

**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS DE
PREESCOLAR EN EL JARDÍN DE NIÑOS IGNACIO L. VALLARTA A PARTIR DE
LA AFECTIVIDAD EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
GRACIELA GARCÍA ALBA**

ASESOR: MAESTRO DAVID FRAGOSO FRANCO

DICIEMBRE DE 2006



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.

ÍNDICE

Introducción	I
CAPÍTULO 1	
1.1 EL AULA	
1.1.1 Definición del caso	1
1.1.2 El aula de clases	3
1.1.3 La vida en el aula	6
1.2 LENGUAJE	
1.2.1 Desarrollo del lenguaje en la infancia	12
1.2.2 La unidad del pensamiento verbal: el significado	18
1.2.3 Funciones del lenguaje	18
1.3 IMPORTANCIA DE LA AFECTIVIDAD EN EL DESARROLLO INTELLECTUAL	
1.3.1 Períodos críticos del niño en el plano afectivo.	20
1.3.2 Fases de la formación de la afectividad correspondientes con el desarrollo intelectual.	20
1.3.3 Evolución afectiva del niño.	21
CAPÍTULO 2	
2.1 COMUNICACIÓN	
2.1.1 Concepto de comunicación	23
2.1.2 Comunicación educativa	24
2.1.3 Elementos de comunicación	27
2.1.4 Función de la comunicación	31
2.2 ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA LENGUA	
2.2.1 Definición de enfoque comunicativo	32
2.2.2 Enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas citado por Núñez	40
2,2,3 Concepto de competencia	42
2.2.4 Concepto de competencia comunicativa	44
2.2.5 Dimensiones de competencia comunicativa	44
CAPÍTULO 3	
3.1 MODELO DE DESARROLLO COGNITIVO	
3.1.1 Aprendizaje	47
3.1.2 Formas de aprendizaje en preescolar	49
3.1.3 Cuatro principios del aprendizaje, funciones esenciales para el profesor y tres variables principales del desarrollo cognitivo	50
3.1.4 Epistemología genética (Piaget)	53
3.1.5 Perspectiva sociocultural y ZDP (Vygotsky)	55
3.1.6 Aprendizaje significativo (Ausubell)	58
3.1.7 Estrategias de aprendizaje	60

3.2 PLANTEAMIENTO GLOBALIZADOR EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	
3.2.1 Enfoques de la propuesta: pragmática, sociolingüística y cognitivos.	64
3.2.2 Planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua.	67
CAPÍTULO 4	
4.1 PROPUESTA	71
Conclusiones	91
Anexos	94
Fuentes de consulta	103

Introducción

El tema Desarrollo de las competencias comunicativas en niños de preescolar en el Jardín de Niños Ignacio L. Vallarta a partir de la afectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje surge de la necesidad de solucionar los problemas que presentan los alumnos de este plantel en el área de comprensión oral, principalmente al no atender las indicaciones del docente, no seguir las instrucciones de las tareas a realizar; problemas de conducta como el agredir a sus compañeros, el querer ser siempre “el primero” o bien el otro extremo: ser callados, otros tímidos o indiferentes. Problemáticas que dificultan la comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje y particularmente en las habilidades hablar y escuchar. Repercutiendo, al mismo tiempo en la convivencia con sus compañeros y en el aspecto académico. Situación que se atribuye en parte, a que son hijos únicos, o los más pequeños y, todos ellos de familias donde trabajan ambos padres, teniendo poco tiempo para convivir con ellos y por ende la comunicación es mínima, según el diagnóstico de ingreso aplicado a los padres y alumnos.

En consideración a lo antes expuesto, el objetivo del presente trabajo es identificar las experiencias significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas dentro del aula de clase en el Jardín de Niños Ignacio L. Vallarta a partir de la afectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con el fin de que los alumnos tengan un mejor acercamiento al conocimiento.

Para el desarrollo de este trabajo fue necesario analizar y reflexionar sobre la nueva propuesta del Programa 2004 de la SEP que plantea el trabajo por competencias de comunicación y lenguaje como prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como ampliar el conocimiento del enfoque comunicativo como estrategia que nos permita identificar las causas y encontrar alternativas para la solución de esta problemática.

El trabajo está organizado en cuatro capítulos. En el primero, se define el caso de estudio, se describe el espacio educativo, así como la comunicación entre: alumno-alumno y maestro-alumno. También menciono datos relevantes de cada niño que me fueron útiles para planear estrategias adecuadas a las necesidades de cada uno y para observar sus avances en el logro de sus competencias comunicativas. Más adelante, retomo el lenguaje, sus funciones, el desarrollo del mismo en la infancia y el significado, como unidad del pensamiento verbal que permite el proceso de la comunicación. Al finalizar, hago mención de las fases de la evolución afectiva para tener una mejor comprensión y conocimiento de lo que sucede en la mente del niño, de sus necesidades y de los momentos precisos para fortalecer su autoestima. En el segundo capítulo, se trata el tema de comunicación, haciendo énfasis en la que se lleva a cabo en el espacio educativo: la comunicación educativa, ya que es uno de los lugares propicios para enriquecer las habilidades de hablar y escuchar, objeto de este estudio. Pretendiendo sentar las bases para el logro de la competencia comunicativa, es decir, ser un buen usuario de la lengua. En el tercer capítulo menciono la propuesta del “Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel escolar” que surge de la necesidad de solucionar los problemas que presentan los alumnos en las áreas de expresión y comprensión oral e integro la fundamentación del mismo, en el aspecto pedagógico visto

desde la perspectiva del constructivismo con un enfoque cognoscitivista ; apoyado por Piaget con su teoría de la epistemología genética, Vygotsky con su perspectiva sociocultural y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), y Ausubel con el aprendizaje significativo para dar pie a las estrategias de aprendizaje, al final retomo el planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua que integra los enfoques de la pragmática ,sociolingüística y cognitivos. En el cuarto capítulo concluyo con una propuesta que permite la reflexión del docente sobre su práctica profesional así como identificar aspectos relevantes de sus alumnos y elaborar estrategias de aprendizaje que permitan al alumno construir aprendizajes significativos.

CAPÍTULO 1

1.1 EL AULA

1.1.1 Definición del caso

Existen varios trabajos realizados de este tema de investigación de la enseñanza-aprendizaje dentro del aula, pero no con las características particulares de este centro escolar dado su carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto que interviene en dicho contexto educativo. Asimismo, por su carácter revelador me da la oportunidad de observar y analizar dicho fenómeno.

Mi objetivo es identificar las experiencias significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas dentro del aula de clase en el Jardín de Niños Ignacio L. Vallarta a partir de la afectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje. Ya que como educadores preescolares estamos llamados a tejer los vínculos afectivos, partiendo de la base de que a los sentimientos hay que moldearlos y educarlos, nunca aplastarlos, teniendo al amor como sentimiento vital conjugado con la voluntad y la razón.

Considero que el tema es de gran interés para los docentes de este nivel, ya que el programa estipulado en el año 2004 incluye entre sus seis campos formativos el de lenguaje y comunicación, como punto clave para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos: lenguaje oral y lenguaje escrito. A continuación se presentan las competencias* que se pretende fortalecer entre las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados.

Lenguaje y Comunicación

En el Programa de Preescolar 2004 (SEP: 2004: 62) se establece que los aspectos en que se organiza el campo formativo son:

1. Lenguaje oral :

- Comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
- Utilizar el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
- Obtener y compartir información a través de diversas formas de expresión oral.
- Apreciar la diversidad lingüística de su región y de su cultura

* Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

2. Lenguaje escrito :

- Conocer diversos portadores de texto e identificar para qué sirven.
- Interpretar o inferir el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
- Expresar gráficamente las ideas que quiere comunicar y verbalizarlas para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Identificar algunas características del sistema de escritura.
- Conocer algunas características y funciones propias de los textos literarios.

En lo que se refiere a la institución, Ignacio L. Vallarta, donde se aceptan niños con diferentes deficiencias, tales como: problemas en el lenguaje, falta de afectividad y agresividad, entre otros. Algunas de las causas de estos problemas originadas por permanecer horarios prolongados en la escuela (de 7:00 a 19:00 horas), la falta de comunicación con los padres consecuencia de la misma situación crea en los niños actitudes egocéntricas que afectan su proceso de aprendizaje y reclaman una atención especial por parte de la institución y en especial del personal docente. En donde la afectividad es una de las herramientas básicas para motivar el potencial cognoscitivo, ya que lo que forja a un niño es la burbuja afectiva que le rodea cada día.

Hasta principios del siglo XX, las concepciones epistemológicas realistas o empiristas, y consecuentemente las teorías del aprendizaje asociacionistas, eran dominantes en la epistemología y la psicología. Sin embargo, durante el presente siglo ha ido creciendo tanto a nivel epistemológico como psicológico, una fuerte corriente de oposición a dichas concepciones.

Creo que la teoría cognoscitiva y el enfoque sociocultural (representado principalmente por las aportaciones de Piaget, Ausubel y Vygotsky), ofrecen grandes posibilidades a la educación de nuestro país. Aunque no se niega que hay docentes que trabajan brillantemente conforme a la metodología del enfoque sociocultural cognoscitivo (intuitiva o empíricamente), pienso que para muchos docentes les exigirá un nuevo rol y una reconceptualización y clarificación de su práctica educativa.

También considero, que vale la pena estudiar a los teóricos del enfoque sociocultural y cognoscitivo, indagar y observar sistemáticamente la propia práctica y buscar los espacios de interlocución con otros docentes. Estamos seguros de que estas acciones, en el contexto sociocultural propio, redundará en un aprendizaje significativo acerca de la importante labor educativa que se desempeña día con día en nuestro país, en general y en nuestras instituciones en particular.

Contribuir al desarrollo del alumno , llevando al aula juegos donde el alumno pueda poner en práctica otros roles y manipular diferentes materiales, productos y elementos culturales.

El objeto de estudio, grupo preescolar 3er. grado, del Jardín de Niños “Ignacio L. Vallarta” (anexo 1: Biografía de origen del nombre del colegio) con clave 15PJN6046X está ubicado en la calle San Miguel de Allende, lote 12, mz.8, colonia San Fernando, Huixquilucan, Estado de México, C.P. 52765. Esta colonia cuenta con los servicios públicos básicos: agua, luz, alumbrado, transporte público, mercado, escuelas públicas y privada, algunos centros deportivos, una biblioteca, entre otros.

