cambio en el valor percibido de un objeto o una actividad.
- d) Una nueva relación establecida entre dos o más eventos.

### 3.4. Cambios que constituyen un aprendizaje para la teoría de la Gestalt.

Lewin asegura que el aprendizaje consiste en cuatro tipos de cambios: a) Cambio en la estructura cognoscitiva. b) Cambio en la motivación. c) Cambio en la finalidad o ideología del grupo y d) aumento del control voluntario y la destreza muscular.

El cambio en la estructura cognoscitiva consiste en desarrollar los conocimientos perceptuales, de esa manera se centra en el aspecto topológico, en cambio, cuando se refiere a la motivación enfoca su interés en el significado es decir, el aprender a sentir agrado o desagrado por ciertas regiones de un espacio vital. Sin embargo, no se puede dejar de reconocer que aún este cambio se produce con modificaciones en la estructura cognoscitiva.

El tercer cambio se refiere al crecimiento dentro de una cultura, implica las percepciones primarias de uno mismo, las personas y los objetos. Es por esta razón, también, un proceso de cambio en la estructura cognoscitiva.

El desarrollo de las capacidades motoras tiene la misma característica. En resumen:

"El cambio en la ideología de la acción, - una aceptación real de un conjunto cambiado de hechos y valores y un cambio en el mundo social percibido, son tres expresiones diferentes del mismo proceso".(12)

Para concluir, Lewin considera al cambio en la estructura cognoscitiva como el concepto fundamental dentro del proceso de aprendizaje.

### 3.5. Teoría del Campo Cognoscitivo.

La teoría del campo cognoscitivo (TCC) describe como una persona llega a conocerse a sí mismo, al mundo que le rodea dentro de una situación en la que su ser y su ambiente componen una totalidad de eventos coexistentes y mutuamente interdependientes. Para lograr su objetivo se vale de un tipo de generalizaciones sobre el aprendizaje que pueden aplicarse a personas reales y situaciones escolares; se asocia a las funciones del conocimiento y comprensión que le dan significado a la situación.

Podemos deducir la finalidad de la teoría del campo cognoscitivo como la formulación de relaciones comprobadas que predicen la conducta de personas individuales en sus espacios vitales específicos. Ahora bien, no es posible comprender y predecir una conducta, sin tomar en cuenta a la persona y su medio ambiente psicológico, como un solo bloque de hechos y funciones interdependientes, por tanto la psicología del campo cognoscitivo, es interpersonal, social y constituye un medio eficiente para caracterizar a las personas.

El aprendizaje es una modificación del mundo de la persona, en base a un desarrollo de insights sobre su naturaleza, es decir representándolo en un modelo, para inducir un aprendizaje, hay que tomar en cuenta: a la persona misma, su ambiente psicológico, las finalidades que persigue,

las "metas" negativas que trata de evitar, los obstáculos para el alcance de sus objetivos que restringen sus movimientos psicológicos hacia ellos, así como los caminos potenciales y reales para alcanzar sus fines.

Explicando un poco el concepto de Insights, diremos que es un sentimiento básico de las relaciones, es un discernimiento particularizado y generalizado. Un Insights generalizado equivale a una comprensión. Al ser un Insights, el entendimiento sobre una situación, por lo general es más profundo que las palabras y en ocasiones es difícil describirlo verbalmente.

Cuando un Insights es confirmado por un número elevado de casos similares, es posible establecer una ley, - en este caso decimos que el insights es valioso para la ciencia.

Los insights de una persona constituyen la estructura cognoscitiva de su espacio vital (ambos términos pueden ser sinónimos). Estructura cognoscitiva es el modo como una persona percibe los aspectos psicológicos del mundo personal, social o físico. En consecuencia, cualquier cambio en esta estructura, modificará a todos y a cada uno de los elementos que la componen.

### 3.6. Definiciones y Términos Esenciales de la Psicología del Campo Cognoscitivista.

#### 3.6.1. Percepción y realidad.

Los teóricos del CC afirman que cuando una persona percibe algo, es porque ese algo tiene un valor para la persona pues en caso contrario no lo hubiese percibido.

La percepción incluye lo que se siente y lo que se está dispuesto a hacer al respecto, TCC representa un modo

relativista de ver al hombre y al proceso de aprendizaje.

Este principio básico relativista establece que nada es conocible o perceptible en sí mismo. Es consecuencia:

"Relativismo significa que la realidad psico lógica se define, no en términos físicos sino psicológicos y perceptuales. Definida de esa forma, la realidad consiste en lo que se hace con lo que se obtiene por medio de los sentidos o en alguna otra forma.

Ahora bien , puesto que la realidad, definida desde el punto de vista relativista, -- consiste en lo que se percibe por medio de los cinco sentidos, y la forma en que se evalúa, una persona será lo que considere que es ella misma y su ambiente consistirá en lo que crea que la rodea"(13).

Los teóricos relativistas hacen hincapié en la elección de la situación, esto significa que una persona podrá escoger cual es el camino a seguir dentro de su EV. Al ejercer su capacidad de elección, en un acto inteligente, el sujeto seleccionará también ciertos objetos como medios para obtener otras cosas, que son sus consecuencias.

Esta acción inteligente es intencional y va de acuerdo con las metas que se quieren alcanzar. Estas metas se presentan dentro de su campo de experiencia, son inmanentes. La intencionalidad, por tanto, lleva al sujeto a alcanzar sus metas por medio de la forma más fácil para ello, en las condiciones existentes. Así, se explica la importancia que los teóricos del CC dan a la descripción de la situación como un todo, sin dejar elementos aislados.

En base al principio de contemporaneidad los eventos psicológicos se determinan por las condiciones del momento en que se produce la conducta. Por ello, no es posible derivar la conducta del futuro o del pasado como tales, psicológicamente hablando, solo existen en la medida de que participan en el presente, pero aún así, la influencia del futuro solo es anticipación y la del pasado es indirecta.

### 3.6.2. El campo vital de la TCC.

Dentro de la teoría del campo cognoscitivista, el concepto de espacio vital no varía de una manera determinante: Para ellos el EV está constituido por la persona y su ambiente psicológico, ambos rodeados por un caso extraño no psicológico. Una persona es un ser funcional conciente, esto se pone de manifiesto por medio de la expresión de necesidades y las capacidades. El ambiente psicológico de una persona consiste en todo aquello que efectúa movimientos psicológicos.

Para los TCC una persona por el solo hecho de vivir en un mundo humano y tener un organismo biológico, debe surgir como un ser o personalidad psicológica. Su desarrollo dependerá de la interacción de dicha persona con su ambiente psicológico.

Creemos importante hacer la diferencia entre ambiente psicológico, social y físico.

Como ya mencionamos antes el ambiente psicológico es todo aquello que se encuentra alrededor de una persona y signifique algo para ella. En consecuencia, podemos afirmar que el ambiente físico y el social son medios del ambiente psicológico, sin embargo no son la misma cosa: El ambiente físico incluye todo lo que rodea a una persona u objeto -- tal como puede verlo un observador natural. El ambiente social consiste en la atmósfera generalizada que rodea a una persona; incluye las actitudes, los valores, las creencias de la comunidad, región o nación. Es claro que la manera de percibir estos ambientes será diferente en cada uno de los miembros de un grupo pues el ambiente psicológico será el quehacer de cada uno de ellos de manera única y particular.

### 3.6.3. Continuidad e interacción.

En los EV de una persona que existe una continuidad. Puede suponerse que son fijos durante lapsos relativamente grandes: Quizá un período de clases, una semana o un mes. El EV depende del medio ambiente y éste a su vez - de aquél en lo que se refiere a su naturaleza y sus funciones, es imposible ocuparse adecuadamente de uno de -- ellos sin hacerlo también del otro.

#### 3.6.4 En aprendizaje en la TCC.

El aprendizaje para los teóricos del CC es un cambio - de insight, los seres humanos se comportan inteligentemente, tienen un propósito y el aprendizaje se relaciona con sus intenciones. En una situación de aprendizaje - un niño no se desenvolverá de acuerdo con su naturaleza, tampoco será condicionado para responder de manera pasiva siempre con la misma respuesta, en lugar de ello a - su vez de madurez y comprensión, se diferenciará y reestructurará, incluyendo su ambiente psicológico en esas - operaciones, obteniendo nuevos insights o modificando los antiguos.

Una persona cambia su estructura cognoscitiva mediante la diferenciación, generalización o reestructuración de sus regiones respectivas. (Una región es una parte funcional y distinguible del EV es el significado psicológico de un objeto o una actividad). Las regiones del espacio vital pueden incluir aspectos de la personalidad, -- actividades específicas o estados de ánimo y a un la pertenencia a grupos o clases, así como las personalidades, los objetos o los eventos que se perciben.

Expliquemos estas operaciones.

#### 3.6.5. Diferenciación.

Es el proceso dentro del cual las regiones se subdivi-

den en otras más pequeñas. En la diferenciación, regiones relativamente vagas y no estructuradas del EV llegan a estructurarse cognoscitivamente y a hacer más específicas. Diferenciación, significa pues, discernimiento de cada vez más aspectos del ambiente propio y de uno mismo.

### 3.6.6. Generalización.

Es un proceso por medio del cual se formula una idea o un concepto genérico mediante el discernimiento de ciertas características de numerosos casos individuales y su indentificación como clase de ideas u objetos.

Generalización es lo opuesto a diferenciación. Ambos -- elementos son, sin embargo, complementarios, por ejemplo -- una combinación de ambos puede hacer surgir la clasificac--ción del mundo físico en vegetal, animal o mineral.

### 3.6.7 Estructuración.

La reestructuración del EV de una persona significa que ésta última llega a tener mayor perspicacia o que da un -- sentido diferente a su mundo y así misma. Dentro del proceso de reestructuración la persona define direcciones en el EV, además que aprende que ciertos actos le llevarán a ciertos resultados.

Para resumir este apartado en relación con el proceso -- de enseñanza aprendizaje diremos:

El aprendizaje definido en forma concisa es un proceso de obtención o modificación de los propios Insights, las opiniones, las experiencias o los patrones de pensamien--tos.

Dentro de la TCC se considera a cada maestro y a cada --

estudiante como una persona con su ambiente psicológico - único e individualmente. La única función de un maestro, por tanto, consistirá en aplicar actividades que desarrollen Insights útiles para los estudiantes con el fin de - ayudar a éstos a formar personalidades más adecuadas y ar moniosas.

La topología de un EV muestra las diversas posibilida-- des para la realizaci<sup>o</sup>nde actos o movimientos psicológi-- cos; los vectores representan las fuerzas móviles dentro de esta estructura topológica. Para comprender la conduc-- ta de un niño, es preciso determinar la posición psicoló-- gica de su personalidad en relación a las regiones de su EV, o sea, su topología.

La región relativa de un EV en el que se encuentra un - niño, determina las cualidades de su ambiente inmediato - y establece las posibilidades para que dé el siguiente pa-- so en su vida significan una acción hacia sus metas y cua-- les se separan de ella.

Por tanto, para conocer a cada estudiante y su mundo -- cognoscitivo, el maestro deberá desarrollar una especie - de candidez disciplinada: conocerlo a través del estudian-- te mismo, tal como él se ve. Cuando unmaestro llega a es-- tablecer comunicación con su alumno su influencia llegará hasta las regiones y estará en condiciones de hablar de - sus necesidades, pues lo que necesita una persona depende primordialmente de la evaluación de si mismo y de su am-- biente exterior o social.

### 3.7. Aplicación de la teoría relativista en la enseñanza de la Gramática Española.

#### 3.7.1. La Gramática desde el punto de vista relativista.

En lo referente a la enseñanza de la Gramática desde un punto de vista relativista, se hizo la siguiente aplicación:

Se utilizó como muestra un grupo de 40. año de bachillerato con 45 integrantes.

Desde las primeras clases se les presentó un cuadro general de oraciones (Cuadro I), se explicó a los alumnos que en dicho cuadro se resumía el programa en lo referente a la Gramática. De manera breve se mencionaron los componentes del cuadro. Este análisis se realizó en dos sesiones de 45 minutos cada una.

Después de la presentación del cuadro general de las oraciones, se explicaron los conceptos de oración, oración simple y oración compuesta, tipos de sujeto y tipos de predicado, siempre con ejemplos. (Cuadro 2)

En las siguientes sesiones, se presentó a los alumnos primero un cuadro con los diferentes modificadores del sujeto y segundo, otro con todos los tipos de complementos del predicado. (Cuadros 3 y 4)

Con el antecedente de los diferentes tipos de oración, la comprensión de estos conceptos se facilitó.

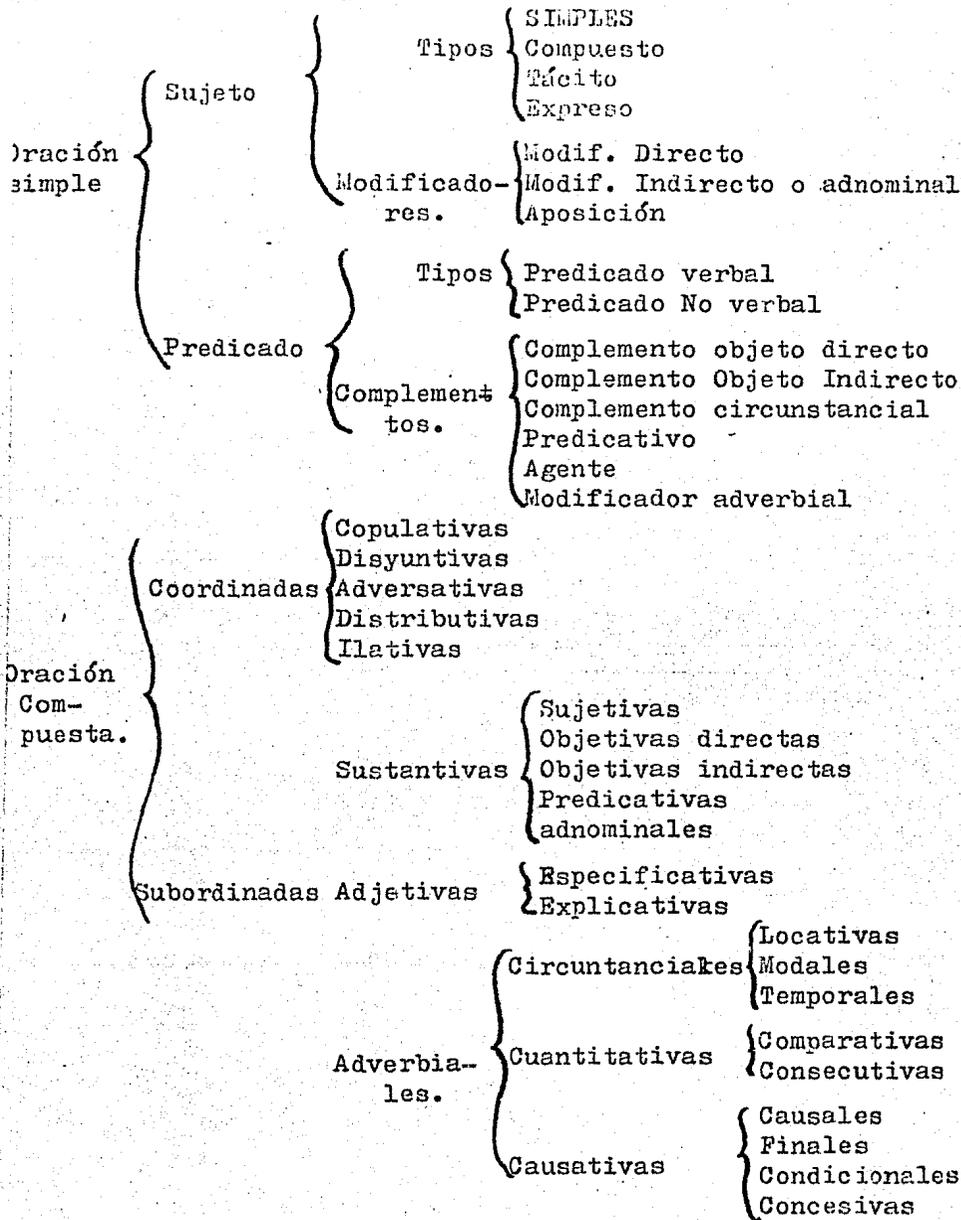
A partir de la presentación de los cuadros que permanecieron adheridos al pizarrón, siempre se analizó sintácticamente cualquier tipo de oración, simple o compuesta.

Al terminar el primer semestre un 90% de los alumnos podía analizar una oración de complejidad considerada.

En un intento de explicar el proceso desde el punto de vista relativista, podemos decir:

- 1.- Al presentarse el cuadro general, los alumnos pudieron percibir en su totalidad, el conjunto de conocimiento requerido sobre la gramática.
- 2.- Al presentarse los cuadros, definieron los elementos esenciales en la integración de ese conjunto.
- 3.- Una vez percibida la totalidad y comprendidas las partes, los alumnos estuvieron en posibilidad de hacer generalizaciones con cualquier tipo de oración.

Cuadro General de las oraciones \*



\* Tanto éste como los siguientes cuadros están basados en el curso de Español para Secundaria Abierta, textos elaborados por el Equipo del Prof. Bonifaz Nuño.