El nivel de estudios de los padres de familia se ha elevado, así lo demuestran los cuestionarios de inscripción en la escuela. También se observa en ellos su interés en el nivel académico de la institución educativa. Preguntan qué asignaturas llevan, se interesan por saber qué aprendieron y en sus tareas se refleja que sí existe un apoyo en éstas por parte de sus padres. Sin embargo, prevalece un común denominador entre los alumnos, la falta de convivencia con sus padres, que limita su aprendizaje. Es decir, los niños muestran actitudes por querer ser el centro de atención, buscan ser aceptados por sus compañeros con obsequios. En otras ocasiones, se limitan a observar como otros, deciden por él, aceptando todo, y en otros momentos agreden al más inteligente o sociable.

Algunos padres de familia quieren apoyar a sus hijos en ese sentido, pero su trabajo absorbe gran parte de su tiempo por lo que buscan la solución con exigencias o consentimientos que limitan las diferentes capacidades de sus hijos, sin llenar el verdadero hueco de la afectividad y la comunicación familiar.

1.1.2 El aula de clases

Con base a la técnica etnográfica* se retoma el aula de estudio de caso como espacio comunicativo: esto nos interesa porque es el lugar donde se adquieren experiencias significativas a partir de estrategias didácticas teniendo como finalidad el logro de sus competencias

El grupo de clase de preescolar del Jardín de Niños Ignacio L. Vallarta está integrado por seis alumnos (cuatro niños y dos niñas). El aula tiene una extensión total de 12.5 m², es reducida ya que no es posible realizar algunas técnicas que impliquen levantarse de su lugar lo que incide en algún proceso de comunicación. Los alumnos cuentan con los materiales necesarios, como: instrumentos musicales, de ensamble, de ensartado, de lectura, grabadora, rompecabezas, pintura dactilar, de realce, textil y de agua, pegamento blanco, láminas didácticas de diferentes temas y dos pizarrones (uno blanco y uno verde). En relación a éstos, resultan de gran utilidad, porque lleva el conocimiento principalmente a los niños visuales, así como orientar la ubicación de las grafías, anotar la fecha diaria, redactar textos, dictados por los alumnos, entre otros.

En cuanto a la iluminación es adecuada, para la ventilación cuenta con una ventana

* El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos.

corrediza que se puede utilizar en caso necesario. Los niños se ubican en el centro del salón, alrededor de una mesa de madera cuyo tamaño facilita el trabajo escolar. El material didáctico se localiza al costado derecho de la mesa de trabajo y al alcance de los niños, lo cual les permite cumplir con las comisiones que ellos mismos eligieron al iniciar el curso: de orden, de aseo, de entrega de materiales didácticos y actualización de fechas. Estos roles que cumplen permiten mantener los materiales en orden, agilizar las tareas, estar al día, entre otros. Cabe señalar que cada uno de ellos cumple con esas tareas.

Con relación a su desempeño en las actividades de clase la mayoría de las veces son cumplidos y cuando no es así, ellos mismos asumen las consecuencias de su falta, las cuales fueron aceptadas (acuerdos) por ellos al inicio del ciclo escolar.

Desempeño de los alumnos en el aula de clases

Emilio a pesar de que es el más pequeño, es el alumno más activo y carismático, se puede decir que es el líder del grupo. Toma la iniciativa principalmente para los juegos, propone actividades y la música es su motivación para trabajar. Para desarrollar una actividad de coordinación motriz fina le es difícil concluirla porque le cansa y prefiere iniciar otra. Su estilo de aprendizaje es principalmente kinestésico porque utiliza los sentidos del olfato, gusto y tacto, predominando el comportamiento corporal. Muestra más interés en las actividades prácticas, constantemente se levanta de su lugar, no respeta turnos de participación, infiere el conocimiento teórico a la práctica. Como por ejemplo la información que obtuvo en la visita guiada al DIF de su comunidad, en relación al tema de Los derechos de los niños, al recibir un correctivo de parte de sus padres, Emilio les advirtió que “los demandaría por maltratarlo”, otro ejemplo fue que al jugar en el recreo con la bicicleta me pidió herramientas para hacerle un arreglo a ésta. Pero me aclaró que necesitaba herramientas “de verdad”.

Aldo es un niño introvertido, distraído e inseguro. Fue difícil su integración al grupo debido a su conducta agresiva por su egocentrismo. Cabe señalar que a los pocos días de su ingreso a esta escuela pude observar su timidez y bajo rendimiento en el aspecto cognoscitivo por lo que hablé con su mamá para informarme sobre sus antecedentes clínicos y escolares a lo que se me comunicó que Aldo no tiene ningún problema físico, no así en el aspecto educativo. Ya que en el año anterior, en la escuela que estuvo, presentó problemas de conducta y de bajo rendimiento escolar. Quiero señalar que la mamá de Aldo se mostró intolerante y agresiva con su hijo al darme esa respuesta.

Su estilo de aprendizaje puedo decir que es visual porque cuando se le dan indicaciones con materiales gráficos o con otros objetos materiales, el aprendizaje es más accesible y muestra mayor interés.

Carlitos es un alumno trabajador, sociable con sus compañeros en el recreo, pero poco participativo en clase. Tiene buena maduración fina, pero presenta problemas de lenguaje. A pesar de que cumple con los trabajos escolares, no se concentra al cien por ciento en la tarea o en el tema de la clase. Cuando le hago una pregunta al respecto, no contesta correctamente. Por lo general siempre participa en clase cuando se le pide, pero durante la clase difícilmente tiene comunicación con sus compañeros, únicamente en el recreo

conversa y juega con ellos. Su estilo de aprendizaje es fundamentalmente visual porque su comunicación es descriptiva más que reflexiva, sus trabajos manuales y escritos tienen buena presentación y colorido.

Axel es el niño más grande de edad y de altura. Su comportamiento es precoz en el juego, es decir, sus juegos corresponden a niños mayores, lo que le ocasiona problemas constantes. Cuando le llamo la atención busca el apoyo de su mamá que trabaja en ese centro educativo, aunque este problema ya casi está superado. Sus juegos siempre incluyen agresión, por ejemplo si juegan a servidores públicos y oficios, él decide ser un personaje que tenga características rudas que le hagan experimentar emociones fuertes. O bien, si juegan con carritos o bicicletas, él ocasiona los choques. Cabe señalar que esta conducta también la presenta en su casa, por comentarios de él mismo. Axel está consciente de los problemas que ocasiona entre los padres de sus amigos y los de él, por su comportamiento. En el área de lenguaje, presenta problemas de pronunciación, principalmente por la muda de dientes. Sin embargo, al participar en clase sus respuestas regularmente son las más acertadas porque incluyen un razonamiento previo. Su estilo de aprendizaje lo considero kinestésico[†] y auditivo.

Delia es una niña auditiva y reflexiva. Su participación en el aula es constante y acertada. Durante las clases con frecuencia interrumpe para dar quejas de sus compañeros. Tiene el don de iniciativa e interés por cumplir en las tareas académicas. Sus compañeros no conviven mucho con ella, pienso que se puede deber tal vez a que da quejas frecuentes de ellos. Es una alumna muy cuidadosa de sus materiales escolares. Siempre está al pendiente de las clases y del orden de la solicitud de las participaciones de sus compañeras y cuando le doy la palabra a otro niño que no le corresponde, ella me lo hace saber y además exige que se respete ese orden. Capta con facilidad las indicaciones y las pone en práctica sin ningún problema. Como un ejemplo representativo es el ejercicio que se le pidió de nombrar las cartas de la lotería, sin mencionar los nombres de las imágenes, únicamente palabras claves para que fueran identificadas por sus compañeros. Actividad que realizó sin dificultad alguna, a pesar de que ella fue la primera en realizar esta tarea.

Gaby respeta los turnos de tomar la palabra, es sociable y sobreprotegida por su familia, debido principalmente por la enfermedad de asma que padece. Regularmente no cumple con las tareas, con el material didáctico ni con el uniforme. Sus pláticas abordan temas de moda, tanto en ropa como en telenovelas y películas. Presenta problemas en maduración fina y conocimientos, pero sí cumple con los trabajos del salón. Presenta problemas para concentrarse en los temas de clase, sus trabajos no tienen limpieza, trabaja con los tiempos marcados. Sin embargo, me resulta difícil captar su atención cuando doy la clase, al sentarse en el salón de clases su postura no es correcta, a pesar de que se hacen las correcciones correspondientes.

En cuanto a la escritura, de acuerdo a Emilia Ferreiro en el Curso de formación y actualización profesional (SEP, 2004: 203) los niños se encuentran en el tercer nivel donde comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos que son; la hipótesis silábica, la

[†] Inteligencia corporal. Capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas.

silábico-alfabético y la alfabética, en esta última, están iniciando los niños del estudio de caso; cada letra representa un sonido, lo que implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas. Es importante mencionar que éstos niveles no necesariamente guardan relación con la edad cronológica, ya que la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista. La clasificación antes mencionada no determina en que nivel escribe bien o mal ya que las producciones escritas corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

1.1.3 La vida en el aula

Anteriormente la vida en las aulas[‡] era estudiada bajo dos puntos de vista: la sociológica crítica que consideraba a la escuela como un aparato ideológico a difundir algunas ideologías y a transmitir el conocimiento legítimo y el estudio de los procesos cognitivos implicados en la adquisición de los aprendizajes y por tanto en el diseño de los distintos métodos de enseñanza. Por otra parte a la Psicología le interesaban las estrategias que los niños y las niñas despliegan con el fin de apropiarse de los conocimientos que la escuela enseña y así sugerir orientaciones didácticas útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hoy, el énfasis recae no sólo en las estructuras sociales o en la mente de las personas sino en lo que las personas hacen y dicen en las aulas. La vida en las aulas se convierte así en un ámbito preferente de observación y análisis: el aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también ese escenario comunicativo. En mi caso de estudio los niños de preescolar hablan[§] de sus experiencias vivenciales como paseos, o de alguna fiesta a la que asistieron, realzando los aspectos que más disfrutaron. Discuten por ocupar un lugar cercano a su mejor amigo, por participar en el repaso de algún tema de su interés, por salir al baño, por dirigir el aprendizaje de algún tema, con el apoyo de la maestra. Escuchan a sus compañeros en una conversación y la enriquecen comentando una experiencia personal. Opinan para dar solución a algún problema, un ejemplo fue cuando llevé libretas de notas para obsequiárselas, y sucedió que la mayoría querían la de El Hombre Araña, al manifestarles que no era posible complacer a cada uno porque sólo dos tenían esa portada, Axel sugirió que las libretas se colocaran con la portada hacia la mesa y que la suerte decidiera, propuesta que todos aceptaron y respetaron. (En este caso pudieron llegar a acuerdos por sí mismos, sin molestarse). También se observa como reflexionan e infieren el conocimiento como por ejemplo, cuando se trató en clase el tema de la digestión de los alimentos, a partir de ese momento surgió la reflexión del proceso digestivo, describiendo los pasos del mismo, cambiando su actitud natural por una actitud interesante. Escuchan con más atención una plática de sus amigos preferidos.