## Cuadro No. 2. Definiciones.

**Oración:** Enunciado bimembre autónomo sintácticamente; formado por dos elementos: Sujeto y predicado.

**Oración simple:** Enunciado bimembre, autónomo sintácticamente, cuyo predicado está formado por un solo núcleo verbal.

**Oración Compuesta:** Enunciado autónomo sintácticamente, formado por 2 o más oraciones simples.

**Sujeto:** Sustantivo, frase sustantiva o pronombre del que se dice algo o está realizando una acción.

### Tipos de sujeto:

**Expreso:** Sujeto que se expresa en forma oral o escrita.

**Tácito:** No se expresa en forma oral ni escrita, sólo puede inferirse a través de la forma del verbo.

**Simple:** Es aquel sujeto compuesto por un sólo núcleo.

**Compuesto:** Es el sujeto formado por dos o más núcleos.

### Tipos de predicado:

**Verbal:** Es el predicado donde aparece un verbo conjugado.

No

**Verbal:** Es el predicado donde la acción del sujeto solo puede inferirse a través del contexto.

Cuadro No. 3 ✖

Modificadores del sujeto

Definición de

Modificador: Es la palabra o frase que explica, determina o modifica al núcleo del sujeto.

Modificador Directo: Palabra no nuclear (artículo o adjetivo que califica directamente al sujeto

Modificador Indirecto: Frase no nuclear que modifica indirectamente al núcleo. Está compuesta de una preposición más un sustantivo o frase sustantiva.

Aposición: Sustantivo o frase sustantiva, vinculado de manera inmediata al núcleo, Tiene el valor de un adjetivo especificativo porque modifica a un sustantivo que es el núcleo

Cuadro No. 4 ✖

C. Objeto Directo. Sustantivo, o frase sustantiva que recibe directamente la acción de un verbo transitivo. Responde a la pregunta ¿Qué? o ¿A quién?. Puede sustituirse por los pronombres, lo, la, los, las. Dentro de la oración pasiva, realiza la función del sujeto agente.

C. Obj. Indirecto. Sustantivo o frase sustantiva que expresa la persona o cosa a quien se dirige o destina la acción del verbo. Responde a la pregunta ¿Para quién?. Se sustituye por los pronombres le o les.

C. Circunstancial. Expresa las circunstancias en las que se realiza la acción del verbo. Tiempo: ¿Cuándo? modo: ¿Cómo?, lugar: ¿Dónde?; cantidad: ¿Cuánto? compañía: ¿Con quién?, medio, ¿con qué? finalidad: ¿Para qué? Causa: ¿Por qué?.

Modif. Adverbial: Adverbio o frase adverbial que modifica directamente al verbo.

Predicativo: Adjetivos o sustantivos que tienen como función modificar al sujeto a través de un verbo copulativo.

Agente: Es el sustantivo o frase sustantiva que realiza la acción del verbo en una oración pasiva.

#### 4.- EL SISTEMA DE JEAN PIAGET.

Un investigador de gran trascendencia en el análisis -  
cualitativo de las estructuras intelectuales, y por ende  
en el estudio del proceso enseñanza aprendizaje es --  
Jean Piaget.

Los aportes de Piaget no pueden reducirse a una so  
la disciplina pues su campo de estudio es muy amplio: --  
Biología, Psicología, Epistemología, Matemáticas, Física,  
etc.

No es nuestra intención abarcar todo el sistema de ---  
Piaget, nuestro trabajo se limitará en una primera parte  
a sus estudios sobre la inteligencia. Este apartado es--  
tará basado casi en su totalidad en el texto de Antonio  
Battro, " El pensamiento de Jean Piaget", creemos que es  
te tema es de importancia sobre todo por sus implicacio-  
nes en la fundamentación de un proceso de enseñanza ----  
aprendizaje.

En una segunda parte trataremos de exponer cuales son  
las ideas de Piaget a cerca de la Educación desde el pun  
to de vista social.

Una vez definido, esos términos, el sistema, de Piaget,  
haremos una aplicación de dicho sistema en el aula.

Las características de esta última práctica serán ex--  
puestas posteriormente.

en lo que se refiere a la primera parte resumiremos lo  
que Battro considera las seis teorías representativas --  
del sistema de Piaget, dando además una visión global de  
sus relaciones.

#### 4.1. La Teoría de la Inteligencia.

Piaget establece: La inteligencia es una adaptación y es, en su primer momento, un caso particular de la adaptación biológica; tiene por función esencial estructurar el universo como el organismo estructura el medio ambiente inmediato(14).

Esta adaptación está constituida por dos funciones:

Asimilación:

Cuando el organismo se encuentra adaptado a una serie ordenada de modificaciones del medio ambiente, puede cerrarse el ciclo de un proceso:

Ejemplo:                     $a + x = b$   
                                  $b + y = c$   
                                  $c + z = a$

Donde a, b, c, pertenecen al organismo y x, y, z, al medio. Si alguno de los datos varía por cualquier causa, x se convierte en x' y pueden suceder dos cosas:

- a) el organismo se desadapta y destruye o ,
- b) el organismo se acomoda al nuevo ambiente y logra producir un nuevo ciclo acomodativo.

Acomodación:

$a + x' = b'$   
 $b' + y = c$   
 $c + z = a$

Piaget concluye de la siguiente manera:

"La acomodación es el resultado de las fuerzas ejercidas por el medio que transforma un comportamiento de b - en otro b'. La adaptación como proceso general es finalmente; El equilibrio entre la asimilación y la acomodación" (15).

En base a la teoría de la adaptación, Piaget se ve obligado a elaborar una teoría de la organización estrechamente ligada a ella. La organización supone ante todo elemento (órganos) y funciones orgánicas.

"Los órganos deben funcionar en conjunto y en forma armónica: Las relaciones de parte a todo son por lo tanto de finitorias. De la misma manera, un comportamiento inteligente es un todo organizado, donde todos los actos están relacionados de una determinada forma" (16).

Para reafirmar esta idea, Piaget postula un sistema de relaciones del "pensamiento consigo mismo" y del "pensamiento con las cosas".

TABLA 1 (17)

<u>Funciones Biológicas</u>	<u>Funciones Intelectuales</u>	<u>Categorías</u>
Organización	Función reguladora	{ A.Totalidad-relación (reciprocidad). B.Idealidad (fin) Valor (medios).
Adaptación { Asimilación Acomodación	Función implicativa	{ A.Cualidad-clase B.Relación cuantitativa-número.
	Función explicativa	{ A.Objeto-Espacio B.Causalidad-tiempo.

I. La función reguladora corresponde a aquellas categorías que se combinan permanentemente con las 8 restantes y están presentes en todo acto psíquico.

II. a) El proceso "centrífugo" de acomodación del pensamiento a las cosas o sea, la explicación del mundo físico, requiere una red compleja de categorías

a) Estáticas y b) Dinámicas. Están relacionadas - ambas con la posibilidad de "deducir lo real"; es decir, de conferirle una cierta permencia (o necesidad), dando a la vez razón de sus transformaciones.

b) El proceso "centrípeto" de asimilación, requiere un nivel más formal (función implicativa de la inteligencia) puesto que la asimilación mental no es, por cierto, una "nutrición alimenticia", como en el plano meramente biológico. (18)

Las cosas que son asimiladas, son frecuentemente formas de cosas y formas de comportamientos.

Piaget va a demostrar luego, que ambos tipos de categorías son genéticamente contemporáneas, pues nada se puede prever en el mundo físico si el sujeto no posee todavía los instrumentos formales que le permitan una mayor independencia ante el fenómeno. Sólo entonces el sujeto puede postular leyes necesarias donde antes no percibía más que sucesos desconectados.

"Las principales categorías que usa la inteligencia para adaptarse al mundo exterior... corresponden, cada una a un aspecto de la realidad, pero además de su adaptación a -- las cosas, se implican una a otras hasta el punto de hacer su separación lógica imposible" (19)

Para Piaget las concepciones filosóficas, especialmente epistemológicas de las grandes teorías biológicas y psicológicas están condicionadas por sus diferentes posturas ante el problema de la adaptación y de la evolución en general.

TABLA II (20)

	<u>Biología</u>	<u>Psicología.</u>
Teorías Evolutivas	1.- B) Relativismo	1.-P Teoría de la adaptación. (piaget)
	2.- B) Lamarckismo	2.-P Asociacionismo
	3.- B) Mutacionismo	3.-P Pragmatismo
Teorías no Evolutivas	4.- B) Vitalismo	4.-P Intelectualismo
	5.- B) Preformismo	5.-P Apriorismo
	6.- B) Teoría de la emergencia.	6.-P Teoría de la Gestalt.

Distribución de las teorías biológicas y psicológicas según Piaget.

#### 4.2. Método de la teoría relativista.

Para Piaget la Psicología debe basarse en una teoría - donde la experiencia y la actividad espontánea se coordinen por reciprocidad. A esta teoría la llama Relativismo. El método que propone para esta teoría es el siguiente:

- 1.- La teoría relativista epistemológica postula una explicación de los mecanismos evolutivos y adaptativos de los organismos vivientes.
- 2.- Para verificarla, realiza múltiples experiencias biológicas,
- 3.- De sus observaciones extrae una teoría de la adaptación hereditaria restringida a la Biología.
- 4.- Con esta teoría crea un modelo nuevo para el organismo inteligente.

5.- Luego, verifica las nociones de asimilación y de acomodación en la psicología de los primeros meses del niño.

6.- Pasa a la noción de equilibrio que a su vez, va a -- constituir una nueva teoría psicológica, ésta también será verificada.

Es importante insistir en la influencia de esta clasificación de las teorías biológicas en su epistemología y en su psicología.

Estas tres áreas son solidarias en cuanto a sus defectos y virtudes, a partir de ellas se concibe el valor -- heurístico de las nociones de adaptación, operatividad y equilibrio.

#### 4.3. Teoría semántica de Piaget.

Piaget utiliza en su sistema semántico los resultados de la escuela de Saussure, esencialmente la distinción -- entre significado y significante en el proceso de la -- significación.

Hace la diferencia entre símbolo y signo: convencional y colectivo éste último e individual e independiente el primero.

Piaget en su estudio sobre la génesis del pensamiento descubre nuevas categorías semánticas y propone, implícitamente, la siguiente equivalencia.

Teoría de la significación      Teoría de la adaptación

Significante  
Significado

Asimilación  
Acomodación

Desarrollando completamente el pensamiento piagetiano se presenta el siguiente cuadro:

Sistemas de Significaciones.

- 1.- Señales sensorio-motrices
  - 2.- Indices perceptivos
  - 3.- Símbolos por imagen
  - 4.- Signos lingüísticos
- } Función semiótica de la representación.

Battro, en "El pensamiento de Piaget" propone el siguiente esquema para los distintos sistemas de significación. (Siguiendo la clásica figura de Saussure que divide el - todo significativo en dos partes, expresando el signifi- cante en la parte superior y el significado en la parte inferior).

SEÑAL	INDICE	SIMBOLO	SIGNO
<u>Estímulo</u>	<u>dato percep- tivo</u>	<u>Imagen mental</u>	<u>signo verbal</u>
Esquema reflejo	esquema sensorio- motriz	preconcep- to	Concepto operativo

En el diagrama, solo el signo tiene una verdadera in- dependencia, en todos los demás sistemas de Piaget existe dependencia.

4.4. Teoría de la equilibración.

Piaget intenta fijar mediante la teoría de la equilibra- ción el orden genético de las tres estructuras fundamenta- les de la vida mental:

- 1.- Ritmo:            Actividades sensorio-motrices precoces
- 2.- Regulación:    Actividades intuitivas o representativas.  
                          actividades perceptivas.
- 3.- Operación:      Actividades operatorias concretas. Agrupa-  
                          ciones de clases y relaciones. Activida-  
                          dades operatorias formales. (Combinatorias

proposicionales y grupo de transformaciones INRC)

Establece sistemáticamente su idea de equilibrio y de la equilibración: El comportamiento de un sujeto puede conducir a muchas formas de equilibrio, pero de todas ellas se retienen, como paradigma, aquellas que definen a una estructura lógica.

Piaget quiere demostrar que:

- 1.- Las nociones físicas de conservación de las propiedades de un objeto, resultan de una equilibración progresiva.
- 2.- Las estructuras lógicas del comportamiento progresan de una reversibilidad limitada a una reversibilidad completa, es decir, van de ritmo y regulaciones a -- operaciones.

4.4.1. Definiciones.

- 1.- Estructura. Los elementos se reúnen en un todo con propiedades en tanto totalidad; de ahí provienen entera o parcialmente las propiedades de los elementos.
  - 1.1. Ciertas estructuras son más resistentes que otras en cuanto a la introducción de elementos.
- 2.- El equilibrio de las estructuras psicológicas está -- constituido por:
  - a) Un sistema interno de organización.
  - b) Los estados mejor equilibrados poseen un máximo -- de actividad y un máximo de intercambio con el medio.
  - c) La coherencia de un equilibrio depende de compensaciones activas que impidan la desorganización -- del sistema.
  - d) Las compensaciones son regulaciones y operaciones.
  - e) Sólo las operaciones lógicas son estructuras completamente equilibradas.

- 3.- Campo de equilibrio. Es el conjunto de objetos o propiedades de objetos sobre los cuales se ejercen las acciones susceptibles de equilibración.
- 4.- Movilidad del equilibrio. Se mide por la distancia -temporo-espacial entre los elementos del campo, en tanto esas distancias son recorridas por acciones -- efectivas o interiorizadas del sujeto.
- 5.- Permanencia de las condiciones del equilibrio:
  - a) El equilibrio es permanente si cuando el campo - inicial C se modifica en C' la subestructura de los elementos de C, conservan el equilibrio anterior.
  - b) Hay desplazamiento de equilibrio si la nueva forma que corresponde a C', difiere de la de C.
- 6.- Estabilidad del equilibrio. Se mide por la compensación de las transformaciones virtuales del sistema. Cuanto más perfecta es la compensación, más estable es el equilibrio.

A manera de corolario:

La forma de mejor equilibrio es la que hace corresponder las transformaciones mínimas y mejor compensadas al campo más extenso y de mayor movilidad.

#### 4.4.2. Otras definiciones.

- 1.- Reversibilidad operatoria. El sujeto sin perder conciencia de la unidad ejecuta una misma acción en dos sentidos opuestos.
- 2.- Reversibilidad no operatoria. Es igual a la anterior, aunque sin conciencia de unidad.
- 3.- Ritmo. Es alternar dos procesos antagónicos que funcionan el uno en la dirección A-B y el otro en la dirección B-A. La fase antagónica del ritmo es el punto de partida de la regulación.
- 4.- Regulación. Es el resultado del ritmo, cuando dos fases (agonista y antagonista) se ejecutan simultáneamente.

5.- Operación. Acción interiorizada o interiorizable totalmente, reversible y ordenada en estructuras totales. (21)

En conclusión, se puede fijar una relación de orden y constituir una serie de equilibraciones compuestas por estructuras que representan un equilibrio mejor que las precedentes.

Por tanto, esta teoría de la equilibración basada en la sucesión de estrategias, se plantea como una alternativa de la teoría asociacionista del aprendizaje.

#### 4.5. Teoría del aprendizaje y la asimilación.

##### 4.5.1. Asimilación.

1.- La asimilación mental es un proceso de tres condiciones:

- a) Presupone la existencia de esquemas de actividad.
- b) El sujeto aporta algo nuevo a los datos provistos por el objeto.
- c) A la comprobación empírica se agrega un elemento inferencial. Asimilar es entonces, integrar los objetos a esquemas de acción

2.- La asimilación es el reverso de la acomodación en todo proceso cognoscitivo, en consecuencia la adaptación exige una proporción entre el objeto y el esquema asimilativo.

Si hay una desproporción marcada se da lugar a dos cosas:

- a) No es posible la acomodación ni tampoco la asimilación o;
- b) la acomodación se sustituye simbólicamente por una asimilación que es precursora del juego simbólico.

3.- La teoría de Piaget se resume en una serie de esquemas de asimilación ordenadas genéticamente.

Para este investigador no existe un contenido en sí, pues todo conocimiento empírico requiere de un esquema de asimilación muy elemental o muy desarrollado que posea una estructura más o menos isomorfa o una estructura lógica respectivamente.

Ahora bien, la actividad por el mero hecho de estar organizada y funcionar adaptativamente implica una lógica de la acción.

"En resumen, expresar la necesidad de la asimilación, es sostener ante todo, que conocer a un objeto se reduce a actuar sobre él, material u operativamente." (22)

L. Apostel formula los siguientes axiomas con respecto a las ideas fundamentales de Piaget:

- 1.- Todo esquema tiende a asimilar todo objeto.
- 2.- Como todo esquema es algo complejo, toda subconducta de un esquema tiende a asimilar el esquema íntegro y a ser asimilada por él.

Para explicar, Piaget postula que todo esquema de asimilación contiene dos fases:

- a) El aspecto cognoscitivo que se revela por la estructura y;
- b) el aspecto afectivo que es su dinámica funcional. (23)

#### 4.5.2. Aprendizaje.

Al introducir los procesos de equilibración, Piaget niega la dicotomía entre los procesos de maduración (por desarrollo innato) y los procesos de aprendizaje por experiencia adquirida.

A partir del esquema de la formación de los conocimientos (Ver tabla III), Piaget resume la siguiente ecuación:

Aprendizaje sensu stricto + equilibrio + aprendizaje sensu lato.

TABLA III (24)

Formación de los conocimientos

Herencia

Lectura

- 1.-Maduración.
- 2.-Percepción.
- 3.-Comprensión inmediata preoperatoria.
- 4.-Aprendizaje.S. Str.
- 5.-Inducción.
- 6.-Equilibración. (Coherencia preoperatoria)
- 7.-Deducción (comprensión inmediata operatoria)

Inmediata

Interpretación sensorio-motriz o nocional (no enteramente deductiva)

Adquisición

En función de la experiencia.

control - no sistemático.  
Control - sistemático.

Mediata

Control - no sistemático.

No en función de la experiencia

Control sistemático.

Nos referimos a Sensu stricto como al conjunto de diferenciaciones surgidas de la acomodación. Sensu lato es la asimilación, el equilibrio entre ésta y la acomodación, es también la coherencia gradual y la organización de los esquemas en formas equilibradas que tienden a sistemas totales.

Entonces el planteo piagetiano con respecto al aprendizaje se resume así:

"El equilibrio comienza por ser inestable -- en el nivel de los primeros aprendizajes -- (sensorio-motriz) y luego logra su estabilidad aunque no logra todavía su permanencia, antes de que se constituyan las estructuras lógico-matemáticas, no por ello, empero, la equilibración deja de constituir uno de los aspectos necesarios del aprendizaje: Toda acomodación y toda diferenciación de esquemas que le sigue por definición, existen por reacciones de compensación y responden a -- las perturbaciones (en relación con los esquemas anteriores) que hacen necesaria la variación de los esquemas previos."(25)

Por tanto:

- 1.- A los aprendizajes sensu stricto se debe agregar una equilibración.
- 2.- La teoría de asimilación considera el aprendizaje como esquema de asimilación.
- 3.- El aprendizaje sensu stricto y la equilibración, constituyen un proceso global llamado aprendizaje sensu lato que se confunde con el desarrollo.

Concluyendo, Piaget basa su teoría del aprendizaje en la teoría de la asimilación y ésta a su vez, en una teoría de la adaptación biológica. En consecuencia, se hace posible traducir los procesos lógicos en términos comportamentales, estableciendo un mecanismo circular fundamental, encontrando nuevamente una característica constante en Piaget: Su relativismo.

#### 4.6. Teoría del razonamiento natural.

Esta teoría forma parte del sistema de Piaget y tiene relaciones con las demás teorías.

Las inquietudes epistemológicas de Piaget le llevan a hacer la diferencia entre lógica y epistemología genética.

Para él la lógica se encarga de desarrollar al máximo las consecuencias del sistema que ha elaborado.

La epistemología genética en cambio, "estudia las estructuras formales más primitivas que posibilitan el razonamiento abstracto posterior" (26)

De esta manera la distinción entre lógica y psicología es clara. Analicemos esta teoría.

- 1.- Reglas de inferencia. Para la lógica de Piaget no -- existen teoremas si éstos no pueden ser aplicados a cosas concretas. En consecuencia, no acepta reglas de inferencia si éstas no son aplicables a una situación. Es una lógica realista y concreta.
- 2.- La lógica natural concebida por Piaget puede seguirse paso a paso mediante la observación y la experimentación psicológica. Difiere de la lógica formal por dos razones: a) Tiene una extensión limitada b) depende del contenido del problema en cuestión.

Piaget plantea la posibilidad de una lógica genética desde el punto de vista experimental. Así, Piaget logra explicar las bases del comportamiento del adolescente mediante un sistema (Sistema P) basado en la combinatoria proposicional del grupo conmutativo INRC.

La lógica de Piaget trata sobre operaciones y de esta manera amplía de manera considerable su campo de aplicación dentro de la Psicología.

Ahora bien, si una condición de la operación es su reversibilidad no se hace necesario un análisis del lenguaje verbalizado pues la operación misma va más allá de un análisis psicolingüístico. En general consideramos todo este proceso como una de las mayores aportaciones de Piaget a la Psicología.

3.- Lenguaje Lógico. Piaget niega que se pueda identificar analítico con lógico y sintético con físico.

Establece que ambas funciones: analítico y sintético derivan de un tronco común: la actividad sensoriomotriz.

A partir de la noción de "actividad de un sujeto" Piaget formula su teoría que expresa en un lenguaje de comportamiento psicológico.

Siguiendo este lenguaje, se deduce un esquema tridimensional, aporte original y valioso de Piaget, en palabras de Battro, que rechaza la dicotomía del empirismo lógico y la filosofía analítica y aún de los postulados kantianos, aunque de estos últimos acepta el concepto de sintético a priori, pues considera que es un inicio de continuidad entre sintético y analítico.

#### 4.7. Teoría de la afectividad.

Piaget presenta el desarrollo de la afectividad en íntima correlación con el de la inteligencia. Afirma la posibilidad de un isomorfismo entre cada estructura cognoscitiva y su correspondiente en el área afectiva.

En los procesos afectivos como los entiende Piaget, intervienen los sentimientos y las emociones tanto como las tendencias y valores, incluyéndose la voluntad como "una regulación de regulaciones" es decir, como una operación superior. En general, reserva para la afectividad la propiedad de constituir la energética para la acción, mientras que su estructura corresponde a la inteligencia, ambos aspectos solidarios, pero en ningún momento la afectividad como causante de nuevas estructuras intelectuales.

Señalamos ahora sus aportes más relevantes en esta área.

1.- Sentimientos intraindividuales. Con respecto al punto de unión entre los sistemas afectivos de regulación y valoración, Piaget postula su tesis central estableciendo que la acción del sujeto tiene valor en sí misma no importa en cual de los niveles se esté dando. Es decir, tanto en el nivel sensorio-motriz como en el de las actividades más formales y socializadas.

Por otra parte Piaget ofrece su teoría de la descentración afectiva en la cual establece que existen fuentes de placer ajenos al propio cuerpo.

Afirma que no existe una verdadera elección de objeto afectivo en el sentido sensorio-motriz, debido a que en este período no hay "objetos" a "título propio". En cambio habla de "una transformación del universo y las formas" que se debe a la vez a la inteligencia y a la afectividad.

Una primera conclusión en este aspecto es pues el hecho de que todo objeto es siempre cognoscitivo y afectivo a la vez.

2.- Afectos interindividuales. En este apartado, Piaget distingue los afectos intuitivos, y los normativos.

En los afectos intuitivos, hace la diferencia entre la heterovaloración, la simpatía y antipatía, la autovaloración, sentimientos de inferioridad y superioridad y la valoración económica.

Los afectos normativos consisten en transferir los esquemas intelectuales a estructuras morales.

Desde otro punto de vista es importante tener presente que la teoría de Piaget, gira siempre en torno al interés.

En lo que se refiere a la formación de la personalidad durante la adolescencia, Piaget distingue 3 comportamientos típicos:

- 1.- El adolescente se considera igual que los alumnos y tiende a imitarlos.
- 2.- Se ocupa de integrar su trabajo en la vida social.
- 3.- Aspira a "reformular" la "sociedad en sí".

El adolescente sufre un proceso de indiferenciación entre él y el medio ambiente, elaborando una especie de -- "egocentrismo superior" que se supera progresivamente con el contacto social y experimental, dando por resultado la personalidad.

En base al sistema de Piaget, existen entonces, dos tipos de conductas:

- a) Relativas a objetos cualesquiera y;
- b) conductas relativas a personas.

En ambas se encuentran elementos cognoscitivos y afectivos.

#### 4.8. El sistema de Piaget.

Podemos afirmar que las investigaciones y aportes de Piaget, se estructuran dentro de un carácter interdisciplinario donde la ciencia, la filosofía y la epistemología genética están estrechamente interrelacionados, sin confundirse, en un único sistema cuyos elementos están en interdependencia.

#### 4.9. Piaget en educación.

Hasta ahora hemos estudiado las investigaciones de Piaget en los niveles psicológicos y epistemológicos, por lo que creemos importante exponer la trascendencia de estas investigaciones en cuanto a educación.

En un primer lugar está la concepción de educación dentro de los estudios piagetianos.

"Educar es adaptar al individuo al medio social ambiente" (27)

Ahora bien, ¿Cómo se realiza esta adaptación? Para explicar esta circunstancia se hace imperativo analizar la concepción de hombre.

Para Piaget el hombre es producto de dos factores diferentes y complementarios:

Los factores hereditarios y de adaptación biológicos, de estos depende el desarrollo del sistema nervioso y de los mecanismos psíquicos elementales, y; los factores de transmisión e interacción social.

El hombre integra en su desarrollo, una evolución biológica y una influencia social, ambas determinantes.

En algunas sociedades animales estos factores también son importantes, ¿Cuál es entonces la diferencia entre el ser humano y dichos animales? Hans Aebli nos da la respuesta: La diferencia está en la educación. En las conductas adquiridas por transmisión interna de generación en generación y que no están determinadas por los datos hereditarios. Asimismo Piaget considera la adquisición de la educación como un producto de las potencialidades del sistema nervioso, además podemos afirmar que la posesión de una cierta función simbólica forma parte de esas disposiciones internas...

"...que la sociedad no ha creado, pero utiliza; sin embargo sin una transformación social externa (es decir, ante todo educativa) la continuidad del lenguaje colectivo sería propiamente imposible" (28)

Ahora bien, para Piaget, lo que es cierto para el lenguaje, lo es también para la lógica y para la moral.

Piaget atribuye un papel muy importante a la educación pues en ella reside la continuidad del lenguaje, la moral, el progreso científico y de la sociedad en general.

En otras palabras, la finalidad de la educación debe ser la de formar la razón.

Al mismo tiempo, la educación como derecho dentro de la sociedad, es de suma importancia pues:

"Carga con una parte nada despreciable de responsabilidad en lo que se refiere al éxito final o el fracaso del individuo en la realización de sus propias posibilidades y en su adaptación a la vida social" (29)

"...el derecho a la educación, es pues, ni más ni menos que el derecho del individuo a desarrollarse normalmente en función de las posibilidades de que dispone, y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles." (30)

En base a los anteriores conceptos se hace necesaria la formación de una nueva metodología basada en principios psicológicos adecuados.

Piaget propone a este respecto la creación de una "escuela activa" cuyos principales elementos teóricos estén fundamentados en el estudio de las estructuras mentales de los individuos a los que están dirigidos.

Para nuestro investigador todo método didáctico implica tácitamente una psicología del niño, por tanto su principal interés es estudiar cuáles son las características evolutivas, tanto orgánicas como mentales del sujeto, para así formular una metodología apropiada al aprendizaje.

Las investigaciones de Piaget sobre el niño llevan a los siguientes conceptos:

Las estructuras mentales y morales son diferentes en el niño y el adulto, sin embargo funcionalmente son idénticas.

Cuando se establece que la educación es una adaptación, tenemos que remitirnos al concepto de infancia donde ésta se concibe como una adaptación progresiva.

Ahora, si adaptación es un equilibrio entre asimilación y acomodación (conceptos que ya estudiamos anteriormente) podemos decir que la educación como adaptación intelectual, debe ser, un equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras deductivas y la acomodación de estas estructuras a los datos de la experiencia.

Partiendo de lo anterior, podemos deducir que la educación y la adaptación, cuyos elementos sinónimos, son una interacción entre el sujeto que se educa y el objeto que es aprendido. En esta interacción el principal elemento es el interés. En palabras de Piaget, "El interés no es otra cosa, en efecto, que el aspecto dinámico de la asimilación" (31)

La ley del interés será el pivote que hará girar todo el sistema y la educación, un proceso adecuado cuando tome este concepto como fundamento básico para realizarse.

Ahora bien, con respecto a la inteligencia, otro concepto estudiado con anterioridad que tiene principal incidencia en el mayor o menor éxito de la educación, se establece:

"La inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre una asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimilados a los objetos" (32)

"Toda inteligencia es una adaptación, toda adaptación implica asimilación de las cosas al espíritu, lo mismo que el proceso complementario de acomodación. Por tanto, todo trabajo de la inteligencia, descansa sobre un interés," (33)

Tomemos en cuenta también, otro aspecto, el verdadero interés aparece cuando el Yo se identifica con una idea o un objeto, cuando encuentra en ellos un medio de expresión y se le convierten en el alimento necesario de su actividad.

Entonces, la Escuela activa debe exigir al alumno que su inteligencia trabaje elaborando sus propios conocimientos "desde adentro" y no le sean dados "desde fuera".

En este sentido se afirma que tanto en el niño como en el adulto, a pesar de sus diferencias estructurales, habrá un funcionamiento similar basado en la ley del interés.

La educación, en resumen, debe promover el trato al niño como un ser autónomo desde el punto de vista de las condiciones funcionales de su trabajo, sin olvidar que su mentalidad desde el punto de vista estructural es diferente a la mentalidad del adulto.

Cabe aquí mencionar que la principal oposición de Piaget a los métodos tradicionales reside esencialmente en la convicción de que considera al niño con estructuras similares a las del adulto y con funciones diferentes.

Concretamente Piaget propone para los métodos activos varias características:

- 1.- La utilización de las tendencias propias de la infancia.
- 2.- La proposición de la actividad espontánea inherente al desarrollo mental.
- 3.- La experimentación.
- 4.- La acción efectiva sobre los objetos.
- 5.- El intercambio entre los individuos.

En otras palabras para Piaget: "Entender es inventar o reconstruir por invención" (34)

No hay que dejar pasar este concepto pues es el principio fundamental de los métodos activos.

Para Piaget, en este proceso, el aprendizaje surge a partir de operaciones mentales cuyas características de coherencia y movilidad, les permiten componerse de operaciones parciales y formar sistemas de conjunto que siguiendo un esquema lógico le dan a ese aprendizaje, necesariamente, un carácter interdisciplinario.

"La fragmentación de las disciplinas científicas se explica, efectivamente, por los -- prejuicios positivistas. Desde una perspectiva en la que sólo cuenta lo observable y que basta simplemente con describir y analizar para obtener sus leyes funcionales, es inevitable que las diferentes disciplinas -- aparezcan separadas por unas fronteras más o menos claras o incluso fijas, ya que éstas dependen de la diversidad de categorías de observable, relativas a su vez a nuestros -- instrumentos subjetivos y objetivos de captación. (percepciones e instrumentos) Por -- el contrario; a partir del momento en que, violando las normas positivistas (y de hecho son violadas constantemente, incluso -- cuando algunos autores aunque cada vez menos numerosos, las aprueban en sus prólogos) se intenta explicar los fenómenos y sus leyes en lugar de limitarse a su descripción, se supera obligatoriamente las fronteras de lo observable ya que toda causalidad está -- relacionada con la necesidad inferencial, es decir, de deducciones y estructuras operatorias irreductibles a la simple constatación. La causalidad consiste efectivamente en una composición de producciones y de observaciones al igual que las operaciones lógico-matemáticas, aunque teniendo en cuenta que éstas, en el terreno físico son atribuidas a los mismos objetos, transformados de este modo en operadores. En este caso la -- realidad fundamental no es el fenómeno o el observable sino las estructuras subyacentes, reconstituidas por deducción y que implica los datos observados. Pero por esto mismo, las fronteras entre las disciplinas tienden a desaparecer porque las estructuras son o bien comunes o bien solidarias entre sí."

(35)

Es evidente por tanto, que la educación debe dar libertad a la investigación y preparar espíritus innovadores.

La situación real es compleja y aún no hay un sistema educativo, al menos en América Latina, que generalice -- las estructuras y englobe las distintas disciplinas.

En lo que se refiere a nuestro problema en particular, -- la Literatura, Piaget menciona:

"Los problemas que subsisten en las ramas -- propiamente literarias se refieren a la provisión de cómo dar un lugar suficiente a -- estos dos componentes fundamentales de la educación científica: una actividad auténtica de los alumnos llamados a reconstruir y en parte a reinventar las verdades que tienen que asimilar y sobre todo una práctica individual del espíritu experimental y de los métodos que ello implica...Por otro lado si empezamos a conocer los niveles de -- formación de las operaciones lógico-matemáticas, no disponemos o no disponemos todavía de conocimientos comparables en cuanto a los mecanismos constitutivos que generan las estructuras lingüísticas o que dominan la comprensión de los hechos históricos" --  
(36)

De esta manera Piaget señala lo incompleto de sus investigaciones en el campo literario, sin embargo, siempre hemos de reconocer sus aportes como de gran trascendencia dentro de la educación en general.

## 5. FUNDAMENTOS PARA EL ANALISIS SOCIOLOGICO DE LA LITERATURA Y LA NOVELA.

### 5.1. Estructuralismo Genético de Lucien Goldmann.

El estructuralismo genético es un intento de conjugar la teoría marxista, Luckács, Piaget y el estructuralismo de Levy Strauss, para el análisis de la creación literaria. (37)

#### 5.1.1. Conceptos básicos del Estructuralismo genético.

A continuación exponemos en forma breve los conceptos elementales del Estructuralismo genético de Lucien Goldmann, volveremos sobre ellos conforme se desarrolle el capítulo.

##### 5.1.1.1. Totalidad.

Es el proceso de evolución histórica que establece una relación de identidad relativa entre lo material y lo espiritual, ambos, sujetos a un principio de equilibración.

La totalidad es entonces, el resultado de la actividad humana, sujeta a cambios y determinada por una dialéctica permanente entre estructuración y desestructuración.

De esta manera Goldmann convierte el concepto de totalidad en una categoría concreta metodológica que se sostiene sobre el carácter funcional de la parte sobre el todo.

"De ahí la necesidad de estudiar los hechos humanos en su estructura esencial y en su realidad concreta; lo cual supone un método que sea a su vez sociológico e histórico".  
(38)

#### 5.1.1.2. Estructura y grupo social.

Para Goldmann el verdadero sujeto de la creación es el grupo social. Las características de dicho grupo son:

- a) El comportamiento humano tiende a adaptarse a la realidad ambiente.
- b) Pretende lograr una coherencia global de conjunto.
- c) Tiende a modificar la estructura.