[‡] Aula microcosmos en el que se crea y recrea, se mantiene o se cambia la realidad sociocultural, a través fundamentalmente de interacciones comunicativas. Escenario donde los actores (profesor y estudiantes) van desempeñando diferentes papeles a lo largo de la actividad docente-discente.

[§] Los actos de habla constituyen un aspecto esencial de la conducta humana y en consecuencia de la identidad sociocultural de las personas.

Lo anterior, lo hacen los niños sin percatarse de los procesos de comunicación que permiten desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias ^{**} afectivas, sociales y cognitivas.

Para tener un mejor conocimiento del alumno se recomienda hacer un diagnóstico psicopedagógico integral de nuestros estudiantes para **determinar sus potencialidades y sus dificultades**, pero sobre todo las causas y razones que provocan estas dificultades, atrasos en el aprendizaje o estados de ánimo; y así poder eliminarlos, atenuarlos o limitarlos aprovechando sus potencialidades.

En las **relaciones interpersonales con nuestros estudiantes** es necesario afianzar la confianza con la sinceridad. Debemos complementar la pedagogía educativa actualizada con la pedagogía del amor, la letra entra con amor, con cariño con ternura. Saber amar se refleja al darle un espacio de libertad, permitiéndole ser él mismo en lugar de limitarlo con un egoísmo asfixiante. Se debe dar tiempo para divertirse y cultivar detalles con nuestros alumnos, pues una palabra dulce puede suavizar un conflicto y una palabra ofensiva puede distanciarnos. Cuidar la relación pedagógica con nuestros estudiantes exige mantener vivo el diálogo, la comunicación y el respeto; así como ser tolerantes con los errores de ellos, evitando el perfeccionismo y la posesividad. Debemos cambiar nuestra mentalidad y nuestra actitud, imprimirle una alta carga afectiva y motivacional a nuestro modo cotidiano o de actuación pedagógica, debemos cambiar nosotros primero (Ortiz Ocaña, A., 2005: 14).

Es imprescindible cumplir con el principio didáctico que expresa la **unidad entre lo cognitivo, lo afectivo-motivacional y lo comportamental**. La esencia de este principio radica en que por la propia naturaleza humana todos los elementos que se integran en la personalidad tienen una naturaleza cognitiva y afectiva, es imposible delimitar un hecho o fenómeno psicológico puramente afectivo o puramente cognitivo en el funcionamiento normal del hombre.

Estas actividades deben acompañarse con un rol democrático del profesor (Beltrán Llera, J. y Pérez Sánchez, L., 2002: 382) que se caracteriza por un control compartido y las normas y decisiones tomadas de común acuerdo. El modelo de interacción es interdependiente simétrico. Lo anterior favorecerá un clima de clase en el que el alumno se sienta cómodo, confiado participativo, preparado para realizar una interacción positiva con los compañeros y con el profesor, respetando a los demás y facilitando la tarea instruccional del profesor, así como el desarrollo socio-moral del alumno. Garantía de un buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje

Dicha interacción implica un proceso de comunicación común e importante en todas las sociedades. Consiste en que una persona ayuda a otra a desarrollar sus conocimientos y comprensiones.

^{**} Conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad, una tarea. Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

La comunicación como centro de la educación combina la enseñanza-aprendizaje a la vez, por lo que Mercer llama “la construcción guiada del conocimiento” y enfoca la atención de este proceso en las aulas de los colegios y otras instituciones educativas. El análisis de su conversación de basa en una visión particular de la relación con el conocimiento. El conocimiento existe en el pensamiento de cada individuo, pero es también una posesión conjunta, porque se puede compartir de forma muy efectiva. A través de un esfuerzo mental conjunto, estamos especialmente preparados para utilizar nuestros recursos mentales y para solucionar problemas.

Lo que enriquece las relaciones de colaboración y de ayuda entre compañeros son las diferencias entre estudios de aprendizaje, de posibilidades y de intereses.

Las funciones del profesorado y del alumno en el contexto comunicativo del aula son diferentes. Mantienen una relación asimétrica en la conducción del curso, donde el profesorado conoce en principio los significados o conocimientos e intenta que el alumno los comparta, que vayan siendo cada vez más capaces de participar de manera cooperativa en situaciones de comunicación en las que se construyen los significados cada vez más próximos a los conceptos de la materia.

Es conveniente que los alumnos realicen muchas actividades es decir: experiencia, pero además de una manera de interpretarla, de hablar de ella. Al hacerlo, generan una memoria colectiva y un conocimiento compartido (Mercer, 1997: 36).

La Psicología experimental observa a individuos como representantes individuales de la raza humana, y sus conversaciones en las que dos personas se esfuerzan por alcanzar un nuevo nivel de entendimiento es característico en estos experimentos psicológicos. Donde al final de la conversación, algún conocimiento habrá sido compartido. Lo importante es que incluso el estudio del aprendizaje como un proceso individual implica conversación y actividad conjunta.

En el intento de guiar el conocimiento, los profesores utilizan la conversación con tres finalidades:

- a) Para obtener conocimientos relevantes de los estudiantes. Esta actividad se puede realizar mediante pistas, proporcionándoles evidentes claves visuales, o claves indirectas verbales para la respuesta requerida. Otra forma, es hacer preguntas de las que ya saben las respuestas y sobre sus experiencias fuera del colegio.
- b) Para responder a lo que dicen los estudiantes. El profesor usa confirmaciones, rechazos, repeticiones de cosas que dicen su alumnos, elaboraciones extendiendo o explicando la manifestación críptica de un alumno al resto de la clase. Y también parafrasea o reformula la observación de un alumno.
- c) Para describir aspectos importantes de la experiencia compartida. Incluye frases del tipo nosotros ayudando a los alumnos a ver que tienen experiencias significantes en común ganando un conocimiento compartido y una comprensión conjunta. La recapitulación reconstructiva de lo que han dicho y hecho profesores y alumnos.

Recapitulaciones literales, rescribiendo la historia para encajar mejor los hechos dentro del marco pedagógico.

Asimismo, la creación de un ambiente adecuado en el aula de preescolar, desde el punto de vista de la SEP (Programa de Educación Preescolar, 2004: 119), necesita cumplir con las siguientes características para propiciar la atención, concentración, motivación y autoestima del alumno .

- La confianza en la maestra del grupo. Un clima afectivo mediante una maestra paciente, tolerante, que los escucha, que los apoya, que los anima y los estimula, contando con ella para estar seguros y resolver los conflictos que enfrentan.
- Las reglas de relación entre compañeros y compañeras. Establecer reglas mínimas que propicien el respeto entre compañeros, la buena organización del trabajo y la asunción de responsabilidades compartidas, favoreciendo así la autorregulación y el ejercicio de los valores necesarios para vivir en sociedad.
- La organización de los espacios, la ubicación y disposición de los materiales. Estos materiales deben de estar al alcance de los niños y organizados, marcando reglas para su uso.

En relación a mi práctica docente en cuanto a oportunidades de aprendizaje conjunto, menciono las siguientes:

- ☛ Cuando motivo a los alumnos a conversar sobre un tema de su interés, como lo que hicieron el fin de semana o lo que les agrada de sus amigos, qué juegos prefieren, entre otros.
- ☛ Cuando no intervengo en las pláticas entre ellos (solamente lo necesario) he observado que todos participan en la conversación.
- ☛ Cuando trabajan con material didáctico (ensamble por grupos) fluye más su integración, diálogo y creatividad, como Freinet lo proponía en la Escuela nueva “actividades grupales y participación creativa”.
- ☛ Cuando les leo una narración y los cuestiono al respecto, como por ejemplo con una leyenda, les preguntó qué hay de cierto y por qué, si conocen otras leyendas como la leída o escuchada en el material auditivo y ¿quién se las contó?, con el fin de vincular familia-escuela y al mismo tiempo motivarlos a acercarse a este tipo de textos.
- ☛ También cuando aplico la dinámica de lluvia de ideas para iniciar un tema y rescatar la información que tienen al respecto y así, llegar al conocimiento general, es decir, el método inductivo.

- ☛ En Matemáticas para trabajar secuencia numérica y adición se forman equipos y se utilizan como materiales didácticos: una tarjeta por número del 0 al 9 y elementos de su entorno como carritos, columpios, plantas, escalones, llantas, ventanas, etcétera y ellos deciden cuáles objetos contar. En esta actividad se observa el proceso cognitivo de clasificación: ¿Cuántas ventanas hay?, ¿cuántas macetas, cuántas flores, cuántas puertas, cuántos carritos, carriolas, etcétera, etcétera. Así también la adición o suma y la grafía de los números. Integrando como unidad significado y significante de los números. Lo anterior, contribuye al logro de competencias en el campo formativo del pensamiento matemático. Cabe señalar que en este proceso siempre va implícito el diálogo alumno-alumno y en menor grado docente-alumno.
- ☛ En lingüística se les proporcionan diferentes tipos de textos impresos, como son: periódico, revistas, invitaciones de cumpleaños, cuentos, entre otros, con el propósito de identificar la función de cada uno de éstos. Logrando así, identificar la importancia y utilidad de la escritura, anteponiendo una reflexión. Como por ejemplo, es muy interesante ver que los niños cuando recibían una invitación de cumpleaños, ésta les causaba alegría porque sabían que irían a una fiesta. Sin embargo, al reflexionar en el aula sobre su contenido, su diálogo se amplía y la experiencia se vuelve más significativa. Esto hace referencia a lo que Ausubel considera necesario para que la experiencia sea significativa: la **significatividad lógica del material**, es decir que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Es decir, que el texto de la invitación representa una asistencia a la fiesta, con datos precisos (día, hora y lugar). La **significatividad psicológica del material**, esto se refiere a la posibilidad de que el alumno conecte el conocimiento presentado con los conocimientos previos, ya incluidos en su estructura cognitiva. En este punto se puede mencionar que los niños de preescolar no es la primera vez que reciben una invitación, y ellos ya saben qué es una fiesta y qué implica la misma (llevar regalo, divertirse, comer pastel, quebrar piñata y las gelatinas con sus colores vivos). Cabe aclarar que a pesar de que hay un modelo general de las fiestas infantiles, cada niño o niña tiene un concepto individual de acuerdo a sus experiencias en relación a su contexto social. Por último, **la actitud favorable del alumno** es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en el que el maestro sólo puede influir a través de la motivación. Es necesario que el alumno quiera aprender, pero también que pueda aprender.
- ☛ Otra habilidad lingüística es la utilización del lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás, en este campo el juego es una herramienta de la mente que habilita a los niños para regular su conducta. Al principio las reglas están ocultas en el juego, pero más adelante se hacen explícitas y se negocian entre los niños. Los seguidores de Vygotsky sostienen que el juego influye de tres maneras: a) **Crea la zona de desarrollo próximo del niño**, ya que la conducta del niño en el juego está más allá de lo que corresponde a su edad por encima de su conducta cotidiana, siendo los procesos psicológicos que intervienen en esta actividad, crean la zona de desarrollo próximo. Los papeles, las reglas y el apoyo motivador generado por la situación imaginaria brindan la asistencia necesaria para que el niño actúe en un nivel superior de su zona de desarrollo

próximo (ZDP).^{††} b) **Facilita la separación del pensamiento de las acciones y los objetos**, es decir, el niño actúa conforme a ideas interiores, más que conforme a la realidad exterior.

☛ El juego exige la sustitución de un objeto por otro, el niño comienza a separar el significado o la idea del objeto del propio objeto (sustituye al barco con un cubo). Esta separación del significado y el objeto es preparatoria para el desarrollo del pensamiento abstracto y también para la transición de la escritura. c) **Facilita el desarrollo de la autorregulación**, como el juego de representación exige que los niños inhiban y contengan su conducta de acuerdo a los papeles y las reglas del tema de la representación, ésta ayuda a practicar la autorregulación, ya que exige mucho más control y deliberación que otros contextos, por lo que crea una zona de desarrollo próximo para el desarrollo de funciones mentales superiores que son exclusivas de los seres humanos (percepción mediada, atención dirigida, memoria deliberada y pensamiento lógico). Algunos de esos juegos son: Amo ato..., Lobo (¿estás allí), Los encantados, a las Carreras (con turno de dado) por parejas.

Pero considero que el juego es más enriquecedor en el área lingüística cuando ellos se integran libremente en el patio, ya que van construyendo la historia conforme avanza; decidiendo, dramatizando, deduciendo, dirigiendo y por lo mismo expresando no solamente en forma oral sino también con expresión corporal.

Los estímulos en estas actividades se dan al crear más diálogo entre ellos, cuestionándolos en relación a lo que piensan o sienten en el momento. Sin embargo, las limitaciones que tengo es el tiempo, ya que por un lado, la coordinadora pide más dinámicas de juegos, y por otra parte, la directora nos recuerda que debemos trabajar los libros, ya que los padres se preocupan por el aprendizaje de la lecto-escritura.

En lo personal, pienso que las actividades grupales son fundamentales, así como el promover las experiencias lingüísticas, por lo que trato de incluirlas dentro de nuestro desarrollo de estrategias de aprendizaje de la lecto-escritura. considero a la vez que adquiriendo este conocimiento, lecto-escritura, les permitirá tener más acceso a diferentes textos que les proporcionará tener más satisfacciones y por lo mismo ampliar su vocabulario (eligiendo lo que más les agrada leer), enriquecer sus conocimientos y por lo tanto su independencia.

Actualmente el currículo que marca la SEP en el programa 2004 se muestra más flexible en cuanto a que el texto da más libertad en las estrategias a tomar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Pero esta apertura exige un docente mejor capacitado, actualizado, comprometido con su práctica profesional, con un nuevo enfoque que sea más práctico, que permita la reflexión en el educando y propicie la crítica constructiva. Para lograrlo necesitamos ampliar vocabulario, apoyándolos con diferentes textos, tales como; periódicos, cartas, diccionario, historietas, invitaciones, enciclopedias, libros,

^{††} Concepto utilizado por Vigotsky que hace referencia a la manera de concebir la relación entre aprendizaje y desarrollo donde se da un continuum de desarrollo de conductas o de grados de maduración que van a desarrollarse en un futuro cercano a punto de desarrollarse en un momento dado.

textos de Internet poesía revistas, entre otros. No evadiendo expresiones y temas de moda sino involucrándonos y reflexionando según el contexto donde se utiliza. Más que imponer una forma de expresión, es conveniente conversar con el alumno identificando aquellas formas de decir las cosas que describen su contexto y su pensar. A partir de este conocimiento podremos retomar o estructurar las estrategias más adecuadas. Pero no sería posible sin compartir un código y significados del mismo, es decir, el lenguaje que permite llegar a acuerdos.

1.2 LENGUAJE

Desarrollo del lenguaje en la infancia

Jean Piaget (Meerce, J.,2000: 103) destaca la prominencia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana. El lenguaje es visto como un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo, lo que indica que el conocimiento lingüístico que el niño posee depende de su conocimiento del mundo. Su estudio y sus teorías se basan en las funciones que tendría el lenguaje en el niño. Para Piaget las frases dichas por los niños se clasifican en dos grandes grupos: las del lenguaje egocéntrico y las del lenguaje socializado; éstas a su vez se dividen en las siguientes categorías:

Lenguaje egocéntrico:

Repetición o ecolalia
El monólogo
El monólogo colectivo.

Lenguaje socializado:

La información adaptada.
La crítica
Las órdenes, ruegos y amenazas
Las preguntas
Las respuestas

Lenguaje egocéntrico Se caracteriza porque el niño no se ocupa de saber a quién habla ni si es escuchado (...). Es egocéntrico, porque el niño habla más que de sí mismo, pero sobre todo porque no trata de ponerse en el punto de vista de su interlocutor (...). El niño sólo le pide un interés aparente, aunque se haga evidente la ilusión de que es oído y comprendido.

- **Repetición o ecolalia:** el niño repite sílabas o palabras que ha escuchado aunque no tengan gran sentido para él, las repite por el placer de hablar, sin preocuparse por dirigirlas a alguien. Desde el punto de vista social, la imitación parece ser una confusión entre el yo y el no-yo, de tal manera que el niño se identifica con el objeto

imitado, sin saber que está imitando; se repite creyendo que se expresa una idea propia.

- El monólogo: El niño habla para sí, como si pensase en voz alta. No se dirige a nadie, por lo que estas palabras carecen de función social y sólo sirven para acompañar o reemplazar la acción. La palabra para el niño está mucho más ligada a la acción que en el adulto. De aquí se desprenden dos consecuencias importantes: primero, el niño está obligado a hablar mientras actúa, incluso cuando está sólo, para acompañar su acción; segundo, el niño puede utilizar la palabra para reducir lo que la acción no puede realizar por sí misma, creando una realidad con la palabra (fabulación) o actuando por la palabra, sin contacto con las personas ni con las cosas (lenguaje mágico).
- Monólogo en pareja o colectivo: cada niño asocia al otro su acción o a su pensamiento momentáneo, pero sin preocuparse por ser oído o comprendido realmente. El punto de vista del interlocutor es irrelevante; el interlocutor sólo funciona como incitante ya que se suma al placer de hablar por hablar el de monologar ante otros. Se supone que en el monólogo colectivo todo el mundo escucha, pero las frases dichas son sólo expresiones en voz alta del pensamiento de los integrantes del grupo, sin ambiciones de intentar comunicar nada a nadie.

Lenguaje socializado

- La información adaptada: el niño busca comunicar realmente su pensamiento, informándole al interlocutor algo que le pueda interesar y que influya en su conducta, lo que puede llevar al intercambio, la discusión o la colaboración. La información está dirigida a un interlocutor en particular, el cual no puede ser intercambiable con el primero que llega, si el interlocutor no comprende, el niño insiste hasta que logra ser entendido.
- La crítica y la burla: son las observaciones sobre el trabajo o la conducta de los demás, específicas con respecto a un interlocutor, que tienen como fin afirmar la superioridad del yo y denigrar al otro; su función más que comunicar el pensamiento es satisfacer necesidades no intelectuales, como la combatividad o el amor propio. Contienen por lo general, juicios de valor muy subjetivos.
- Las órdenes, ruegos y amenazas: el lenguaje del niño tiene, principalmente, un fin lúdico. Por lo tanto, el intercambio intelectual representado en la información adaptada es mínimo y el resto del lenguaje socializado se ocupa, principalmente, en esta categoría. Si bien las órdenes y amenazas son fáciles de reconocer, es relevante hacer algunas distinciones. Se les denomina “ruegos” a todos los pedidos hechos en forma no interrogativa, dejando los pedidos hechos en forma interrogativa en la categoría preguntas.

- Las preguntas: la mayoría de las preguntas de niño a niño piden una respuesta así que se les puede considerar dentro del lenguaje socializado, pero hay que tener cuidado con aquellas preguntas que no exigen una respuesta del otro, ya que el niño que se le da solo éstas preguntas constituirían monólogo.
- Las respuestas: son las respuestas dadas a las preguntas propiamente dichas (con signo de interrogación) y a las órdenes, y no las respuestas dadas a lo largo de los diálogos, que corresponderían a la categoría de “información adaptada”. Las respuestas no forman parte del lenguaje espontáneo del niño: bastaría que los compañeros o adultos hicieran más preguntas para que el niño respondiera más, elevando el porcentaje del lenguaje socializado.