Por lo tanto el grupo social debe ser considerado como un proceso de equilibración, una estructura significativa y una totalidad relativa. (39)

#### 5.1.1.3. Visión del mundo.

Para Goldmann la visión del mundo dentro de una clase social es la expresión de la conciencia posible que ella tiene. Elabora la siguiente tipología de las visiones - del mundo:

- a) Visión del mundo trágica. Exige la realización de valores irrealizables. Es decir, refleja la grandeza y las limitaciones del hombre.
- b) Visión del mundo racionalista. Representa la lucha de la burguesía contra la nobleza.
- c) Visión del mundo existencialista. Es decir, la ausencia de valores positivos dentro de una filosofía de limitación, pesimismo y discontinuidad.
- d) Visión del mundo dialéctica. Expresión de un proyecto humanista revolucionario, que propone el dominio racional de la naturaleza, una sociedad sin clases y la reafirmación de un proceso histórico.

#### 5.1.1.4. La Homología.

Según este concepto existe una estrecha correspondencia entre la estructura de todo pensamiento humano y la praxis, entre las estructuras de la conciencia colectiva y las estructuras de las obras culturales. (40)

#### 5.1.1.5. Método.

Goldmann considera los tres siguientes aspectos para la construcción de una ciencia social seria y rigurosa:

- a) Toda reflexión en las ciencias humanas se realiza en el interior de la sociedad y es parte de ella.
- b) Es necesario admitir el carácter socialmente condicionado del pensamiento.
- c) En la medida en que la ciencia social se reúna con la historia y comprenda el proceso de estructuración-desestructuración de cada hecho, podrá llegar a concretizarse en una ciencia dialéctica.

Por último, Goldmann propone una serie de pasos para el análisis literario:

- 1.- Parcelación y delimitación del objeto.
- 2.- Establecimiento de un modelo de relaciones y elementos que sirvan de base o como modelo estructural.
- 3.- Búsqueda de homologías.
- 4.- Insertación del texto en totalidades más amplias.--  
(En la estructura económica-social de un período -- histórico determinado)
- 5.- Seguir un proceso continuo de concreción- abstracción, que vaya del dato empírico inmediato a la visión conceptual más amplia para volver al texto concreto. (41)

#### 5.2. Fundamentos para el análisis sociológico de la novela y la literatura.

Hacia 1963, Lucien Goldmann inicia sus estudios sobre la novela, basado principalmente en dos libros: El primero de Georg Lukács: "La teoría de la novela" y el segundo de René Girard: "Mentira romántica y verdad novelesca", Los fundamentos que Goldmann extrae de esos estudios, para el análisis sociológico de la novela, no otros los hacemos extensivos a la literatura en general.

Inicialmente Goldmann explica el origen de la novela como género épico. Señala cómo su contenido básico está constituido por:

"El héroe demoníaco o personaje problemático, loco o criminal en búsqueda degradada de valores auténticos en un mundo de conformismo y convención" (42)

Es decir, la novela se caracteriza por la integración de un héroe problemático y un mundo degradado. Estas degradaciones se relacionan dialécticamente pues deben engendrar a la vez, una oposición constitutiva, fundamento de su ruptura inseparable y una comunidad suficiente que permita la existencia de la novela y de toda forma épica, pues la ruptura radical desembocaría en la tragedia o la lírica y su ausencia conduciría a la epopeya o al cuento.

Entonces, la forma de la novela, así caracterizada -- por dos elementos básicos: La existencia de un héroe -- problemático y una sociedad degradada, constituyen toda una historia de la búsqueda degradada de valores auténticos implícitos en la novela misma.

A partir de esta primera fundamentación, Goldmann --- construye una tipología de la novela:

1.- La novela del "Idealismo abstracto"

Caracterizada por la actividad del héroe y su conciencia excesivamente estrecha respecto a la complejidad del mundo. Por ejemplo: El Quijote.

2.- La novela "Psicológica".

Analiza la vida interior. Se caracteriza por la pasividad del héroe y su conciencia demasiado amplia. ejemplo: "La educación sentimental"

### 3.- La novela "educativa"

En este tipo de novela se renuncia a la búsqueda -- problemática, sin embargo, esto no significa, necesariamente, una aceptación del mundo de convención ni un abandono de la escala de valores. Es una autolimitación. Es una "Madurez viril". Ejemplo: Wilhelm Meister, de Goethe.

A estos tres tipos esquemáticos de la novela occidental que Goldmann retoma de Lukács, se añade un cuarto - tipo correspondiente a la transformación del género novelesco hacia nuevas modalidades, este tipo de novela, requerirá de un análisis diferente.

Para Goldmann el primer problema fundamental de una - sociología de la novela en particular y de la literatura en general, es el de relacionar la forma novelesca o la literatura con el entorno social en el cual aparece. Este primer problema lo resuelve con el concepto de homología, como habíamos ya mencionado ésta es la relación que se da entre las estructuras de la conciencia colectiva y las estructuras de las obras culturales y literarias en general.

Se trata de una relación significativa entre la novela y el entorno social.

La hipótesis planteada por Goldmann para explicar esta homología es:

"La forma novelesca es la trasposición al - plano literario de la vida cotidiana en la sociedad individualista, nacida de la producción para el mercado." (43)

Resulta, por tanto, una rigurosa homología entre la - forma novelesca y la relación cotidiana de los hombres - con los bienes en general y de los hombres entre sí. Ahora bien, así como los hombres se desenvuelven en la sociedad en relación con los objetos y con los hombres mismos, así deberá desarrollarse la estructura de la novela.

Ahora bien, la relación establecida entre el hombre con los objetos es la creada por su forma de producción: El valor de cambio. Ya no importa el valor de uso que tengan los objetos incluso en cuanto a la relación del hombre con los demás hombres, sino una relación mediatizada y degradada: Una relación con valores de cambio puramente cuantitativos; aunque, como es natural, el valor de uso continúa existiendo con un carácter implícito, exactamente tal y como sucede con los valores auténticos en el mundo de la novela. Es también evidente la existencia en la sociedad, de individuos que continúan orientados hacia los valores de uso, situados al margen transformándose en individuos problemáticos, son los auténticos creadores. Esta misma sociedad engendra también a individuos mediatizados y degradados.

Por otro lado, cabe ahora preguntarnos: ¿Cuál es el proceso por el que la forma literaria ha podido surgir de la realidad económica y social de una manera homóloga?

La posición marxista tradicional siempre estableció una relación entre la obra literaria y la conciencia colectiva; sin embargo, esta posición difería apenas en cuatro - aspectos con los trabajos sociológicos no marxistas:

Estos cuatro aspectos son los siguientes:

1.- La obra literaria no es un reflejo de la conciencia colectiva sino el resultado de dicha conciencia. -- Concebía la realidad como algo dinámico; en cuanto a la conciencia de esa realidad establecía una diferencia entre "Conciencia colectiva real" y "conciencia posible"

Es decir, pensaban en una posibilidad límite de la conciencia por parte del grupo mismo sin aceptar la como única y real.

2.- La obra tiene un carácter social, su autor es un -- grupo social pues el individuo por sí mismo es incapaz de crear "toda un visión del mundo". Digamos -- que esta visión la toma del grupo y la transpone al plano de la creación imaginaria con un cierto grado de coherencia.

3.- La relación entre obra y conciencia colectiva no se da a nivel de contenido sino de estructuras. Es decir, la homología es de estructuras, en donde incluso pueden expresarse contenidos diferentes del contenido real de la conciencia colectiva, sin que por ello se niegue la correlación existente.

4.- La conciencia colectiva se elabora implícitamente -- en el comportamiento global de los individuos. Si -- bien es cierto que la visión del mundo de un grupo social es creada por una serie de actitudes de los individuos, también es cierto que ella pasa a ser en última instancia, la que norma las actitudes y -- conductas de los individuos que quieran pertenecer a este mismo grupo. Por tanto, sin negar al individuo, el grupo social es el verdadero creador de una obra literaria.

Siempre se pensó en la conciencia colectiva como el - eslabón intermedio entre la obra literaria y el entorno social, sin embargo, en la forma novelesca como la estudia Goldmann, no sucede así, pues la homología se da a un nivel de estructuras y no de contenidos. De esta manera se explica la aparición de novelas, expresando una - búsqueda de valores que ningún grupo social defiende. Así también, se explica la existencia, en un mismo entorno social de escritores pertenecientes a corrientes diferentes y opuestas. Por tanto, sin negar el supuesto marxista según el cual la conciencia es determinada por la sociedad, se afirma no un estudio a nivel de contenidos sino a nivel de estructuras.

En este sentido Goldmann niega la conciencia colectiva como mediadora y acepta que el análisis marxista, hasta ese momento, ha sido insuficiente porque ha tomado la antigua tesis del proletariado como única clase social - capaz de tomar conciencia en la lucha de clases y de poder transformar a la sociedad y fundamentar una nueva cultura. (44)

Goldmann plantea entonces:

"El proletariado occidental, lejos de quedar extraño a la sociedad cosificada y oponerse en tanto que fuerza revolucionaria, se ha - integrado a ella en gran medida" (45)

La creación cultural, en novelas, poesía, pintura, etc., son formas auténticas de creación, incluso aún sin depender de la conciencia colectiva de un grupo social en particular.

Pero ¿Cómo se explica la relación entre las estructuras económicas y las formas literarias y culturales en general de una sociedad, dejando fuera el concepto de conciencia colectiva?

Con respecto a esto, y a manera de hipótesis, Goldmann menciona cuatro factores explicativos de esta homología entre sociedad y obra literaria.

- 1.- El primer factor es el nacimiento de la categoría de la mediación en el pensamiento de los miembros de la sociedad burguesa, con la intención de establecer -- una conciencia falsa, total, en la que el dinero y el prestigio social se conviertan en valores absolutos.
- 2.- Subsisten en esta sociedad individuos problemáticos --los auténticos creadores-- aunque no puedan sustraer se totalmente de la mediación degradante cuya acción siempre actúa entre los miembros de la sociedad.
- 3.- Existe un estado de descontento afectivo no conceptualizado y una aspiración hacia los valores cualitativos que producen, principalmente entre los miembros de las clases medias, dentro de la creación del género novelesco.
- 4.- En esta sociedad existen un conjunto de valores del individualismo liberal (libertad, derecho, igualdad, etc.) a partir de los cuales tuvo lugar el desarrollo de la categoría de la biografía individual, convirtiéndose ésta en elemento constitutivo de la novela de donde tomó la forma del héroe problemático a partir de:
  - a) La experiencia personal de los individuos problemáticos.
  - b) La contradicción entre individualismo como valor social y las limitaciones reales que impone la -- misma sociedad.

Este último esquema hipotético se confirma cuando uno de sus elementos, por ejemplo el individualismo, desaparece por la transformación de la vida económica, dando lugar a una transformación paralela en la forma novelesca, transformación que desemboca con la desaparición del héroe individual.

Esta transformación, aunque esquemáticamente, se explica a través de dos períodos:

- a) El primero durante el cual pierde importancia el individuo y se sustituye la biografía como contenido de la novela, por valores de ideologías diferentes como las ideas de comunidad y de realidad colectiva que la ideología socialista introduce en el pensamiento occidental.
- b) El segundo que comienza con Kafka y continúa con la novela contemporánea, se caracteriza por la - sustitución del héroe problemático y la biografía individual, por la ausencia de tema y la no existencia de toda búsqueda.

Goldmann establece, en contra de la opinión tradicional de tipo marxista, que la novela del héroe problemático no es la expresión de la conciencia real o posible de la burguesía; pues es en esencia crítica y oposicional. A partir de ella los descontentos afectivos, incluso individuales se expresaron con excepción de Balzac quien - en forma evidente expresó en el universo de sus obras, - los valores burgueses: La individualidad, el ansia de poder, el dinero, el erotismo, triunfantes sobre los valores feudales de altruismo, caridad y amor.

Goldmann acaba explicando ante la pregunta de por qué la forma novelesca no tuvo gran trascendencia en la historia de la cultura occidental, que el hecho de ser el pensamiento burgués radicalmente profano y ahistórico, lo ha convertido en una forma de conciencia estética. - Sin embargo, acepta una posesión de valores temáticos, a veces auténticos como los del individualismo, a los que Lukács llamó la conciencia falsa. (46)

Para finalizar diremos que éste es el marco aceptable según Goldmann, con el cual se puede lograr el estudio - sociológico de la novela.

### 5.3. Diferencias y semejanzas entre Lucien Goldmann y Jean Piaget.

Al pensar en una aplicación en el aula de la teoría de Jean Piaget, consideramos la necesidad de encontrar un método de análisis literario coherente con dicha teoría. Después de estudiar algunas de las diferentes metodologías de análisis literario, decidimos utilizar a Lucien Goldmann por la serie de similitudes entre ambos sistemas. Vale aclarar que también encontramos diferencias -- significativas, a pesar de ellas logramos establecer semejanzas importantes. Estas diferencias y semejanzas están expuestas a continuación.

Una de las diferencias relevantes entre ambos autores, es su objeto de estudio, aunque consideramos obvia esta diferencia, es importante explicitarla pues su conocimiento nos llevará a una mayor comprensión en nuestro análisis.

Para Piaget, el objeto de estudio es el hombre en su evolución biológica y psicológica dentro de la sociedad. Para Goldmann en cambio, consiste en el análisis de la obra literaria, como producto social. A partir de esta -- primera diferencia, surge la segunda: El área específica de estudio. Para Piaget, la psicología y la biología; -- para Goldmann, la sociología y la literatura.

En lo que se refiere a la concepción del hombre, para Piaget, éste es producto de la interacción de factores biológicos y psicológicos con el medio ambiente social; Para Goldmann, el hombre no es el verdadero sujeto de la creación cultural, sino lo es el grupo social, por lo -- que podemos deducir una concepción del hombre en la cual éste no es libre ni independiente sino determinado por -- la acción del grupo social al cual pertenece. Incluso -- cuando Goldmann habla del individuo problemático, acepta en él una determinación aunque mínima de la estructura degradante de la sociedad.

En lo que se refiere a las semejanzas, sobre todo en la metodología, podemos decir.

"La sociología de Goldmann está organizada en torno al concepto de estructura...  
...la noción de estructura tiene en Goldmann - el mismo sentido que en la definición de Piaget: Una totalidad cuyas propiedades determinan las de sus elementos. Contiene además algunos otros elementos sobre las tesis de Piaget, como son los procesos de equilibración que dan lugar a la estructura (Estructuración-desestructuración). Para Piaget, el equilibrio se determina por la estabilidad, por las perturbaciones que modifican el sistema y por las acciones que realiza el sujeto para compensarla. Goldmann agrega a su definición el concepto de significación (referida a la totalidad) y el de finalidad (interna u objetiva) de cada comportamiento. Además impone a las estructuras - una serie de leyes derivadas de la base económica, de la función histórica, de las clases sociales y de la conciencia posible." (47)

Expliquémoslo por partes. Piaget establece en su teoría de la homeostasis la existencia de tres estructuras fundamentales de la vida mental (ritmo, regulación y operación) entiende por estructura al conjunto de elementos relacionados entre sí con propiedades en totalidad. Asimismo afirma que el comportamiento de los sujetos corresponde a una búsqueda de equilibrio correspondiente a su vez a una estructura lógica.

Goldmann establece que la categoría de la totalidad es el aspecto en el cual se centran sus ideas, de ahí la necesidad de estudiar los hechos humanos en su estructura esencial.

Así entonces el método de Goldmann consiste en describir una estructura significativa en la obra literaria para insertarla en una estructura globalizadora que corresponde al entorno social.

Al igual que Piaget, Goldmann hará girar su método sobre las estructuras sin tomar en cuenta los contenidos.

Otra semejanza está en el concepto de equilibración. - Piaget formula lo siguiente: Educar es adaptar al individuo al medio ambiente. adaptación es un equilibrio entre el proceso de asimilación y el de acomodación, este equilibrio tiene como producto un aprendizaje. Goldmann establece: La obra literaria es una historia que expresa la búsqueda de valores auténticos de un héroe problemático en una sociedad degradada.

Haciendo una sustitución de elementos, encontramos lo siguiente: La búsqueda del héroe problemático es un intento de equilibrio, una forma de adaptación ante una situación degradada e inestable, es su respuesta.

En lo referente a las características definitorias del grupo social que llevan a Goldmann, a considerarlo como una estructura en proceso de equilibración, significativa y de una totalidad relativa, podemos observar la semejanza más importante entre ambos autores, pues para Piaget, el concepto de estructura y por lo tanto el grupo social como tal, tiene también esas mismas características.

#### 5.4. Aplicación del enfoque sociológico a la novela:

"La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada." de G.G. Márquez.

Tomando en cuenta los conceptos anteriormente estudiados, realizamos la siguiente aplicación para el análisis de la novela: "La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada" de Gabriel García Márquez.

Este título forma parte de la última unidad del programa de Lengua y Literatura Española de 4o. año de Bachillerato.

Se tomaron dos grupos muestra de este grado, uno control y otro experimental.

Después de la lectura se le aplicó al grupo experimental el siguiente cuestionario:

- 1.- ¿Cómo actúa Eréndira en relación con su abuela y -- los demás personajes?
- 2.- ¿Qué representa Eréndira y por qué al final abandona a Ulises?
- 3.- ¿Cómo actúa la abuela en relación con Eréndira y los demás personajes.?
- 4.- ¿Qué representa la abuela en la novela?
- 5.- ¿Cuáles son las causas que explican la dependencia - que se da entre la abuela y Eréndira?
- 6.- ¿Cuáles son las motivaciones del comandante para actuar como lo hace en las situaciones que se le presentan?
- 7.- ¿Si quitamos lo absurdo y lo mágico que singulariza a la obra, cómo serían los pueblos, las situaciones y los personajes que se presentan?
- 8.- A continuación argumenta en favor o en contra de las siguientes ideas que sobre la novela se pueden dar:  
"...representa una realidad sudamericana de subdesarrollo donde la abuela simboliza la represión y Eréndira la condición reprimida de la mujer latinoamericana..."