En conclusión el lenguaje egocéntrico va disminuyendo con la edad. Hasta la edad de 7 años, los niños piensan y actúan de un modo más egocéntrico que los adultos. El porcentaje del lenguaje egocéntrico depende de la actividad del niño como de su medio ambiente. En general, el lenguaje egocéntrico aumenta en actividades de juego (especialmente el de imaginación) y disminuye en aquellas actividades que constituyan trabajo. Con respecto al medio social, el lenguaje egocéntrico disminuirá cuando el niño coopere con otros o cuando el adulto intervenga sobre el habla del niño exigiendo el diálogo.

Edades. Para Piaget en los niños menores de 7 años sólo existe comprensión en la medida que se encuentren esquemas mentales idénticos y preexistentes tanto en el que explica como en el que escucha. Después de los 7 u 8 años del niño, cuando comienza su verdadera vida social, comienza el verdadero lenguaje. Este enfoque cognitivo de posición constructivista^{††} sostiene que las estructuras de la inteligencia incluyen el desarrollo del lenguaje. El sujeto tiene un papel activo en el desarrollo de la inteligencia, en la construcción cognitiva, si un sujeto no interactúa, no desarrolla la inteligencia ni el lenguaje.

Piaget ha denominado etapa de las operaciones concretas al período que va de los siete a los once años de edad. El niño en esta fase se caracteriza por la habilidad que va adquiriendo con la percepción de los distintos aspectos o dimensiones de una situación y el entendimiento de cómo tales aspectos o dimensiones se relacionan. El pensamiento presta ahora más atención a los procesos que a los estados. Tales cambios capacitan al niño para manipular conceptos, especialmente si las cosas e ideas que éstos implican no son ajenos a su realidad. Del mismo modo, el habla del niño se hace menos egocéntrica en la medida en que aumenta en él la necesidad de comunicarse y la obligación de reconocer la importancia de su oyente. Esta situación es diferente de la que verbalmente se caracteriza el niño en la etapa anterior o pre-operacional (de 4 a 7 años), en la que el niño trata de satisfacer más sus propias necesidades verbales que las de su oyente. La mayor parte del habla de un niño en

^{††} Constructivismo, según Mario Carretero es un enfoque pedagógico que explica la forma en que los seres humanos nos apropiamos del conocimiento. Enfatiza en el rol de todo tipo de interacciones para el logro del proceso de aprendizaje. Es decir, el conocimiento no se descubre, sino se construye. Entendiéndose que el alumno construye su conocimiento, a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información, desde esta perspectiva, el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje.

esta fase no tiene, según Piaget, intención comunicacional. Así, la actuación verbal tiende a ser repetitiva o de monólogo individual o colectivo.

Las etapas de Piaget (Mece, J. L. 2000: 106) son las siguientes:

Etapa sensorio-motora (0 a 24 meses): es anterior al lenguaje. Se contempla la existencia de un período holofrástico, e incluso el final de la misma dada por las primeras manifestaciones simbólicas.

Etapa preoperativa (2 a 7 años): Los esquemas comienzan a ser simbolizados a través de palabras (habla telegráfica). La última parte de esta etapa supone el surgimiento de la socialización. El lenguaje alcanza un grado de desarrollo notorio. Aparición de las primeras oraciones complejas y uso fluido de los componentes verbales.

Etapa de operaciones concretas (7 a 12 años): adquisición de reglas de adaptación social. Se aprende que es posible transformar la realidad incluso a través del lenguaje.

Etapa de operaciones formales (12 a 15 años): Surgen verdaderas reflexiones intuitivas acerca del lenguaje, juicios sobre aceptabilidad y/o gramaticalidad de oraciones tratándose de una intuición consciente.

En relación con el mismo tema, Vygotsky sostiene que el lenguaje y el pensamiento están separados y son distintos hasta los dos o tres años aproximadamente, tiempo a partir del cual ambos coinciden en un nuevo tiempo de compartimiento. En este momento el pensamiento empieza adquirir algunas características verbales y el habla se hace racional, manipulándose como educto expresivo que es el pensamiento. Vygotsky no sólo examina el aspecto de las funciones desde el punto biológico, también cultural, tomando al lenguaje como una herramienta para el ser humano de comunicación social. Plantea que la palabra codifica la experiencia, la cual es producto del trabajo del hombre, la palabra se encuentra ligada a la acción y tiene un carácter simpráxico hasta transformarse en un sistema de códigos independientes de la acción. Para Vygotsky la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos, donde cada palabra cuenta con un significado específico para el contexto situacional.

Así, la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo y la enseñanza aprendizaje (en nuestro caso). El medio de comunicación es el signo (la palabra y el sonido); que a través de sucesos simultáneos un sonido puede asociarse con el contenido de una experiencia y servir entonces para transmitir el mismo contenido a otros seres humanos.

En palabras de Adrián (Medina, 2002: 56): “Vygotsky le otorgó un papel esencial al lenguaje: el de un instrumento simbólico que regula las relaciones con los demás, con el medio y con uno mismo. Y agrega que el lenguaje está integrado funcionalmente a la acción. En un principio se manifiesta como un simple acompañante en la actividad

infantil, pero precozmente -desde los dos o tres años de edad en promedio- comienza a convertirse en un instrumento del pensamiento dedicado a la búsqueda y a la planificación de tareas cognoscitivas”.

Mientras para Piaget, el lenguaje egocéntrico característico de la etapa preoperatoria, entre los dos y los siete años, no contribuye apenas al desarrollo cognitivo. Más bien muestra justamente la incapacidad del niño de esta edad para comprender el punto de vista del otro. Vygotsky, por el contrario fue capaz de ver que dicho lenguaje realizaba unas contribuciones importantes al desarrollo cognitivo del niño. En primer lugar porque era un paso para que se produjera el lenguaje interiorizado, que resultará esencial en etapas superiores, y en segundo lugar, porque dicho lenguaje posee posibilidades comunicativas mayores de lo que Piaget había postulado.

Así, el lenguaje egocéntrico es una etapa del desarrollo que precede al lenguaje interior; ambos cumplen funciones intelectuales, sus estructuras son semejantes, el habla egocéntrica desaparece en la edad escolar, cuando empieza a desarrollarse la interiorizada. El lenguaje para uno mismo se origina a través de diferenciaciones respecto al lenguaje de los otros, sirve de ayuda a la orientación mental y a la comprensión consciente; ayuda a superar dificultades, se desarrolla a lo largo de una curva que se eleva; está sujeto a una evolución y se transforma en lenguaje interiorizado. La vocalización decreciente del lenguaje egocéntrico denota el desarrollo de una abstracción de sonido, una nueva facultad del niño para “pensar palabras” en lugar de pronunciarlas. Tal es el significado positivo del coeficiente de disminución del lenguaje egocéntrico. La curva descendente indica el desarrollo hacia el lenguaje interiorizado, algo nuevo, traído desde afuera junto con la asociación. Vygotsky considera que el alma egocéntrica, se origina en la individualización insuficiente del lenguaje primario. Su culminación está en el futuro cuando se transforma en lenguaje interiorizado.

El lenguaje egocéntrico provocado por una falta de diferenciación entre el lenguaje para uno mismo y el lenguaje para los otros, desaparece en ausencia del sentimiento de ser comprendido que es esencial para el lenguaje social. Al desarrollarse el lenguaje egocéntrico, presenta una tendencia hacia una forma totalmente especial de abreviación, es decir, omisión del sujeto de una oración y de todas las palabras conectadas y relacionadas con él en tanto se conserva el predicado. Esta tendencia hacia la predicación aparece en todas nuestras experiencias, con tal regularidad, que debemos suponer que es la forma sintáctica básica del lenguaje interiorizado. Este lenguaje se maneja con la semántica y no con la fonética, ya que está desprovisto casi de palabras. Son tres peculiaridades principales del lenguaje interiorizado (Vygotsky, 2003: 159):

“La primera y básica, es la preponderancia del sentido de una palabra sobre su significado, este significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene cambia su sentido en diferentes contextos. El significado se mantiene estable a través de los cambios del sentido. El significado “de diccionario” de una palabra no es más que una piedra en el edificio del sentido, nada más, que una potencialidad que encuentra su realización en el lenguaje. La regla que rige el lenguaje interiorizado es el predominio del sentido sobre el significado, de la oración sobre la palabra, y del contexto sobre la oración. La segunda, se relaciona con la combinación de palabras. Una se parece a la glutinación: una forma de combinar palabras bastante comunes en algunos lenguajes y comparativamente rara en otros. Cuando el lenguaje egocéntrico se acerca al interiorizado, el niño usa cada vez más la aglutinación

como un modo de formar palabras compuestas o para expresar ideas completas. La tercera, peculiaridad básica de la semántica del lenguaje interiorizado es la forma en que los sentidos de las palabras se combinan y unen. Cuando observamos esta forma singular de unir las palabras en el lenguaje egocéntrico, lo denominamos “influjo del sentido”. Los sentidos de diferentes palabras pasan de una a otra influyéndose entre sí, de modo que las primeras están contenidas y modifican a las otras. En este tipo de lenguaje el fenómeno llega a su punto culminante. Una sola palabra está tan saturada de sentido, que se requieren muchas otras para explicarlas en el lenguaje exterior” (Vygotsky, Lev, S. 2003: 161).

En el lenguaje externo el pensamiento está encarnado en palabras y crea una relación, realiza una función y resuelve un problema. La transición de pensamiento a palabra conduce al significado, el pensamiento debe parar primero a través de los significados y luego a través de las palabras, pero se origina a partir de las motivaciones, es decir, de nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva-volitiva. Una comprensión verdadera y completa del pensamiento del otro, es posible sólo cuando comprendemos su base afectiva volitiva.

El desarrollo del pensamiento verbal sigue un curso a partir del motivo que engendra el pensamiento a la estructuración del mismo, primero en lenguaje interiorizado, luego en significados de palabras y finalmente en palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra, permanece en la sombra. Un reflejo generalizado de la realidad es la característica básica de las palabras. El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto del desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana.

La predicación pura aparece en el lenguaje externo en dos casos: ya sea como una respuesta o cuando el sujeto de la frase es conocido de antemano, ya que el sujeto será sobreentendido. Frecuentemente las oraciones abreviadas se prestan a confusión. El oyente puede relacionar la frase con un sujeto en el que él está pensando, y que es distinto del que piensa el interlocutor; si los pensamientos de dos personas coinciden, se puede lograr un entendimiento perfecto mediante el uso de simples predicados, pero si están pensando en cosas diferentes es posible que se confundan. Cualquier par de seres que otorguen significados diferentes a una misma palabra o mantengan puntos de vista distintos, tampoco lograrán a comprenderse entre sí.

En el caso del preescolar se observa este caso de significados compartidos a la predicación en el lenguaje externo. Un ejemplo es cuando los niños juegan a “Los Cuatro Fantásticos”, película que hace referencia a personajes con poderes inspirados en los cuatro elementos naturales: tierra, agua, viento y fuego. Así cada participante al iniciar el juego elige el personaje de su preferencia con sus características respectivas. Durante el desarrollo del juego ya no se mencionan los nombres de cada uno de los personajes porque éstos son sobreentendidos o conocidos y únicamente se concretan a expresar acciones, es decir, la predicación a que hace referencia Vygotsky (2003: 161).

1.2.2 La unidad del pensamiento verbal: el significado

La verdadera comunicación requiere significado, o sea, tanto generalización como signos. Vygotsky nos sugiere realizar el análisis del pensamiento verbal por unidades que conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas. El autor encuentra la unidad en el aspecto interno de la palabra, en su significado, ya que en él el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal. Una palabra no se refiere a un solo objeto, sino a un grupo o a una clase de objetos, y cada una de ellas, es por lo tanto una generalización que constituye un acto verbal del pensamiento y refleja la realidad en un sentido bastante distinto del que la reflejan la sensación y la percepción. Por tal razón la distinción cualitativa entre sensación y pensamiento es la presencia, en el último de un reflejo generalizado de la realidad, el cual constituye la esencia del significado de las palabras, siendo este significado parte inalienable de la misma que pertenece tanto al dominio del lenguaje como al del pensamiento.

La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social. Así, la concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social es de un valor incalculable para el tratado del pensamiento y el lenguaje; permite el verdadero análisis causal genético, el estudio sistemático de las relaciones entre el crecimiento de la capacidad de pensamiento del niño y su desarrollo social. Una palabra sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano. Puesto que el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad del pensamiento verbal (Vygotsky, L. 2003: 142).

1.2.3 Funciones del lenguaje

En el paradigma vygotkiano, el habla tiene dos diferentes funciones (Zivin, 1979, citado por Deborah J. Leong, y D. Bodrova, E. 2004: 96): El habla pública es el lenguaje dirigido a los demás, cuya función es social, comunicativa; se expresa en voz alta y se dirige a los demás para comunicarse con ellos. Ésta puede ser formal, como en una conferencia, o informal, como en una discusión a la hora de la cena. El habla privada es el habla autodirigida, audible, pero no dirigida a los demás. Este tipo de habla tiene una función autorregulativa. El habla pública y el habla privada aparecen en épocas diferentes. En la infancia, el habla tiene sobre todo una función pública y es vital para la adaptación al ambiente social y el aprendizaje. Conforme el niño crece, el habla adquiere una nueva función no se utiliza únicamente en la comunicación sino también para ayudar al niño a dominar su conducta y adquirir nuevos conocimientos. No todos los conceptos que el niño aprende se originan a través del habla privada, pero sí muchos de ellos. Los niños pequeños establecen relaciones entre los conceptos probando diferentes combinaciones de objetos e ideas mediante el habla privada porque no pueden considerar estas relaciones en silencio.

La teoría de Vygotsky en una de sus cuatro premisas básicas señala que el lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental del niño, ya que consideraba que el lenguaje (Deborah J. et al. 2004: 13 Y 19).

- Es verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental;
- hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos... permitiendo imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros;
- desempeña dos papeles: instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forma parte del proceso cognitivo. Puesto que el aprendizaje ocurre en situaciones cognitivas...
- es una herramienta importante para la apropiación de otras herramientas de la mente. Para compartir una actividad, debemos de hablar de ella; a no ser que hablemos, jamás sabremos si los significados atribuidos a los objetos son los mismos para nosotros que para los demás.
- facilita las experiencias compartidas necesarias para construir los procesos cognitivos.
- es una herramienta universal pues todas las culturas la han desarrollado.
- es una herramienta cultural porque los integrantes de una cultura la crean y la comparten
- es una herramienta mental porque todos y cada uno de ellos lo usan para pensar
- la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social.

El lenguaje verbal en la educación escolar es fundamental. En toda actividad social el lenguaje es imprescindible para comunicar y compartir objetivos y experiencias a la vez que actúa como regulador: puede dirigir, guiar, acompañar la acción; puede ayudar a explicitar y hacer consciente el proceso, puede servir para analizarlo y valorarlo. El lenguaje de los profesores cumple esta función reguladora pero también el del alumno cuando la acción es interiorizada y cuando trabajan en colaboración. Por lo que el lenguaje verbal es el objetivo clave de la escolaridad porque posibilita la comunicación, la expresión y el aprendizaje. Asimismo, debemos tener presente el principio didáctico que expresa la unidad entre lo cognitivo, lo afectivo-motivacional y lo comportamental. Porque un aprendizaje significativo tiene como base la comunicación y la afectividad.

1.3 Importancia de la afectividad en el desarrollo intelectual

La génesis y la adecuada evolución de la afectividad durante los primeros años de la vida del niño es de trascendental importancia a todos los niveles del posterior desarrollo personal del individuo. Hasta tal punto es definitivo el normal desarrollo de la afectividad del niño que condiciona no sólo su personalidad y su carácter posterior sino también la evolución y el desarrollo de su inteligencia. Se pueden conocer las consecuencias funestas

que tiene la falta de afectividad en los niños durante los primeros años y los vacíos en que se transforman cuando llegan a la madurez las anomalías de la vida afectiva.

1.3.1 Periodos críticos del niño en el plano afectivo

Podríamos reducir a cinco los períodos críticos que sufre el niño en el plano afectivo (García E. et. al, 1989: 73). El primero durante el nacimiento: el cambio de un ambiente intrauterino a otro, posterior al nacimiento, produce en el neonato un trauma que es definitivo.

El segundo trauma es el del destete a partir del cual se produce un distanciamiento entre la madre y el niño.

En torno a los tres años se produce un acontecimiento de gran importancia en la vida del niño, de cuyo desenlace va a depender en gran parte la direccionalidad que va a tomar la personalidad del sujeto: el complejo de Edipo.

La entrada en contacto con las demás personas de la sociedad, fuera ya del ambiente doméstico y del amparo familiar va a ser otro hito importante en el desarrollo de la personalidad del niño. Y por último durante la adolescencia va a sufrir de nuevo una segunda serie de cambios fisiológicos que traerán aparejados otros de índole psicológica y de cuya superación va a depender igualmente el posterior desarrollo del individuo.

Existe un hecho común –entre otros- en cada una de estas crisis: un debilitamiento del yo (en aquellas en las que ésta ya está formado) y un sentimiento de inseguridad.

Al hablar del niño pequeño hay que tener muy presente que debido a la indiferenciación de funciones no se puede hablar de la afectividad infantil con la indiferencia de otros conceptos. Si al hablar del hombre la parcialización de los estudios tiene una función de tipo metodológico, etcétera, y las divisiones sólo tienen un sentido de proceso, en el caso del niño se hace aún mucho más difícil hablar de una parcela sin tener en cuenta a los demás. Queremos decir que durante la primera infancia la afectividad se desarrolla en estrecha relación con otra serie de factores como son el lenguaje, las características motrices, la inteligencia, etcétera. En este punto están de acuerdo todos los investigadores.

1.3.2 Fases de la formación de la afectividad correspondientes con el desarrollo intelectual

En el estudio que junto a Inhelder ha publicado Jean Piaget sobre la Psicología de la primera infancia, concreta tres fases de la formación de la afectividad que corresponden con el desarrollo intelectual (García E. et. Al, 1989: 74-75).

- a) Al estudio intelectual de la inteligencia sensomotora le corresponde en el plano afectivo la formación de sentimientos elementales que si bien en principio tienen un ámbito reducido a la actividad del sujeto, luego evolucionan relacionándolo con otros objetos del ambiente.
- b) Al estadio del pensamiento simbólico le corresponde en el plano afectivo la crisis de relación con el mundo exterior y con las demás personas con quienes comienza a entrar en contacto, fruto del cual es la aparición de la conciencia moral.
- c) Al período del pensamiento lógico concreto corresponde la formación de la voluntad y la afirmación de la independencia moral. Por supuesto esta etapa ya está fuera del ámbito preescolar. Sin embargo, antes de proseguir conviene que comencemos a analizar el nacimiento de la afectividad del niño desde el principio intentando armonizar a todos los elementos que en cada etapa entran en juego.

1.3.3 Evolución afectiva del niño

La evolución afectiva se hace por etapas (García E. et. al, 1989: 78-79). Pasar a otra etapa equivale a dejar la anterior. Este cambio provoca inquietud, incertidumbre, malestar. Pero, normalmente, estos estados de malestar deben desaparecer pronto. Lo que se denomina corrientemente “complejos” no es sino la persistencia de etapas que debían haber sido superadas. Los complejos en el adulto son el detenimiento conflictivo en estadios mal franqueados de la infancia.

Por tal motivo debemos tomar en cuenta la etapa por la que atraviesa el niño en edad preescolar con el fin de contribuir a la superación de cada una de estas etapas.

Para esta investigación, hacemos énfasis en la tercera etapa que abarca de los tres años y medio hasta los seis años, durante los cuales el niño descubre que el afecto no es sólo para él: existen otros candidatos a ese afecto que proporciona el hogar. Ingresa, en una situación dolorosa. Pensaba que sus padres se dedicaban a él en exclusiva y descubre que sus padres se quieren entre sí y quieren también a sus hermanos. Ha dejado de ser el centro del núcleo familiar. Es fácil pensar el estado de perturbación en que se ve sumido. Si todo marcha bien, ese trastorno normal puede durar varios meses.