Consideramos que esta aplicación resume los aspectos metodológicos explicados anteriormente:

- 1.- Una visión general del todo. (La lectura total del texto)
- 2.- La descomposición del todo en sus partes (preguntas 1,3, y 6)
- 3.- La relación de las partes entre sí (Preguntas 2,4,5)
- 4.- La reconstrucción del todo con una nueva perspectiva (Preguntas 7 y 8)

Esto en lo referente a una metodología relativista.

El contenido de las preguntas está en relación a la hipótesis de Goldmann acerca de una homología rígida entre la estructura significativa de la obra y la estructura del entorno social al que pertenece.

Esto lo podemos afirmar en base al proceso seguido en el grupo experimental. Lo describimos a continuación:

- 1.- Como ya mencionamos antes se encomendó la lectura de la novela con diez días de anticipación.
- 2.- En una primera sesión se pidió a los alumnos que contestaran el cuestionario. Las preguntas se dictaban y los alumnos debían contestarlas inmediatamente; se siguió este procedimiento para evitar que al leer todo el cuestionario, antes de contestar, pudieran sugerirse las respuestas, sobre todo al leer la hipótesis, planteada en la última pregunta.

La primera reacción por parte del alumnado fue de sorpresa con respecto a las preguntas, lo que motivó su actitud posterior de solicitar, por iniciativa propia, otra sesión en la que se comentara el texto. Esta sesión se llevó a cabo dos días después.

La segunda sesión comenzó al plantearse la hipótesis de trabajo sobre la que se había preguntado en el cuestionario: ¿Es este texto una representación de la realidad latinoamericana? En esta ocasión, el maestro sólo fue coordinador, los alumnos expresaron su opinión y desde el principio se estableció una oposición entre quienes estaban de acuerdo con la hipótesis y un reducido número de alumnos quienes consideraban el texto inmoral y exagerado, además de agresivo al mostrar "A una abuela prostiuyendo a su joven nieta" sobre todo porque permitía a "toda una fila de soldados hacer cola para entrar con ella" mostrándose una total promiscuidad.

Al finalizar la sesión, el grupo concluyó con la afirmación de que si bien era inmoral esa realidad, no por -

ello, dejaba de existir; aún cuando personalmente no lo hubieran vivido directamente. El libro representaba la realidad aún cuando ésta no existiera con los mismos detalles.

Los resultados del cuestionario escrito fueron los siguientes:

Por la forma abierta de las preguntas, no podíamos considerar una respuesta como acertada o no. Por tanto no se estableció una escala de calificación. Se evaluó tomando en cuenta la veracidad de los datos expuestos y la coherencia de la respuesta con respecto a la pregunta.

Uno de los resultados más evidentes fue el hecho de que desde las primeras preguntas, relacionadas con el simbolismo de los personajes principales, los alumnos fueron apoyando gradualmente la hipótesis, en otras palabras, - los alumnos desde las primeras preguntas establecieron relaciones entre la novela y su entorno social.

Sus respuestas tuvieron este modelo:

"...La abuela actúa como una tratante de blancas".

"...Es una cajera que cobra y selecciona a los hombres para su nieta"

"...Simboliza a un dueño que explota a su sirvienta"

" La nieta es una esclava explotada y privada de su libertad..."

'... La abuela representa un sistema autoritario, - intransigente y rígido".

Al final los alumnos coincidieron, en su gran mayoría en considerar la novela como una representación de la realidad latinoamericana, aunque otros señalaban que no totalmente.

El procedimiento con el grupo control fue el siguiente:

- 1.- Se les encomendó la misma lectura con el mismo tiempo de anterioridad al del grupo experimental.
- 2.- Se les dictó el siguiente cuestionario, siguiendo un modelo tradicional.

- 1.- ¿Quiénes son los personajes principales?
- 2.- ¿Cómo se desarrolla el tiempo subjetivo y objetivo en la novela?
- 3.- Describe el ambiente físico y psicológico de la novela.
- 4.- ¿Cuál es la estructura de la novela?
- 5.- ¿Cuál es su mensaje?

Pudimos observar las siguientes reacciones:

En primer lugar no hubo el mismo interés por el análisis de la novela. Para ellos el texto fue una de tantas lecturas; si en alguno de ellos surgió un interés más -- particular, no se manifestó. Las respuestas al cuestionario fueron simples y superficiales, se limitaron a contestar sin reflexionar sobre la novela.

Al "calificar" las respuestas observamos lo siguiente:

En la pregunta sobre la estructura y la novela, los - alumnos hicieron en su mayoría, un resumen del texto.

En lo referente a la última pregunta relacionada con - el mensaje hubo respuestas como las siguientes:

"...El bien siempre triunfa sobre el mal, puesto que Eréndira logra su libertad al final".

"...las personas mayores fuera de sí, hacen a sus hi jos muchos abusos de diferentes tipos"

La mayoría se inclinó por el siguiente tipo de respues ta:

"...Ulises a pesar de que su amada era prostituta, - la seguía amando y esto se resume en que: El idealis mo del amor no pierde su valor ante la corrupción",

A partir de todo lo anterior sacamos las siguientes con clusiones: Al utilizar un método didáctico fundamentado en la teoría de Piaget, junto con un análisis literario como el de Lucien Goldmann, se logró un cuestionario que responde a las necesidades docentes primero de evaluar la comprensión de la lectura y segundo de establecer la inter relación de las obras literarias con la realidad socio-e- conómica, y esto último corresponde a uno de los objetivos

generales del programa de Lengua y Literatura Española. Por otro lado, y referido también a los objetivos generales mencionados, se logró incrementar el interés del alumno por la lectura de la novela, la discusión y la reflexión sobre ella.

De esta manera el curso deja de ser una historia de la literatura y pasa a ser una clase de recreación y estudio, donde se analiza y se polemiza. Se integra una estructura global entre la obra literaria y el contexto social del alumno, pues el grupo, a pesar de haber surgido una oposición con respecto a la moralidad, logró insertarse en la realidad de su ámbito social.

A partir de este método se superó la manera tradicional aplicada al grupo control, pues en éste sólo se llegó al conocimiento de si el alumno leyó o no la novela y a una serie de proyecciones individuales que no trascendieron al plano social.

## NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- 1.- Sistemas de enseñanza y medios auxiliares. Rec. Herrero G, Lucía. Colegio de Bachilleres México 1982. Pp 35
- 2.- Idem
- 3.- Idem.
- 4.- Melvin H, Max y Hillix, W. Sistemas y teorías Psicológicas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires Pp. 207-
- 5.- Bigge Morris L. Teorías de aprendizaje para - Maestros. Trillas México 1972. Pp.216
- 6.- Ibid 218
- 7.- Bigge, Morris L. Op cit. Pp. 224
- 8.- Ibid- 226
- 9.- Idem
- 10.- Ibid 228
- 11.- Ibid Pp. 229
- 12.- Ibid Pp. 232
- 13.- Ibid Pp 247
- 14.- Battro, Antonio, El pensamiento de Jean Piaget. EMECE Buenos Aires 1969. Pp. 42 (Cfr).
- 15.- Battro, Antonio. Op cit. Pág. 44
- 16.- Idem
- 17.- Ibid Pág. 45
- 18.- Ibid Pp. 49
- 19.- Ibid Pp. 47
- 20.- Ibid Pág. 49
- 21.- Ibid 314 (cfr)
- 22.- Ibid 320
- 23.- Ibid Pp. 321
- 24.- Ibid 322
- 25.- Ibid pp. 323
- 26.- Ibid Pp. 325.
- 27.- Piaget, Jean. Psicología y Pedagogía .
- 28.- Piaget, Jean, ¿A dónde va la educación? Teide. Barcelona 1981. Pp. 12'
- 29.- Ibid. Pp. 19
- 30.- Idem

- 81.- Piaget, Jean. Psicología y Pedagogía. Ariel. México 1981. Pp. 183
- 32.- Ibid Pp. 182
- 33.- Idem.
- 34.- Piaget, Jean. ¿A dónde va la educación? Pp. 98
- 35.- Ibid. Pp. 104
- 36.- Ibid Pp. 108
- 37.- Monteforte Toledo, Mario. Et al. Literatura Ideología y Lenguaje Grijalbo. México 1976 Pp. 47
- 38.- Ibid Pp. 48
- 39.- Ibid Pp. 50
- 40.- Ibid Pp. (Cfr, Pp. 52-53\_
- 41.- Ibid (Cfr. Pp. 56)
- 42.- Goldmann, Lucien. Para una sociología de la novela Ayuso. Madrid 1975 Pp. 17
- 43.- Ibid. Pp. 22
- 44.- Ibid (Cfr. Pp. 28)
- 45.- Idem
- 46.- Ibid. Pág. 36
- 47.- Monteforte Toledo, Mario. Op cit Pp. 60

## 6.- LOS GRUPOS OPERATIVOS

### 6.1. Fundamentos teóricos de los Grupos operativos.

Los fundamentos teóricos de la práctica de grupos operativos, parten de la definición de aprendizaje tomada de José Bleger en "Grupos operativos en la enseñanza". Esta definición es común a los teóricos de dicha escuela psicológica.

"El aprendizaje es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano sea cual fuere el área en que aparezca" (1)

A partir de esta definición, nuestro estudio se divide en dos apartados; en el primero explicaremos el concepto de conducta; consideramos importante aclararlo primero, - para que en un segundo término comprendamos mejor el concepto de pautas de conducta.

Para la explicación de los elementos de la conducta humana nos basamos principalmente en las ideas expuestas - por José Bleger en "Psicología de la Conducta".

#### 6.1.1. Definición de conducta

Como habíamos mencionado en la definición inicial, conducta es toda modificación del ser humano en cualquier - área, una definición más completa la da Lagache, citado por Bleger:

"Conducta es el conjunto de respuestas significativas por las cuales un ser vivo en situación, integra las tensiones que amenazan la unidad y el equilibrio del organismo; o como el conjunto de operaciones (Fisiológicas, motrices, verbales, mentales) por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades." (2)

Podemos afirmar entonces, que la conducta es una modificación, una respuesta significativa, que se da en el ser humano ante un peligro que amenaza su equilibrio.

Un elemento de gran importancia en lo referente a la definición de la conducta es su carácter molar, en oposición a la conducta molecular.

La conducta molar es la conducta humana, esas modificaciones o respuestas significativas que como una acción total, globalizadora, dan sentido a todo el conjunto de pequeñas acciones que conforman la actuación humana.

Estas pequeñas acciones aisladas, (únicamente por artificio de la ciencia y con intenciones de investigación) es lo que denominamos conducta molecular.

La conducta molar es originaria y primitiva, es decir forma una unidad en sí misma y por tanto no puede explicarse a partir de conductas moleculares.

Ahora bien, toda conducta humana se lleva a cabo simultáneamente en tres áreas. Pichón Riviére representa a estas tres en círculos concéntricos que corresponden respectivamente a los fenómenos mentales, corporales y a los de actuación en el mundo externo (Ver figura I)

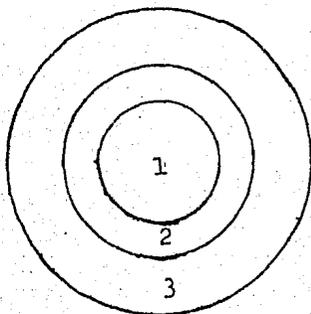


Figura I. Areas de la conducta. 1.-Area de la mente. 2.- Area del cuerpo. 3.- Area del mundo externo. (3)

La conducta es una unidad que tiene una triple manifestación, así por ejemplo cuando hablamos de abstracciones o pensamientos nos referimos a una manifestación de la conducta en el área mental, en cambio, cuando es en nuestro cuerpo donde se manifiesta, por ejemplo: palpitaciones del corazón por un sentimiento de miedo, decimos que la conducta se manifiesta en el área corporal y por último si nuestro pensamiento se refleja como una actividad sobre nuestro entorno, la manifestación es en el área del mundo externo.

Es importante dejar establecido que las tres áreas coexisten sin excluirse mutuamente, en algún momento determinado puede haber una predominancia de una sobre las otras dos sin que por ello dejen de existir éstas últimas.

Volviendo al concepto de conducta consideramos las siguientes características:

- 1.- Tiene motivación.
- 2.- Es una unidad funcional
- 3.- Posee un objeto o finalidad
- 4.- Posee una unidad significativa
- 5.- Tiene una estructura.

Analicemos cada una de ellas.

#### 6.1.2. Motivación de la conducta

El concepto de motivación está constituido por dos elementos:

- a) Toda conducta tiene una explicación, es decir, siempre tiene una razón de ser.
- b) La conducta no es provocada por una sola causa, al contrario, existe una enorme cantidad de factores que intervienen en su conformación.

Con respecto a lo anterior, Pichón Riviére en "Una teoría de la enfermedad" (4) establece lo siguiente. La conducta es un proceso dinámico y configuracional, en ella interviene en primer lugar, un factor constitucional, éste está formado por dos elementos:

- a) Los factores genotípicos, la herencia y
- b) Los factores fenotípicos, es decir, los elementos resultantes de un contexto social que se manifiesta en en el ámbito biológico.

Este factor constitucional entra en relación con el grupo familiar estableciendo vínculos que pueden ser positivos o negativos, a esta interrelación Freud la llamó: Factor disposicional.

Ahora bien, desde el nacimiento y durante el proceso de desarrollo, el niño padece situaciones de conflicto entre sus necesidades, tendencias y las exigencias del medio. Surge así la angustia como señal de alarma ante el peligro que engendra la situación conflictiva. Si esta situación es elaborada, es decir, si el conflicto se resuelve en una situación integradora, el proceso de aprendizaje de la realidad continúa su desarrollo normal. Pero si el sujeto no puede elaborar su angustia ante el conflicto si no la controla y reprime por medio de técnicas defensivas que por su rigidez tendrán el carácter de mecanismos de defensa estereotipados, el conflicto no se liquida sino se elude quedando en forma latente como punto disposicional, con un estancamiento en los procesos de aprendizaje así como en los de la comunicación.

Unavez establecido el factor disposicional, entra en juego un tercer elemento causal: El factor actual o desencadenante, éste alude a un determinado monto de privación, una pérdida, frustración o sufrimiento que inhibe el aprendizaje y por el cual el sujeto trata de eludir el sufrimiento, todo este proceso sin resolver, se convierte al final en una estereotipia.

Bleger agrega un elemento más a este proceso de conducta, es el de los Efectos, estos actúan también sobre el factor disposicional, de esta manera, todos los factores: constitucional, disposicional, actual y Efectos, interrelacionándose entre sí, configuran la actuación humana.

Podemos afirmar pues, que la conducta es un resultado de la acción de diversos factores, sin embargo, también podemos decir que no existe una predominancia por parte de alguno de ellos sobre los demás.

Los factores motivantes de la conducta actúan a diferentes niveles: Pueden ser internos o externos, concientes o inconcientes; en lo referente a su historicidad algunos surgen del presente y otros del pasado o el futuro, aunque hay que advertir que estos últimos aun cuando surjan de los recuerdos o de las perspectivas siempre lo hacen en el momento actual. (5)

Un elemento más de influencia en la comprensión del concepto de la motivación es el concepto de campo. Toda conducta se produce en un ambiente formado por elementos determinantes para ella; estos elementos pueden ser externos como por ejemplo: la hora, el clima, las personas, etc. o internos, como el estado de ánimo o la forma de pensar de una persona, a todo este conjunto se le llama Campo de la conducta.

Kurt Lewin da la siguiente definición:

"La totalidad de hechos coexistentes concebidos como mutuamente interdependientes, por hechos interdependientes se entienden personas y objetos" (6)

El campo es pues, una unidad de la cual la conducta, es sólo un emergente.

Bleger distingue tres subestructuras en el campo:

- a) Campo ambiental o geográfico.
- b) Campo psicológico.
- c) Dentro del campo Psicológico y formando parte de él,

el campo de la conciencia, o sea, la configuración del campo ambiental para la conducta conciente o simbólica del sujeto o del grupo considerado. (Ver figura II.)

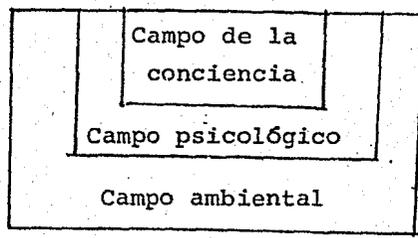


Figura II. Subestructuras del campo (7)

Poder establecer cuáles elementos dentro de un campo - están influyendo en la producción de una conducta es ya de por sí, tarea muy difícil, y aún cuando estuvieran - perfectamente controladas las variables intervinientes, habría que tomar en cuenta los factores genéticos, históricos y ambientales del sujeto, ya que estos contribuyen de mayor o menor grado a la conformación de la personalidad y por tanto a las características de la respuesta o conducta que este sujeto dará ante una situación dada.

#### 6.1.3. Unidad funcional de la conducta.

Afirmamos que la conducta posee una función. Todo organismo se encuentra en un estado de equilibrio inestable; si por alguna circunstancia este equilibrio se ve amenazado, el organismo tiende a mantenerlo o a recuperarlo - si lo ha perdido, produciendo modificaciones que constituyen su conducta.