Ahora debe aprender a no exigirlo todo, a tener en cuenta a los otros. Durante este período tienen lugar, por consecuencia, los complejos de Edipo y de Caín. El complejo de Caín consiste en la envidia a los hermanos. El de Edipo en la identificación con el progenitor del otro sexo y la hostilidad hacia el progenitor del mismo sexo.

Hasta los tres años y medio el niño es posesivo, excluyente en materia afectiva: él es el único que debe recibir cuidados afectivos de parte de sus padres.

Hasta los tres años y medio, el padre es sólo un compañero de juegos. Después de esta edad, empieza a sentir la autoridad paterna. Entonces trata de oponérsele, porque, además ha descubierto que la existencia del padre le resta cariño materno.

Hacia el final de esta etapa descubre la diferencia de sexos: los niños tienen algo que no tienen las niñas. No acierta a explicarse el porqué. Surgen las preguntas y la obligación de los padres es contestar con claridad y sencillez.

Estas etapas deben ser consideradas por los docentes, principalmente del nivel preescolar, debido a que se reflejan en el comportamiento de los niños. Por lo que el apoyo afectivo del docente también es fundamental para un mejor desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. La interacción maestro-alumno basada en el diálogo constante, en las relaciones interpersonales, con muestras de empatía, tolerancia y reciprocidad favorecerán su desarrollo integral que repercutirá determinantemente en su personalidad del educando. Porque el alumno se da cuenta enseguida de la disposición del profesor a comprenderle y responde en conformidad. Percibe sus actitudes desde el punto de vista emocional, abriéndose a dialogar, a compartir y autodisciplinarse. Por lo que el docente debe imprimirle una alta carga afectiva y motivacional a su método de dirección del aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO 2

2.1 COMUNICACIÓN

El presente estudio de caso contempla las competencias comunicativas a partir de la afectividad en el proceso de enseñanza aprendizaje en preescolar. Por lo que retomaré los conceptos de comunicación y competencias.

Para iniciar señalo la diferencia entre información y comunicación. La información puede definirse como (Villanueva, Villanueva, E. 2002: 14): “el proceso humano mediante el cual un emisor transmite a un receptor significado”. La real academia de la lengua equipara comunicación con información pero los teóricos de la comunicación difieren a este respecto, así la comisión Mac Bride marca que la diferencia reside en que la comunicación se refiere al “proceso de intercambio de noticias, hechos, opiniones, mensajes, entre individuos y pueblos”, mientras que la información es “el producto, es decir, las noticias, los datos y varios otros contenidos y productos de los medios masivos, las actividades o las industrias culturales”. La información es, pues, un conjunto de datos y conocimientos puestos en forma; es decir, organizados para que puedan ser aprovechados de la mejor manera por los ciudadanos. Y expresión se refiere únicamente a todo lo que manifiesta los sentimientos del hablante, sea gestual, corporal, oral o escrita.

Con base en estos conceptos, la expresión y la comunicación son procesos fundamentales para mi estudio, ya que éstos inciden en las habilidades lingüísticas: hablar y escuchar en el espacio educativo.

2.1.1 Concepto de comunicación

El funcionamiento de las sociedades humanas es posible gracias a la comunicación. Ésta consiste en el intercambio de mensajes entre los individuos.

Para entender este concepto partimos de su sentido etimológico (Martín Serrano, 1994: 181) el cual proviene de la palabra latina: “communis” “común” y consiste en hacer que la actividad de uno se haga común entre varios y así la comunicación “comuniza” las actividades. Entraña tres sinónimos inseparables entre sí: transmisión, participación y manifestación. Porque el ser que transmite traspassa algo de sí a otros, a la vez que comparte algo de sí a otros y al mismo tiempo brota una actividad externa que revela algo de sí a otros.

Por otra parte, en las organizaciones se considera a la comunicación como un elemento fundamental dentro de las mismas, ya que propicia la coordinación de actividades entre los individuos que la integran (Goldhaber, H. 1989).

Desde un punto de vista técnico se entiende por comunicación el hecho que un determinado mensaje originado en el punto A llegue a otro punto determinado B, distante

del anterior en el espacio o en el tiempo. Así la comunicación implica la transmisión de una determinada información. La información como la comunicación supone un proceso.

Otro punto de vista (Fermoso, Estébanez P. 2002: 1028) considera a la comunicación como la acción por la cual una persona utiliza la lengua oral, escrita o gestual para transmitir a otra u otras una serie de conocimientos, pensamientos o sentimientos. Esta acción necesita de un emisor (persona que transmite el mensaje), de un receptor (persona que recibe el mensaje), de un mensaje (tema acerca del que se habla, escribe), un canal (medio a través del cual se transmite y recibe el mensaje, por ejemplo, la palabra, el texto escrito o Internet) y un contexto (situación en la que se produce la comunicación).

2.1.2 Comunicación educativa

Por lo que corresponde a la comunicación en el aula, según Emilio A. Ortiz Torres menciona que la “comunicación educativa es toda aquella comunicación que estimula el mejoramiento humano”. Concepto a mi parecer muy general, que carece de un planteamiento más comprometido, pero nos enmarca el objetivo de esta área interdisciplinaria que es la formación de la persona, con base a la reflexión sobre el problema del pensamiento mismo.

En la revista electrónica Razón y palabra, Ortiz Torres Emilio conceptualiza a la comunicación educativa “como un espacio pluridisciplinario fundamentado en la teoría de la comunicación y de la pedagogía que tiene por áreas preferenciales de interés la psicología social, la sociología, las ciencias cognitivas, la economía, la estética, la tecnología educativa y la proxémica, entre otros campos de estudio, en la investigación de las formas de aprendizaje y enseñanza ‘de’, ‘a través’, con y ‘sobre’ los medios de información, a partir del contexto determinado históricamente por las relaciones materiales de producción y reproducción social”. A este respecto estoy de acuerdo en cuanto a la participación de las diferentes disciplinas y más aún que contempla el contexto social.

- Por otra parte, los investigadores en comunicación de la FES Acatlán (Moreno, B. L. 2002) proponen a la Comunicación Educativa “como un área interdisciplinaria que produce expresiones para la enseñanza considerando las condiciones de recepción y producción como aspectos relevantes para las tres áreas (comunicación educativa en el aula o con los medios, comunicación educativa por los medios y comunicación educativa para los medios) que maneja la comunicación educativa” (Fragoso D. 2005: única).
- Asimismo, la autora Emma López Pérez considera a la “comunicación educativa como el intercambio de mensajes con posibilidades de diálogo entre dos polos; emisor y preceptor, ambos dotados de capacidad para comprender y elaborar mensajes”

Tomando en cuenta estas acepciones considero a la comunicación educativa como un área interdisciplinaria por medio de la cual se pretende surja un nuevo pensamiento social a

través de un docente flexible, actualizado, creativo, práctico, positivo y capaz. En el cual se anteponga su vocación, permitiendo que el preceptor construya significados, analice y reflexione. Dicho proceso enseñanza-aprendizaje deberá estar apoyado por diferentes medios del campo de la tecnología educativa sin limitarlo al uso instrumental de los mismos.

Así la comunicación educativa en el aula o con los medios hace énfasis en los procesos comunicativos en el salón de clases conformados por elementos de índole individual y social, con carácter material o simbólico, donde se relacionan diversos sujetos, constituidos como personas individuales y sociales con el fin de expresar, crear, recrear y negociar un conjunto de significaciones, con bases a reglas previamente establecidas en un determinado contexto educacional, donde entran en juego un conjunto de prácticas comunicativas. . (Fragoso Franco, D. 2005). Y en este campo se ubica mi estudio de caso.

Todo proceso de comunicación en el aula debe ir acompañado de un ambiente afectivo para que los niños y niñas se sientan seguros, respetados, y con apoyo para manifestar con confianza y libertad sus preocupaciones, dudas, sentimientos e ideas. Al mismo tiempo, deberán asumir y comprender nuevas reglas para la convivencia y el trabajo en ese espacio. Es importante que los alumnos perciban a la escuela como una oportunidad de saber y de entender más, de ser capaces de más. Percibiendo logros a corto y largo plazo.

Un buen ambiente de trabajo debe ser permanente enriqueciéndose con la convivencia cotidiana, entre niños y maestra. (Programa de Educación Preescolar 2004).

La clave de un proceso educativo está en gran medida en la capacidad de comunicación del educador, considerando a la comunicación como: ejercicio de la calidad de ser humano, expresión, interacción, goce, proyección, afirmación del propio ser, sentirse y sentir a los demás, abrirse al mundo y apropiarse de uno mismo.

Se aprende mejor en un ambiente rico en comunicación en interacciones, en la relación con materiales bien mediados pedagógicamente, en la práctica de la expresión, en el encuentro cotidiano.

La comunicabilidad es el ideal –desde la perspectiva de la comunicación en la educación– de todo acto educativo, sea desde el punto de vista institucional, desde el educador, desde los medios y materiales, desde el grupo, desde la relación con el contexto, y desde el trabajo con uno mismo.

El término comunicabilidad considerado como la máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje: la institución con sus docentes, estudiantes y el contexto, los docentes entre sí y con los estudiantes, los estudiantes entre sí y con los medios, los materiales y el contexto, en fin, cada uno (docente o estudiantes, encargados de la gestión del establecimiento) consigo mismo.(Prieto Castillo, s.f.).

Paulo Freire expresa el esfuerzo por la comunicabilidad: “es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos

democráticas como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. El gusto del respeto hacia la cosa pública que entre nosotros es tratada como algo privado que se desprecie”.

Otro texto más cercano en relación a este concepto es el de la Pedagogía de la autonomía: “... la importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, al escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar entrar en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje: por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación parece... No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación”.

Otro ejemplo de la práctica de la comunicación es el pedagogo Celestino Freinet que estuvo a la base de los fundamentos de la Escuela Nueva que incluye, entre otros puntos, los siguientes:

1. La meta de la educación consiste en desarrollar la personalidad infantil en el seno de una comunidad racional;
2. escuela centrada en el niño;
3. el niño construye su propia personalidad con nuestra ayuda;
4. la escuela del futuro será la escuela del trabajo;
5. cabezas capaces de pensar y manos expertas, en vez de estómagos llenos;
6. una disciplina funcional como emanación del trabajo organizado;
7. una escuela para el hombre del siglo XX;
8. escuela del pueblo en una sociedad popular. La escuela moderna se inscribe en la transformación social, la pedagogía se une a la práctica social y la política.