"La conducta de esta manera es siempre una res-  
puesta al estímulo configurado por la situa-  
ción total, así como es una defensa en el sen-  
tido de que protege al organismo de la desorga-  
nización. (8)

Ahora bien, el ser humano es en cierta medida indepen-  
diente del medio ambiente que lo rodea en el sentido de  
que mantiene un cierto equilibrio interno independiente  
de aquel. Sin embargo, para lograr este equilibrio necesi-  
ta de una serie de regulaciones internas; a estos meca-  
nismos auxiliares en el establecimiento de un medio inter-  
no más o menos constante se le denominó: Mecanismos ho-  
meostáticos.

En los seres humanos estos mecanismos homeostáticos fun-  
cionan en los niveles físico-químico, biológico y psico-  
lógico.

En cualquiera de estos niveles la conducta tiene siempre,  
como función, mantener un equilibrio, descargar una ten-  
sión.

Estos conceptos son de vital importancia para la edu-  
cación pues:

"...la adaptación del ser humano a las condicio-  
nes externas tiene un sentido especial dado que  
dicha adaptación se logra no como un sometiemien-  
to pasivo a las condiciones externas sino mante-  
niendo constante su estructura, es decir, se -  
adapta sin cambiar o mejor dicho cambia lo nece-  
sario para no modificarse." (9)

También es importante en este proceso de equilibración,  
considerar que la estructura al buscar su estabilidad nun-  
ca vuelve a ser igual que al principio.

Esto facilita el proceso de aprendizaje pues a raíz de  
determinadas experiencias la modificación de la conducta  
es más o menos estable o permanente.

#### 6.1.4. Finalidad de la conducta.

El concepto de finalidad de la conducta es equivalente al de función de la conducta, es decir, la tendencia al equilibrio u homeostasis.

La finalidad de la conducta, precisando un poco, no es la de eliminar totalmente la tensión producida por el --desequilibrio, sino consiste en mantener esa tensión en un estado óptimo. Pongamos a un organismo carente de tensión, su equilibrio es estable totalmente, en este organismo no existe ningún cambio, podríamos afirmar que es un organismo muerto. Por otro lado, si en este mismo organismo la tensión fuera muy grande, se podría llegar a un estado de desequilibrio tal, que la posibilidad de reestablecer la estabilidad se reduce a un mínimo. En cambio si mantenemos un estado de tensión "normal", tal estado se encontrará en condiciones de producir nuevas formas de reacción y hará posible por tanto, un proceso --productivo de aprendizaje.

#### 6.1.5. Unidad significativa de la conducta

Toda conducta tiene un sentido, un significado. Este significado puede tener un carácter individual concierne a la vida y la personalidad del sujeto; y un significado social, referente a la conducta en la que está inmerso.

En otras palabras, la conducta siempre implica un vínculo, una relación interpersonal, una relación del sujeto con un objeto animado o inanimado.

En general podemos decir que el término vínculo se refiere a la estructura formada por el sujeto o el Yo del sujeto o la parte del objeto y la relación existente entre ambos.

Ahora bien, si toda conducta está referida a un objeto, entonces tiene un sentido y por tanto podemos afirmar:

toda conducta es significativa, es decir, la conducta -- siempre está en relación con la vida y la personalidad total del sujeto en una situación dada.

Una vez explicadas a grandes rasgos las características del concepto de conducta, volvamos a nuestra definición inicial de aprendizaje: Aprendizaje es la modificación -- más o menos estable o permanente de pautas de conducta. Como podemos observar el paso siguiente es el análisis -- del concepto de Pautas de conducta.

## 6.2. Pautas de conducta.

Es interesante observar cuán grande es el número posible de conductas humanas. Podríamos decir sin temor a -- equivocarnos que el número es infinito. Sin embargo, al afirmar que todo ser humano al nacer tiene una potencialidad para emitir un número infinito de conductas, también debemos reconocer que a lo largo del desarrollo de su vida, este número se ve reducido de una manera considerable. Así, el hecho de nacer en una época determinada, en un país, una localidad, una familia, en fin, en -- unas circunstancias específicas, limita al recién nacido en cuanto a sus posibilidades de actuación, es decir, el ser humano tiene que aprender en un medio ambiente -- particular y adaptarse a él.

A pesar de todo lo anterior, es decir, de la reducción y determinación de conductas, el ser humano tiene todavía un caudal inmenso de posibilidades de respuesta, podemos observar como a lo largo de un día, el número de -- conductas emitidas por un solo sujeto es enorme. Sin embargo, estas conductas tienden a repetir un modelo especial, en otras palabras, tienden a seguir una cierta pauta:

"Un estudio de la estructura asienta también - sobre el hecho de que toda conducta es también un papel, y por lo tanto una función social, y que éstas son necesariamente limitadas en cada cultura... Existe siempre en la sociedad una fuerte tendencia a canalizar y organizar la -- conducta en forma rutinaria, de manera tal que su recurrencia es amplia en cada individuo, en los grupos y en la organización social tomada como totalidad.

En condiciones habituales cada persona no realiza la totalidad de las conductas y de las estructuras posibles; organiza su personalidad sólo sobre el predominio de algunas de ellas. Cada individuo tiene su repertorio de conductas, modos o estructuras privilegiadas de comportamiento, esto es justamente lo que constituye la personalidad" ( 10)

Dicho de otra manera, una pauta de conducta es la forma de estructurar de una manera constante y permanente - dicha conducta. Ahora bien, retomando los conceptos de - objeto y vínculo se configura la siguiente estructura para cualquier tipo de conducta:

Sujeto-----vínculo-----objeto.

La conducta está ligada a un objeto mediante un vínculo, este vínculo puede ser de rechazo o aceptación; lo - importante es determinar que una pauta de conducta es -- una estructura formada a partir de la relación sujeto-objeto, mediante un vínculo, de tal manera que esta conducta llega aser parte del sujeto, es decir, parte de su personalidad.

En cuanto a este concepto, Zarzar Charur en "Conducta y aprendizaje" (11) caracteriza a la personalidad como las pautas de conducta más o menos estables o predominantes en el sujeto.

Ahora bien, al hablar de aprendizaje hablamos de cam-bios en estas pautas de conducta, cambios que como expli-caremos más adelante pueden producir resistencias o miedos.

En conclusión, si aprendizaje es la modificación de pautas de conducta, y pautas de conducta son las estructuras más o menos estables o permanentes de la personalidad del sujeto, el aprendizaje será un cambio o modificación en las estructuras más o menos estables de la personalidad de dicho sujeto.

### 6.3. Concepto de grupo.

Ya explicamos anteriormente cuales son los fundamentos que dan base teórica a los Grupos operativos, enseguida especificaremos, también a grandes rasgos cuál es el concepto de grupo, sus características, el concepto de grupo operativo y su aplicación dentro de la enseñanza.

Armando Bauleo, en "Ideología, grupo y familia" (12) establece, para la elaboración conceptual de grupo, la necesidad de hacer una distinción entre lo que es hecho grupal, noción de grupo y el propio concepto de grupo.

Para Bauleo el hecho grupal consiste en el conjunto de individuos que se reúnen por algo o para algo. En lo concerniente al hecho grupal se refiere solamente a un grupo real o natural, cuyo límite sería el de dirigirse a un punto común. Por ejemplo los alumnos de un mismo curso de Taller de Lectura y Redacción o a un grupo de Boys Scouts.

A partir de este hecho real se deriva el concepto de noción de grupo:

"Noción ideológica, empírica, en la cual aquellos sujetos reunidos por las más diversas ocupaciones, reconocen al conjunto como tal, es decir, que ciertas decisiones, elecciones o manifestaciones, son vistas por cada uno como resultantes de haber estado tratándolos con otros, reconociendo así el estar en grupo como una experiencia distinta" (13)

El concepto de grupo surge así de esta noción, Bauleo establece su definición a partir del modelo de lo que se considera el grupo pequeño.

"Una agrupación de dos a quince individuos de cuya interconexión surgen determinados tipos de fenómenos que se ordenen de acuerdo con -- ciertas normas y que giran alrededor de un tema dado como objetivo o finalidad de la reunión" (14)

Se considera al grupo pequeño como modelo por reunir las siguientes características:

- 1.- A partir de la relación interpersonal producida por el número reducido de integrantes; se ponen en juego factores afectivos e intelectuales.
- 2.- Es posible una combinación limitada de roles que permite su comprensión dentro de la representación grupal.

En base a estas dos características podemos comprender el concepto de grupo dividido en dos instancias:

- 1.- Como el grupo real, constituido por sujetos reales y
- 2.- La representación grupal que es la conciencia de cada sujeto dentro del grupo, su participación personal y su relación con los otros.

Partiendo de lo anterior el grupo es considerado como un todo que da cuenta de los efectos grupales y los clarifica. Sin meternos en análisis psicológicos profundos, podemos afirmar que un elemento central en la evolución del grupo es:

"La aparición de una estructura cuya configuración está fundado en una relación de oponen--cias Yo-Otro, que permite a cada cual reconocerse como tal al reconocer a su opuesto. Es--trutura que emerge en un momento del desarrollo en el que por primera vez se observa una -relación diferenciada entre sujetos" (15)

En un grupo el sujeto establece una serie de intercambios dentro de la interacción con el Otro; ahora bien, - este vínculo permite en una primera instancia el recono-

cimiento de los sujetos como tales, con sus sobredeterminaciones y condicionamientos de experiencias anteriores y aún en el grado de la relación primaria Yo-Otro - (relación madre-hijo ).

Este primer período discriminatorio facilita la aparición de la historicidad del grupo en el orden simbólico. De esta manera el grupo, al reactivar la relación primaria, permite modificarla sobre un nuevo vínculo.

Toda esta serie de relaciones, intercambios y modificaciones en la personalidad de los sujetos que entran en interrelación dentro del grupo, le proporcionarán sus características específicas. Por tanto, el grupo o el comportamiento del grupo es:

"El resultado de la estructura interaccional --- puesta en juego en los sujetos. La interrelación que se establece constituye una estructura que es la convergencia de las estructuras de interacción puestas en movimiento en los sujetos integrantes del grupo" (16)

A este respecto Pichón Riviére es quien señala la importancia del grupo en la reactivación del triángulo familiar, pues sólo a partir de una internalización del conflicto familiar dentro del grupo actual, se posibilita el cambio en el comportamiento externo, es decir, el factor actual provoca un reajuste en el núcleo de la estructura de interacción.

Así la estructura resultante y responsable de la conducta grupal, es producto de la representación del Yo y el Otro puesta en juego en los diferentes momentos grupales.

#### 6.4. Los grupos operativos. Su aplicación en la enseñanza.

Una vez definido el concepto de grupo, el siguiente paso es la conceptualización de grupo operativo y su aplicación en el grupo concreto.

A partir de la observación del comportamiento de los grupos y su efecto positivo en lo referente a los problemas psiquiátricos, se pensó en la posibilidad de su aplicación en otros ámbitos, por ejemplo, en el educativo. Es entonces cuando el concepto de grupo se amplía y se le da un nuevo enfoque: Un enfoque operativo.

El grupo operativo, según lo define Enrique Pichón Riviére es:

"Un conjunto de personas con un objetivo común; al que intentan abordar operando como equipo".  
(17)

Este grupo operativo funciona siguiendo algunos lineamientos en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considera en primer lugar a la enseñanza y al aprendizaje como pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento.

En otras palabras nadie puede aprender solamente y nadie puede enseñar solamente, al aprender se enseña y al enseñar se aprende.

Al pretender esta interrelación entre la enseñanza y el aprendizaje, se desea que el alumno se integre como un elemento activo a este proceso, es decir, no se trata de una transmisión de información sino de la incorporación y el manejo de instrumentos de investigación.

Esta situación innovadora tiene como resultado el provocar el surgimiento de ansiedades que reflejan el temor a romper estereotipias, es decir, pautas de conducta ya establecidas. Estas circunstancias nos llevan a pensar en el siguiente postulado sobre aprendizaje en grupos operativos:

La organización de la enseñanza en grupos operativos exige que se desarmen y rompan una gran cantidad de estereotipias que sirven como defensas a la ansiedad, pero que paralizan el proceso dialéctico de la enseñanza aprendizaje" (18)

Ya hablamos antes del concepto de aprendizaje considerado como una modificación más o menos estable de pautas de conducta, a este concepto agregamos ahora, la importancia de operar con las posibilidades reales del objeto y las posibilidades reales y momentáneas, incluyendo las psicológicas, del sujeto. En otras palabras en todo suceso en el cual interviene el ser humano, éste se integra a aquél; cuando debe realizarse una tarea, existe una tensión psicológica que se resuelve junto con ella, por tanto en el proceso de conocer un objeto, cualquiera que éste sea, debemos tomar en cuenta las características to tales del sujeto.

Ahora bien, retomando los conceptos anteriores, podemos afirmar que al proporcionar al sujeto-alumno medios o instrumentos que le permitan eliminar o controlar la tensión, el grupo operativo adquiere características terapéuticas, la única diferencia se encuentra en la tarea explícita que el grupo se propone realizar.

En este punto tomamos otros conceptos importantes en la comprensión del trabajo dentro de un grupo operativo: El nivel de lo manifiesto y el nivel de lo latente.

Zarzar Charur (19) menciona estos dos niveles en la captación de la realidad de los grupos.

El nivel de lo manifiesto se refiere a las conductas observables, percibidas directa o indirectamente; estas conductas son medibles aunque no de manera cuantitativa, como en el conductismo, sino cualitativamente.

El nivel de lo latente se refiere a los elementos o factores que no son visibles, cuando lo son se convierten en manifiestos; siempre condicionan las conductas, y pueden ser concientes o inconcientes.

Dentro del aprendizaje grupal, el conocimiento de estos niveles tiene una importancia enorme, pues al realizar cualquier tarea, ambos inciden en ella, transformándola

o deformándola; en la medida en que el coordinador conoce y controla el contenido latente de la conducta de los sujetos del grupo, puede dirigir la actividad de una manera más positiva.

Dentro de estos dos niveles, podemos conocer un elemento vital en el proceso del desarrollo vital, este elemento es el ECRO (Esquema conceptual referencial operativo) o esquema referencial simplemente.

Este esquema referencial es el conjunto de experiencias conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa. (20).

Es una estructura dinámica y organizada de la personalidad.

En base a estas experiencias, el sujeto actúa sobre el mundo; con ellas estructura también ese mundo. Como podemos observar en lo referente a la relación del ECRO con los niveles manifiesto y latente, la conexión es estrecha. Desde este punto de vista el aprendizaje consistirá, dentro de un grupo operativo, en obtener la posibilidad de una permanente revisión del esquema referencial en función de las experiencias de cada situación. Tanto dentro del grupo como fuera de él.

Continuamos ahora con las características del grupo operativo.

#### 6.4.1. Características del grupo operativo.

Cada sujeto aporta al grupo su conducta condicionada por un determinado esquema referencial individual, la reunión de estos esquemas conformará la estructura grupal con contenidos latentes y manifiestos que se reflejarán en el comportamiento general del grupo.

En el desenvolvimiento de un grupo operativo, otro -- elemento importante es el emergente, (De emerger-salir) este factor es indispensable para la interpretación de lo latente en el grupo, es el portavoz por el cual el - psiquiatra o el coordinador operativo, puede reconocer la ansiedad del enfermo o del grupo; es el síntoma.

Con la integración de todos estos elementos en el -- grupo operativo, se construye paulatinamente un esquema referencial grupal, éste es el que realmente posibilita la actuación en equipo con unidad y coherencia, sin embargo, el hecho de existir un esquema referencial grupal, no debe negar en ningún momento los esquemas referenciales individuales; al contrario, es en esa heterogeneidad de individualidades y esa unidad u homogeneidad en el objetivo lo que dará al trabajo grupal una riqueza de nuevas experiencias y conocimientos.

Ahora bien, en este proceso es indispensable el respeto al emergente del grupo, es decir, al trabajar u operar sobre la información que el grupo actualiza en cada momento y que corresponde a lo que momentáneamente puede admitir y elaborar. Respetando al emergente se mantiene y se opera sobre la distancia con el objeto de conocimiento que el grupo puede tolerar.

Definidos ya los conceptos intervinientes en la conformación de un grupo operativo, lo analizaremos ahora como un hecho concreto y total.

En primer lugar todo trabajo en el grupo operativo debe tener un fundamento sólido con el cual actuar. Aeste fundamento se le conoce como Encuadre.

El encuadre es la delimitación clara y definida de -- las características tanto de fondo como de forma que deberá tener el trabajo grupal. Se debe establecer con responsabilidad y con el acuerdo de todo el grupo, incluido el coordinador.

Las ventajas del encuadre son las siguientes:

- a) Delimita responsabilidades y funciones de todos.
- b) Establece las reglas del juego, evitando más angustia de la ya implícita por lo novedoso del curso. Pues si bien la ansiedad es el motor del trabajo, un exceso puede ahogarlo actuando como estereotipias o defensa.
- c) El encuadre sirve al coordinador como punto de referencia.

El encuadre debe tener los siguientes elementos:

- a) Un encuadre histórico, institucional referente al tipo de institución donde está inmerso.
- b) Un encuadre teórico en lo referente al plan de estudios.
- c) Una tarea o meta final.
- d) Una metodología de trabajo.
- e) **Contenidos programáticos y su grado de obligatoriedad.**
- f) Instrumentos y usos para trabajar.
- g) Funciones y responsabilidades del coordinador.
- h) Funciones y responsabilidades del estudiante.
- i) Evaluaciones parciales y finales.
- j) Número de sesiones, fecha de vacaciones y fin de -- curso
- k) Horario de sesiones.
- l) Porcentaje de sesiones obligatorias.

Ya establecido el encuadre sobre el trabajo grupal, lo importante será ahora su desenvolvimiento.

Pichón Riviére señala tres momentos en el desarrollo - grupal:

- 1.- Pretarea
- 2.- Tarea
- 3.- Proyecto.

Armando Bauleo coincide en este aspecto marcando también tres momentos en el proceso grupal:

- 1.- Indiscriminación
- 2.- Discriminación
- 3.- Síntesis.

En ambos autores la explicación de los tres momentos es equivalente.

#### 1.- Momento de la Pretarea.

Ya establecido el encuadre e incluso aceptado por todos los integrantes, aparece la primera fase que es la de resistencia o miedo al cambio, a la pérdida de lo establecido. (Ansiedades paranoides y depresivas). Es común en esta fase la aparición de un subgrupo conspirador que manifieste verbalmente su inconformidad e incluso ataque personalmente al maestro o coordinador, siendo esta la manera de manifestar sus resistencias al cambio y lo innovador. Puede aparecer como parte de esta fase una etapa de "semi trabajo" en la cual los estudiantes "aparentan colaborar" Se caracteriza pues este momento por la confusión, por parte de los alumnos respecto al método de trabajo o de los objetivos; de aquí que siempre el coordinador deba recordar constantemente, tanto como para los alumnos como para sí mismo, el encuadre y la tarea.

#### 2.- Momento de la tarea.

Es necesario hacer un paréntesis en cuanto a los conceptos de tarea explícita y tarea implícita; la primera se refiere a los objetivos manifiestos del trabajo grupal, manifiesta o explícita se encuentra la tarea implícita que consiste en clarificar las pautas de conducta estereotipadas que obstaculizan el aprendizaje, en otros términos significa que la tarea implícita es la de resolver los miedos básicos de pérdida y ataque que configuran la resistencia al cambio.

Así entonces, la tarea en términos generales, es el conjunto de objetivos implícitos y explícitos, es decir, la resolución de ansiedades junto con un trabajo concreto y manifiesto.

En esta fase el coordinador puede adoptar diversos roles de acuerdo con las circunstancias específicas del grupo y la tarea a realizar.

### 3.- Momento del proyecto.

Esta tercera fase se da cuando el grupo comienza a replantearse los objetivos y estos van más allá del grupo y de la tarea planteada inicialmente.

Podríamos afirmar que hay una trascendencia de la tarea hacia el ámbito social. En esta fase existe una verdadera producción.

Estos tres momentos no se dan una sola vez y en un orden cronológico riguroso. Aparecen en cualquier momento del trabajo grupal indiscriminadamente. El coordinador debe estar atento a todos estos cambios y actuar acorde con las circunstancias.

6.5. Propuesta para la programación de la materia de -  
Lengua y Literatura Española de 4o. año de bachí-  
llero. (Primera Unidad temática).

Tomando las características que debe tener un grupo operativo, consideramos junto con Zarzar Charur en su artículo "Conducta y aprendizaje" (21) que un programa desde este punto de vista, debe elaborarse en base a -- los siguientes elementos: -

1.- Un docente debe definir los objetivos del curso, -- tanto en su aspecto académico como el de socialización. Es decir, tanto en el nivel implícito como el explícito.

Es importante aclarar en este aspecto la característica escrita de los objetivos explícitos o académicos, en oposición a los objetivos referentes a la socialización cuyo carácter sólo va a manifestarse en la manera como el profesor lleve a cabo su clase, es decir, el profesor debe tener muy bien definidos el tipo de vínculos que va a promover entre sus --- alumnos, aunque no los escriba dentro de un programa.

2.- Los contenidos del programa se proyectan de manera flexible y en relación con los intereses del grupo.

3.- El docente debe poner especial cuidado en la selección de la información, pues éstas tendrán como punto de referencia a los objetivos, los contenidos y principalmente a los alumnos.

4.- La programación se realiza planificando progresivamente.

5.- El docente debe preparar un encuadre bien definido y es recomendable que el alumno participe en su -- elaboración.

- 6.- El docente elaborará recursos y actividades didácticas, interesantes para el alumno además de adecuadas a los contenidos y programas.
- 7.- El docente propiciará el trabajo grupal.
- 8.- La evaluación será un proceso permanente, parte del aprendizaje y esto equivale a considerarla como una revisión en la adquisición de aprendizajes, no como una calificación.
- 9.- El docente promoverá una autoevaluación responsable por parte de los alumnos.

Aunque el programa que redactamos a continuación, está basado principalmente en el sistema psicoanalítico, son retomados en él conceptos de Piaget y de la Psicología de campo; pues existe alguna similitud y convergencia, por ejemplo en la enseñanza de la gramática se pretende, en primer lugar que el alumno tenga una visión = total y globalizante de todo el esquema de oraciones.

Desde otro punto de vista, si bien presentamos como actividades la redacción de textos donde el alumno hable de sí mismo, de su trabajo o de la relación que tenga con su grupo -para tratar de detectar el nivel implícito- también es preciso la revisión de su ortografía y el análisis sintáctico de sus propias oraciones, es decir, el aprendizaje debe surgir de la actividad y trabajo del alumno.

Por último hacemos notar la importancia del coordinador en la implantación del enfoque operativo, un programa puede estar muy bien o muy mal hecho, pero es la actitud del coordinador, su experiencia y formación la -- que producirá un trabajo verdaderamente grupal.

PRIMERA UNIDAD TEMATICA: EL REALISMO Y LA ORACION SIMPLE

OBJETIVOS GENERALES DE LA UNIDAD: Al término de la Unidad el alumno:

- Caracterizará el realismo literario dentro del contenido cultural de la época de su auge: Circunstancias históricas, rasgos esenciales e influencias de -o en- otros movimientos
- Escribirá en un breve ensayo, las observaciones realizadas durante las lecturas realizadas y comentadas.
- Analizará a la estructura del sujeto en oraciones simples (señalando su concordancia con el núcleo del predicado verbal.
- Acentuará ortográficamente cualquier palabra en forma correcta.

CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS	TECNICAS	RECURSOS	BIBLIOGRAFIA	EVALUACION
-Circunstancias histórico-sociales en las que se desarrolló el Realismo	-Describirá las circunstancias histórico-sociales en las que se desarrolló el Realismo.	-Individualmente el alumno investigará en textos de consulta los principales factores histórico-sociales que determinaron la aparición del Realismo  - El grupo elaborará un cuadro sinóptico con las principales circunstancias que dieron lugar al Realismo	-lluvia de ideas.  -Foro	libros de consulta.  Textos -- breves  Pizarroón	-Díaz Plaja, Gmo. y Monterde Pco. <u>Historia de la Literatura Española.</u> Porrúa, México.  -Lozano Fuentes et al. <u>Literatura española y mexicana.</u> Continental. México 1979  -Mentor Seymour. <u>El cuento hispanoamericano.</u> F.C.E. México 1972.  -Pardo Bazán, Emilia <u>El destripador de antano y otros cuentos.</u> Gallimard. México 1972.	-La evaluación se llevará a cabo constante y permanentemente durante el transcurso de las sesiones. Tomándose en cuenta los siguientes factores:  -Participación del cuestionario. -Elaboración del ensayo.

CONTENIDO TEMÁTICO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS	TECNICAS	RECURSOS	BIBLIOGRAFIA	EVALUACION
Características generales del Realismo	El alumno caracterizará el realismo a partir de la lectura de textos representativos.	<p>-Distribuir textos diferentes y representativos del Realismo.</p> <p>-En corrillos, leerán el texto.</p> <p>-En corrillo contestarán un cuestionario en el cual profundizarán sobre los siguientes aspectos:</p> <p>a) Características -- Psicológicas y sociales de los personajes.</p> <p>b) Las relaciones entre los distintos personajes.</p> <p>c) La relación entre el contexto socio-político, económico en que se desarrolla la obra</p>	-corrillos -Foro		<p>Pérez Galdós, Benito Míau. Porrúa México 1981</p> <p>Shaw, D.L. <u>Historia de la Literatura Española.</u> Siglo XIX. Ariel. Barcelona. 1976.</p>	
Redacción	El alumno escribirá con precisión, coherencia y claridad un ensayo breve sobre las lecturas, Las técnicas utilizadas o sobre la relación de los textos con la sociedad actual.	-Individualmente cada alumno, redactará una cuartilla sobre uno de los temas sugeridos.				

UNIDAD TEMATICA UNO: GRAMATICA  
ORACION SIMPLE

CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS	TECNICAS	RECURSOS	BIBLIOGRAFIA	EVALUACION
-Esquema general de las oraciones.	-El grupo conocerá los diferentes tipos de oración que pueden existir	- Ante el esquema general los alumnos darán ejemplos diferentes para cada tipo de oración.	-exposición	-Pizarrón	Beristáin, Helena <u>Gramática estructural de la Lengua española.</u> UNAM. México 1981	Participación. Revisión del trabajo individual.
-Sujeto y predicado.	-El alumno podrá distinguir el sujeto y el predicado de cualquier tipo de oración.	- Cada alumno aportará una oración, sacada del ensayo, realizado con anterioridad.  - El alumno distinguirá al sujeto del predicado en las oraciones de sus compañeros.  - A partir de las oraciones expuestas se podrán sugerir mejoras en la redacción y la ortografía. .	-Ejercicios individuales  -Foro  -Discusión grupal sobre los problemas comunes.	-Cuadros sinópticos		Revisión de los ejercicios  Autoevaluación
-Oración simple y Oración compuesta.	-El alumno podrá distinguir las diferencias entre la O. simple y la O. Compuesta.	- En el conjunto de oraciones expuestas por los alumnos, se observará el número de verbos activos que las forman, se diferenciarán como oraciones simples o compuestas.  - Los alumnos aportarán más oraciones, también de su ensayo, analizando así la estructura de su redacción.				
-Núcleo del sujeto y modificadores	-El alumno podrá identificar al núcleo y a los modificadores del sujeto.	- El alumno definirá el concepto de núcleo. - El alumno definirá el concepto de modificador. - En las mismas oraciones, los alumnos podrán identificar los núcleos y los modificadores que han utilizado.				

UNIDAD TEMATICA UNO; ORTOGRAFIA  
ACENTUACION

CONTENIDO TEMATICO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS	TECNICAS	RECURSOS	BIBLIOGRAFIA	EVALUACION
- Reglas de acentuación	-Los alumnos acentuarán correctamente cualquier tipo de palabra.  -Los alumnos dividirán las palabras en sílabas, correctamente.  -Los alumnos distinguirán las sílabas átonas de las tónicas en cualquier palabra.	-Los alumnos escribirán un ensayo breve sobre un tema libre.  -En parejas revisarán sus ensayos explicando por qué acentuaron las palabras que así lo estén.  -Las parejas sacarán una relación de las palabras acentuadas y otra de las palabras donde haya duda sobre si se acentúa o no.  -En el pizarrón se escribirá una relación de las palabras más frecuentes y otra de las que ofrecen dificultad.  -El grupo realizará un cuadro sinóptico a partir de las reglas deducidas al resolver los problemas más frecuentes de acentuación.  -Es recomendable que el coordinador tome nota de los errores más frecuentes, para así hacer hincapié en ellos y corregirlos constantemente.	-Binas  -Foro  -exposición	-Pizarrón.	Revilla, Santiago. Gramática Española Moderna. Mc Graw Hill. México 1980.	Autoevaluación y revisión constante de todo tipo de trabajo escrito que se elabore.

## 6.6. Conclusiones sobre Grupo operativo.

Brevemente como conclusión, trataremos de dar a grandes rasgos las ventajas que aportaría la aplicación del sistema de Grupos operativos en el aula, así como algunos de sus inconvenientes desde este mismo punto de vista.

En una primera instancia y como ventaja sobre otros sistemas educativos, como por ejemplo el conductismo, está la distinción entre dos niveles diferentes en los que se da el aprendizaje: el nivel de lo manifiesto y el nivel de lo latente, esta diferenciación, permite una observación más adecuada y amplia de los fenómenos ocurrentes en el proceso de aprendizaje.

En la medida de la comprensión de estos niveles, es posible abarcar las diversas áreas de la conducta en el ser humano, así el área psicológica, en otro sentido tan importante en este nivel académico de bachillerato y el área ambiental son consideradas durante todo el proceso.

En un segundo término y también como ventaja trascendente, está la separación entre los conceptos de tarea, temática, técnica y dinámica.

Al conceptualizar individualmente los distintos momentos que constituyen un proceso grupal, el docente se posibilita una mejor y más provechosa planeación del curso; además, de que también esta característica contribuye a una mejor comprensión de los fenómenos grupales.

Una tercera ventaja de la aplicación de los grupos operativos en el aula, es su carácter terapéutico, al concebir una tarea implícita que tiene como función la resolución de conflictos primarios, reactivados dentro del proceso grupal, permite la concientización en el sujeto de dichos conflictos y en este sentido, su resolución y elaboración es más factible.

Por último hacemos notar la importancia del encuadre en el transcurso de las sesiones, pues permite al docente y al alumno llevar a cabo la tarea que se han propuesto sin desviarse continuamente de la actividad encomendada.

En lo referente a las desventajas podemos señalar la necesidad de un coordinador o maestro con experiencia en el manejo de las relaciones humanas, de las técnicas operativas y con una capacidad teórica, psicológica y no sólo académica.

Por otro lado no hay que olvidar que la técnica de grupos operativos, está pensada para realizarse con grupos pequeños, sin embargo, creemos en la posibilidad de una adaptación para los grupos grandes de nuestro sistema educativo.

## NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- 1.- Bleger José. Grupos operativos en la enseñanza. Temas de Psicología. Nueva Visión. México --- 1983. Pp. 63.
- 2.- Bleger, José. Psicología de la Conducta. Paidós. Argentina. Pp. 29
- 3.- Ibid. Pp. 32
- 4.- Pichón Riviére, Enroque. El Proceso grupal. UNA teoría de la enfermedad. Nueva Visión. México 1983. Pp. 179-183 Cfr.
- 5.- Zarzar Charur. Conducta y aprendizaje. Perfiles Educativos No. 17 CISE UNAM México 1982. (Cfr. Pp. 29)
- 6.- Bleger, José. Op Cit. Pp. 42
- 7.- Ibid Pp. 49
- 8.- Ibid Pp. 94
- 9.- Ibid. Pp. 96
- 10.- Ibid. Pp 198
- 11.- Zarzar Charur. Op cit. (cfr. Pp. 35)
- 12.- Bauleo, Armando. Ideología, Grupo y familia. Folios México 1982.
- 13.- Ibid. Pp. 99
- 14.- Ibid. Pp. 101
- 15.- Ibid. Pp. 107
- 16.- Ibid. Pp. 109
- 17.- Bleger, José. Temas de Psicología. Pp. 57
- 18.- Ibid. Pp. 61
- 19.- Zarzar Charur. La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. Perfiles educativos No. 3 CISE UNAM México.
- 20.- Bleger José. Op cit. Pp. 70
- 21.- Zarzar Charur. Conducta y aprendizaje

## 7.- CONCLUSIONES GENERALES.

Para iniciar nuestras conclusiones, creemos importante retomar el concepto de educación ya mencionado en la introducción, este concepto ha sido motivo de reflexión -- desde muchos sentidos y diferentes perspectivas, para no nosotros desde un sentido amplio la educación es un fenómeno histórico-social que contribuye en los procesos de socialización y aculturación y que supone una acción recíproca entre las distintas generaciones; En parte se contempla como el desarrollo de las posibilidades humanas.

Ahora bien, hablar de educación puede referirse a una institución, es decir a un sistema o al resultado de una acción, o a un proceso de comunicación entre dos o más - personas.

Nosotros partiremos de la concepción de educación como un sistema, sin negar de ninguna manera la existencia ni la validez de las otras concepciones, simplemente nuestro interés radica en aquella..

La educación dentro de una institución, es una educación organizada, por ello sus propósitos y finalidades - son explícitos, esto da a la educación su característica de intencional y sistemática. Junto a este marco teórico surge también un modelo de docencia que corresponde o - que debe corresponder a esa conceptualización, por tanto la docencia también puede comprenderse en tres sentidos, como sistema, como producto y como proceso.

Asimismo, hablando de educación o de docencia, hacemos referencia al concepto de aprendizaje.

Sabemos que el aprendizaje no se produce exclusivamente en una institución escolar, al contrario, el aprendizaje se produce en cualquier circunstancia, nosotros, -- sin embargo, nos ubicamos en una situación de docencia,

En este sentido, abordamos ahora el siguiente planteamiento; aún en una situación de docencia, donde existe una intencionalidad sobre los aprendizajes que se pretenden, no existe un control total de los aprendizajes que se adquieren, consideramos sin pretender un sistema rígido, la necesidad de conocer al menos, el tipo de aprendizaje logrado; ahora bien ¿Por qué no ha sido posible?-- Creemos que el problema se encuentra en la separación de los objetivos académicos y los de socialización dentro de las instituciones.

Valorando ambos conjuntos de objetivos sobre la base de su trascendencia para la vida futura del estudiante, podemos afirmar la gran importancia de los aprendizajes de socialización, es fácil olvidar un aprendizaje académico, sin embargo, las actitudes aprendidas por un alumno en su relación con el profesor y los compañeros, influyen a lo largo de gran parte de su vida, y aunque su trascendencia es obvia, en la mayoría de las instituciones y del trabajo docente pasa desapercibida.

A continuación veamos como las distintas teorías psicológicas responden a esta problemática.

En primer lugar, siguiendo el orden de nuestra investigación observemos la concepción del conductismo.

Para él, el aprendizaje es un cambio en la conducta observable, considera vitales los productos del proceso, pero no explica al proceso mismo, es decir, no sólo no toma en cuenta todos los aspectos del aprendizaje sino los reduce y restringe a lo observable.

En este sentido es difícil por no decir imposible, desarrollar un programa en base al sistema conductista que considere los aspectos trascendentes para el futuro de los educandos, pues esto queda fuera del ámbito de lo cuantificable y observable.

Piaget, en oposición al conductismo explica el concepto de aprendizaje como una serie de reestructuraciones de los esquemas internos del sujeto de una manera constante y sucesiva, esta modificación supone una continua interacción del sujeto con su medio ambiente, Piaget aporta su teoría de la equilibración, que supone un proceso de asimilación y acomodación, como podemos observar en este sistema psicológico existe implícitamente la concepción de la socialización, sin embargo, Piaget no establece una teoría educativa que sustente sus bases psicológicas, esto de ninguna manera rechaza las ideas de Piaget, de hecho Bleger tomará varios elementos piagetianos para elaborar su teoría.

El concepto de aprendizaje de Bleger, concibe a éste como una conducta y si bien no toda conducta es un aprendizaje, todo aprendizaje es una conducta, y por ello es partícipe de sus características: Finalidad, motivación, objeto, significado y estructura.

Estos conceptos ya fueron explicados en el capítulo correspondiente. Y como ya habíamos afirmado, en nuestra opinión, la concepción psicológica que sustenta José Bleger es la más acertada y completa en lo referente a un planteamiento educativo que tome en cuenta abiertamente las necesidades y exigencias en el ámbito personal y socio-cultural de los educandos.

Desde otra perspectiva y buscando un marco referencial que nos permita orientar nuestra propuesta, exponemos a continuación los postulados pedagógicos de la UNESCO sobre los propósitos de la educación:

1.- Aprender a hacer. Este postulado se refiere a las cualidades del hombre como un ser que construye y maneja instrumentos, además de manipular y dominar el medio ambiente en el cual se desenvuelve.

Alude asimismo al quehacer profesional, a la necesidad de adquirir habilidades, conocimientos y destrezas posibilitando la formación de técnicos y profes-

sionistas "Útiles a la sociedad".

- 2.- Aprender a aprender. Este postulado abarca los aprendizajes de procesos intelectuales, métodos, procedimientos, que permitan la reactualización constante del técnico o profesionista en el área específica de su trabajo. Hace hincapié en la necesidad de un enfoque interdisciplinario. En términos generales considera a la docencia como una actividad crítica, en donde es indispensable el cultivo de las capacidades intelectuales y el desarrollo afectivo.
- 3.- Aprender a ser. Este postulado comprende el desarrollo de las capacidades y los valores humanos. Promueve el pleno desarrollo del ser humano, tanto en el ámbito personal como social. Este postulado se encuentra condicionado por la constitución genético-fisiológica, por el entorno y por las condiciones de vida, por lo tanto de ser llevado a la práctica requeriría un cambio cualitativo en las relaciones sociales, en las relaciones educativas y en todas las condiciones de existencia.

Ahora bien, retomando los postulados anteriores, que resumen una concepción global de la educación, se hace necesaria la institución de un nuevo programa didáctico que permita al educando, tanto como al docente, el desarrollo y la formación de sí mismo y de su entorno social, es decir, un sistema educativo que permita HACER, APRENDER Y SER.

La pedagogía de Paulo Freire responde ya a esta necesidad, es una alternativa adecuada, sin embargo, debido a que nuestros intereses están encaminados más a los factores psicológicos que intervienen en el proceso educativo, que hacia los sociopolíticos y económicos, nuestro estudio dejó a un lado la pedagogía freireana, aunque no por ello la rechace.

Enfocando nuestra atención hacia los tres sistemas que hemos investigado, por parecernos representativos dentro de los sistemas psicológicos de aprendizaje, pensamos en que la alternativa se encuentra en el sistema psicoanalítico (Pichón Riviére, Bleger, Armando Bauleo.) Esta afirmación surge de la convicción de que sólo el sistema de grupos operativos toma, de una manera explícita, organizada y coherente, todos los elementos que conforman al ser humano, a saber: el área mental, el área corporal y el área ambiental.

Por esta razón nuestra propuesta tiene como finalidad el desarrollo de este sistema en la educación institucional. Somos conscientes de las dificultades que esto implica, pues la preparación de docentes capacitados -- adecuadamente y la conformación de grupos pequeños implicaría un proceso muy largo y tal vez costoso; sin embargo creemos que sólo de esta manera nuestra educación tendrá eficacia en la preparación de los profesionistas que nuestro país necesita.

Refiriéndonos ahora a nuestra problemática específica, es decir, a la enseñanza de la Lengua y la Literatura Española, podemos decir lo siguiente:

El pensamiento, la manera de ser y en general la personalidad de los sujetos se refleja en el uso que hace de su lenguaje; se afirma que un lenguaje desorganizado es manifestación de un pensamiento desorganizado.

Un sistema pedagógico que promueva la capacitación del ser humano en todas sus posibilidades debe considerar -- como base la formación sólida del lenguaje.

Es frecuente, por otra parte, escuchar comentarios sobre la práctica docente en donde se dice por ejemplo que tal o cual maestro, sin una preparación teórica sobre los diversos sistemas psicopedagógicos, ha logrado comunicar sus conocimientos o estructurar todo un curso de manera interesante y eficaz. Otros comentarios se hacen en relación al buen funcionamiento de algún tipo de la enseñanza

programada, en la ortografía por ejemplo, sin embargo, podemos sostener que en el primer caso hay una falta de conciencia en lo referente a las potencialidades reales que podían superar esa eficacia y hacer más trascendente ese curso en lo concerniente al aprendizaje del alumno.

En el segundo caso, la eficacia se ha logrado en base a una repetición mecanizante que olvida por completo al ser humano con toda su problemática personal y social - específica.

Podemos concluir entonces, que sólo cuando hay una -- conjunción de las tres áreas de la conducta humana en el proceso de aprendizaje, éste es realmente significativo, lo cual también se aplica al aprendizaje de la Lengua y la Literatura.

## BIBLIOGRAFIA

- 1.- Aebli, Hans. Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget. Argentina 1973. 190 Pp. Biblioteca de Cultura Pedagógica.
- 2.- Amate, J.J. et al. Curso de Literatura Española. --- Orientación Universitaria. Alhambra. México 1980. --- 369 Pp.
- 3.- Andueza, María. Dinámica de grupos es Educación. --- ANUIES UNAM. México 1976. 131 Pp.
- 4.- Antología de textos de Lengua y Literatura. UNAM- México 1977. Lecturas Universitarias No. 5.
- 5.- Arredondo E. Martiniano. et al. "Notas para un modelo de docencia" Perfiles educativos. No. 3 CISE UNAM. México 1979 Pp. 3-27
- 6.- Battro, Antonio. El pensamiento de Jean Piaget. Psicología y Epistemología. EMECE Argentina 1969. 391 pp.
- 7.- Bauleo, Armando. Contrainstitución y grupos. Fundamentos. España 1977. 143 Pp.
- 8.- ---- Ideología, grupo y familia. Fállos, México 1982 129 Pp.
- 9.- Bazán, José. et al. Manual de didáctica del lenguaje. ANUIES UNAM México 1979. 178 Pp.
- 10.- Beristáin, Helena. Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. Ponencia para el Primer Simposio de Educación Superior Universitaria. Material Mineografiado. México 1977.
- 11.- ---- Gramática estructural de la Lengua Española. --- UNAM México 1981.
- 12.- Best, J.W. Cómo investigar en educación. 7a. ed. Morata: España 1978. 310 Pp.
- 13.- Bigge, Morris. Teorías de aprendizaje para maestros. Trillas, México 1982. 413 Pp.
- 14.- Bleger, José. Psicología de la conducta. 7a ed. CEAL Paidós. Argentina, 351 Pp.
- 15.- ---- Tomas de Psicología. Entrevista y grupos. Nueva Visión. México 1983. 118 Pp.

- 16.- Bonifaz Nuño, R. Lope Blanch, J. et al. Español. Curso para Secundaria Abierta. Limusa- SEP. México 1977. 6 Vols.
- 17.- Braunstein, Nestor. A. Psicología, Ideología y ciencia. 8a. ed. Siglo XXI. México 1982. 420, Pp.
- 18.- Brow, G.G. Historia de la Literatura Española. 9a ed. México 1981. Ariel. Instrumenta No. 6 275 Fp.
- 19.- Bruner, Jerone y Olson, David. "Aprendizaje por experiencia directa y apreneizaje por experiencia mediaticizada", Perspectivas. Vol.3 No. 3 1973.
- 20.- Carrillo, Elba. Enseñanza programada. CISE UNAM. México 1980. 904 Pp.
- 21.- Gayetano A. De Ialla Allevato. "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario" Perfiles educativos. No. 2 CISE UNAM México 1978. 45-60 Pp.
- 22.- Chomsky, Noam. Piaget, Jean. Teorías del lenguaje, teorías de aprendizaje. Crítica, Barcelona 1983. 456 Pp.
- 23.- Chomsky, Noam. Proceso contra Skinner. Anagrama. Barcelona 1975. 54 lp.
- 24.- Clayton, John. La tecnología y las posibilidades de transferirla. Material Mineografiado. CCH- UNAM. México.
- 25.- Díaz Barriga, Angel. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia" Perfiles educativos. No. 15 CISE UNAM México 1982.
- 26.- Eco, Umberto. Cómo se hace una tesis. 3a ed. Gedisa México 1982. 261 Pp.
- 27.- Elaboración de fichas. Material Mineografiado. Bachilleres Satélite. Coordinación de Taller de Lectura y Redacción.
- 28.- Escarpit, Robert. Sociología de la Literatura. Barcelona OIKOS TAO 1971 121 Pp. Colección Qué Sé No. 61
- 29.- Ferrandez, Adalberto. et al. Tecnología didáctica. 5a ed. CEAC, España 1981. 351 Pp.
- 30.- Flavell, John H. La Psicología evolutiva de Jean Piaget. 5a ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina 1978. Biblioteca Psicológica del siglo XX. 482. Pp.

- 31.- Furth, Hans. Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula. Kapelucs, Buenos Aires 1974. 176 Pp.
- 32.- Gili Gaya, Samuel. Curso Superior de sintaxis española la llava ed. VOX- Bibliograf. Barcelona 1973 347 Pp.
- 33.- Goldmann, Lucien. Para una sociología de la novela. AYUSO? Madrid 1972. 240 Pp.
- 34.- Gorky, M. y Zhdanov, A.A. Literatura, Filosofía y - Marxismo. Grijalbo. México 1968. Col SEP 70s. No. 21 158 Pp.
- 35.- Gran colección de la Literatura Universal. Tomos 1 y 2 de Literatura Española. Gallimard. México 1982.
- 36.- Guattari, Felix. et al. La intervención institucional. Folios. México 1980. 254 Pp.
- 37.- Guernán, Wilfred. et al. Introducción a la crítica literaria. Marimar, Buenos Aires. 1974 267 Pp.
- 38.- Guillén, Niemeyer, Benito. Métodos de Investigación educativa. Programa de actualización y formación de profesores. Colegio de Bachilleres. México 1979. 43 Pp.
- 39.- Hauser, Arnold. Historia social de la Literatura y - y el arte. Guadarrama, Madrid 1975.
- 40.- Hernández, Eduardo. "Un acercamiento al análisis sociológico de la obra: La guerra tuvo seis nombres" Apuntes. No. 4 CCH UNAM. México 1982.
- 41.- Hernández L., Victor. "El quehacer del profesor ¿acto espontáneo de creatividad individual? Entrevista a Alfredo Furlan. Apuntes No. 5 UNAM CCH Azcapotzalco. 1982.
- 42.- Herrero, G. Lucía. Sistemas de enseñanza. Material Mineografiado. ENEP UNAM Acatlán.
- 43.- Hilgart, Ernest y Bower, G. Teorías de aprendizaje. Trillas. México 1977 Biblioteca Técnica de psicología. 718 Pp.
- 44.- Huerta Ibarra, José. Organización lógica de las experiencias de aprendizaje. Trillas, México 1982. Sistematización de la enseñanza No. 3.
- 45.- ---- Organización psicológica de las experiencias de aprendizaje. Trillas, México 1981 Sistematización de la enseñanza No. 4 109 Pp.

- 46.- Jiménez, Isabel. "Práctica educativa escolarizada" Perfiles educativos. No. 17 CISE UNAM México 1982.
- 47.- Kayser, Wolfgang. Interpretación y análisis de la obra literaria. 4a ed. Biblioteca Románica hispánica. Gredos. España 1981 594 Pp.
- 48.- Kesselman, Herman. Psicoterapia breve. Fundamentos E España. 1979. Serie Psicológica 203 Pp.
- 49.- Lázaro Carreter, F. y Correa Calderón E. Cómo se comenta un texto literario 18 ed. Cátedra. España 1980
- 50.- Lifshits, Mijail. Literatura y marxismo. Una controversia. Siglo XXI. México 1981 134 Pp.
- 51.- Logan Frank. Fundamentos de aprendizaje y motivación. Trillas, México 1981. 277 Pp.
- 52.- Lope Blanch, Juan M. Análisis gramatical del discurso UNAM, México 1983. 181 Pp.
- 53.- Lozano, Lucero. Español activo. Primer curso. 14 ed. Porrúa, México 1982. 242 Pp.
- 54.- ---- Español activo. Segundo curso 12 ava. ed. Porrúa México 1982. 242 Pp.
- 55.- ---- Español activo. Tercer curso 4a ed. Porrúa México 1982 398 Pp.
- 56.- ---- Planificación modular programático. Español activo Porrúa. México 1977 179 Pp.
- 57.- Lukács, Georg. Significación actual del realismo crítico. ERA, México 1977. 179 Pp.
- 58.- Malberg, Bertil. Los nuevos caminos de la lingüística 13a ed. Siglo XXI México 1981 251 Pp.
- 59.- Márquez Pérez, Marcos. et al. "Fundamentos ontológicos y gnoseológicos de la interdisciplina" Apuntes No. 4 CCH UNAM México 1982.
- 60.- Martínez Montes, Guadalupe. Cuadernos de ejercicios programados para el taller de Redacción" Apuntes No. 4. CCH UNAM México 1982.

- 61.- Marx, M. y Millix, W. Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires. 1978. 494 Pp.
- 62.- Moguel, Idolina y Murillo, G. Nociones de Lingüística estructural. 3a ed. Nuevas Técnicas educativas. México 1975. 129 Pp.
- 63.- Monteforte Toledo, Mario. et al. Literatura, Ideología y Lenguaje. Grijalbo. México 1976. T y P. No. 28. 360 Pp.
- 64.- Ortuño Martínez, M. Teoría y Práctica de la lingüística moderna. Trillas. México 1979 209 Pp.
- 65.- Ostle, Bernard. Estadística Aplicada-. Limusa. México 1977. 629 Pp.
- 66.- Paez Montalban, R. "El conductismo en educación. reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones" Perfiles educativos No. 13 CISE UNAM México 1982.
- 67.- Pansza, Margarita. "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget" Perfiles educativos No.18 CISE UNAM México 1982.
- 68.- Piaget, Jean. ¿A dónde va la educación?. 5a ed. Teide. Barcelona 1981, 112 Pp.
- 69.- ---- Psicología y Pedagogía. (tr. Bernandez B. Fco.) 5a ed. Ariel. México 1981 212 Pp.
- 70.- Pichón Riviere, E. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología social. México 1983. Ediciones - Nueva Visión. 215 Pp.
- 71.- Proyectos de trabajos escolares. Material mineografiado. CCH UNAM México.
- 72.- Real Academia Española. Gramática de la Lengua Española. Espasa Calpe. Madrid 1931.
- 73.- ---- Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española. Espasa Calpe. España 1973. 592 Pp.
- 74.- Roca-Pons, J. Introducción a la Gramática. 5a ed. Teide. Barcelona 1980. 428 Pp.
- 75.- Sánchez, Vázquez, Adolfo. Antología de textos de estética y teoría del arte. UNAM México 1978. 492 Pp.

- 76.- ----Las ideas estéticas de Marx. 12 a ed. ERA. México 1983. 293 Pp.
- 77.- Sasno, Javier. Sobre la Sociología de la creación literaria. Universidad Veracruzana. México 1972.
- 78.- Talavera Silva M. A. "La obra: La interdisciplina" Apuntes No. 4. CCH UNAM México. 1982
- 79.- Tasón, Jesús. Teorías gramaticales y análisis sintáctico. Teide España 1981 239 Pp.
- 80.- Verdugo, Iber. Teoría aplicada del estudio literario UNAM México 1980. 312 Pp.
- 81.- Wellek, R. y Warren, A. Teoría literaria. 4a ed. Gredos. Madrid 1974. Biblioteca románica hispánica. 430 Pp.
- 82.- Willian, Raymond. Marxismo y literatura. Península. Barcelona 1980. 230 Pp.
- 83.- Zarzar Charur, C. "Ladinámica de los grupos en aprendizaje desde un enfoque operativo" Perfiles educativos No. 9 CISE UNAM, México.
- 84.- ---- "Conducta y aprendizaje, una aproximación teórica" Perfiles educativos No. 17 CISE UNAM México 1982.