La alternativa de Freinet de traer el contexto a la escuela y sacar la escuela al contexto, son formas de jugar lo comunicacional hasta sus más ricas consecuencias educativas.

De un lado la comunicabilidad y de otro, la entropía comunicacional, entendida esta última como pérdida de energía, que también puede estar presente en el aula de clases y favorecerse por los llamados muros:

- el muro de la violencia
- el muro del autoritarismo
- el muro de la fatiga
- el muro del desaliento y
- el muro del discurso institucional

La entropía acecha siempre por todas partes. En la comunicación en la educación sucede lo mismo. Sólo que muchas veces no se lucha contra ella porque forma parte de una tradición

de pobreza comunicacional, porque funciona un sistema de complicidades destinado a fingir que se educa y aprende cuando en realidad sólo se pierde el tiempo –y la vida- en un juego de simulaciones.

La comunicabilidad no es sencilla, exige mucho más que las rutinas capaces de reducir al mínimo de interacciones y expresiones. Cuando uno opta por la comunicabilidad lo hace por un camino difícil, por el cual se comprometen más energía y más esfuerzo, pero a la vez se vive con todo el ser la condición de educador. El sostenimiento de la energía, en todos los frentes del aprendizaje, es la base para encontrar un sentido a lo que uno hace y vive en el terreno de la educación.

Cuando se produce la tendencia a la pérdida de comunicación, cuando baja la comunicabilidad, estamos frente a uno de los síntomas del sinsentido en la educación.

En educación caracterizamos como con sentido todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, todo lo que enriquece la gestión de la institución educativa para cumplir con sus funciones, todo lo que enriquece el uso de medios y la práctica discursiva en función del aprendizaje.

Lo más importante de señalar es que sentido y sinsentido son comunicados siempre por más que se les quiera disimular.

Un educador comunica el entusiasmo la alegría de relacionarse de descubrir una idea nueva en medio de la discusión. Y también puede comunicar desánimo, abandono, desmoralización, sea por la cadencia de sus gestos, por su mirada, por el ritmo de sus palabras por una cuota de amargura y de dolor que resulta imposible disimular.

Si estamos inmersos en una relación docente de comunicabilidad, de por vida, todo lo que comuniquemos tendrá que ver con ese horizonte de sentido y sinsentido.

Concluyendo, no podemos comprender el acto educativo sin tomar en cuenta lo comunicacional, entendido como lo que significan el intercambio y la negociación de significados, de saberes y de puntos de vista, la interacción y el interaprendizaje, las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha.

2.1.3 Elementos de comunicación

Los principales elementos que aparecen en este proceso son:

Código: es un sistema de signos y reglas para combinarlos, que por un lado es arbitrario y por otra parte debe de estar organizado de antemano.

Canal: es el medio físico a través del cual se transmite la comunicación.

Emisor: es la persona que se encarga de transmitir el mensaje, elige y selecciona los signos que le convienen, es decir, realiza un proceso de codificación; codifica el mensaje.

Receptor: persona a quien va dirigida la comunicación; descifra e interpreta los signos elegidos por el emisor; es decir, descodifica el mensaje.

Contexto situacional: son las circunstancias que rodean un hecho de comunicación, contexto en que se transmite el mensaje y que contribuye a su significado.

Dentro del campo de la educación la comunicación es fundamental pues sin ésta no sería posible el proceso enseñanza-aprendizaje en donde el emisor (docente) pone a disposición de otros, receptores (alumnos) un mensaje educativo a través de un canal que permitirá emitir/recibir el mensaje simultáneo a su emisión o diferido. El correspondiente *feedback* * completará el circuito comunicativo convirtiendo al receptor en emisor y vuelta a empezar la secuencia de comunicación. Esta es la causa por la que Mercedes Charles Creel (1988:39) propone un nuevo esquema del proceso de comunicación que muestre un mayor número de elementos que integran la complejidad de la comunicación en el aula. Para ello señala cuatro elementos: 1) Contexto institucional, 2) Currículum, plan de estudios, temarios y objetivos, 3) Materialización en el salón de clases, 4) Relación de comunicación que comprende los elementos: maestro y alumnos, el mensaje, la matriz cultural (los códigos y los lenguajes) y el proceso de interacción que enfatiza el diálogo.

Considerando la importancia de los procesos de educación es fundamental reflexionar sobre aquellos que se llevan a cabo en la educación, centrándonos en el ámbito natural donde se realiza el aprendizaje que es el salón de clases, el aula. † Este análisis estará enriquecido por diversas disciplinas que la conforman, permitiéndonos tener una visión más amplia de algunos de los elementos más relevantes que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El salón de clases constituye un microcosmos con cierto grado de autonomía respecto de las determinantes sociales e institucionales, ya que es un espacio cerrado donde las prácticas y los procesos de interacción que se llevan a cabo ponen en juego las condiciones específicas de maestros y alumnos como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa. Este análisis implica una visión diferente a la tradicional ya que las nuevas

* Comentario (evaluativo), retroalimentación. Entrega de información al estudiante acerca de su desempeño con el propósito de mejorar éste en el futuro.

† El aula es el espacio físico comunicativo donde se llevan a cabo las habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. Dicha comunicación hace uso de la conversación para crear conocimiento y comprensión a partir de un contexto que está más allá del habla y que contribuye a la comprensión de la conversación. Asimismo, la continuidad está estrechamente relacionada con este proceso. Si estos dos elementos (contexto y continuidad) no están bien establecidos en una conversación, se puede romper el hilo del desarrollo de una comprensión conjunta y pueden surgir malentendidos.

corrientes pedagógicas enfatizan en eliminar el autoritarismo, que sólo conlleva a la transmisión unidireccional de contenidos que privilegian a la información, determinando los papeles del emisor y del receptor. Esta educación asume al alumno el papel de receptor pasivo, sin posibilidad alguna de intercambiar sus papeles, sacrificando al diálogo y con ello una posibilidad de educación humanizadora, analítica y crítica.

Ahora nos toca a nosotros, los educadores, llevar a la práctica esta nueva propuesta de enseñanza-aprendizaje, que considera al alumno como un interlocutor activo del proceso, logrando una mayor participación y retroalimentación por parte del estudiante. Involucrándolo en el proceso de interacción entre las personas. Este nuevo modelo de comunicación horizontal y dialógico, permite que tanto el emisor como el receptor adquieran flexibilidad en los papeles que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La actividad que resulta de este encuentro es el diálogo, definido por Paulo Freire como “una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encausados, hacia el mundo que debe de ser transformado y humanizado...” (Charles Creel, M., 1988). Para tener un mejor entendimiento del proceso de comunicación en el escenario educativo requerimos del análisis minucioso de cada uno de los elementos que intervienen en él.

Mercedes Charles, en este tema del “Salón de clases” desde el punto de vista de la comunicación propone un nuevo esquema del proceso de comunicación que muestra un mayor número de elementos que integran la complejidad del tema. El primer elemento es el contexto institucional que determina, en buena medida el carácter de los procesos educativos que se llevan a cabo en la sociedad ya que materializan el campo de fuerzas que se presentan en la arena social. Dicho contexto está predeterminado por la acción de un complejo campo de relaciones –económicas, políticas y culturales. Entre diversas clases, sectores y grupos que existen en una sociedad determinada y que definen a la educación de acuerdo a sus propios intereses y necesidades particulares.

El resultado de las pugnas mencionadas se refleja en la organización académicas y administrativa de las instituciones escolares como segundo elemento y se objetiva en los diversos niveles que contienen : políticas de selección de alumnos, docentes y personal administrativo, la estructura curricular y los planes de estudio, los objetivos generales y específicos, los conocimientos y habilidades básicas y formas evaluativas entre otros, constituyendo así un proceso intencional, que compromete una visión del hombre y de la sociedad que corresponde a determinados intereses, por consiguiente contiene una carga ideológica. Un tercer elemento es la materialización en el salón de clases de las situaciones antes mencionadas, ya que todos estos elementos se filtran al interior del salón de clases, sufriendo un proceso de deformación, fruto de la mediación múltiple a la que están sujetos por la acción de los participantes del proceso educativo, principalmente de los maestros y alumnos.

La relación de comunicación[‡] entre maestros y alumnos es otro elemento clave sujeto a un proceso complejo de intermediación, cuyo núcleo central es la matriz cultural de los interlocutores del proceso. Matriz determinada por la historia personal, grupal y social de los protagonistas y que contiene diversas maneras de entender el mundo e interpretarlo, lenguajes, códigos y saberes, inscritos en su universo cultural e introyectados como propios.

Así es como el proceso de comunicación que se lleva a cabo en el salón de clases pone en escena el contexto institucional, así como la situación personal, grupal y social de los interlocutores, teniendo un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje influyendo en las diversas lógicas que entran en juego en la relación pedagógica. En el salón de clases se materializan en forma abierta y/o velada la situación y contradicciones de todo el sistema social donde está inserto el aparato escolar.

En esta relación de comunicación intervienen por una parte el maestro y los alumnos, sujetos individuales y sociales protagonistas del proceso educativo al establecer relaciones dentro del salón de clases y al construir su identidad como sujetos de la práctica educativa. El maestro es por lo general quien tiene en sus manos la definición del carácter de la relación, ya que definir la comunicación con el alumno implica el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes; el profesor es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles de esa relación. A la vez que constituye un código y un repertorio posible por lo cual la comunicación conlleva implícitamente una relación social que define roles, posiciones e identidades diferenciadas. El acto de comunicación se haya socialmente condicionado y está sujeto a leyes.

Dentro de la relación de comunicación el mensaje actúa como intermediario, es el eslabón que une al emisor con el receptor y que, a su vez, unifica a ambos en un proyecto educativo específico a través de los contenidos de la enseñanza. El mensaje educativo es fruto de una elección intencional entre los contenidos posibles y entre las formas de transmitirlos, y responde a una manera específica de conceptualizar la formación de los alumnos de los diversos grados escolares. El maestro muchas veces elabora los mensajes educativos interpretando el pensamiento de otros autores, actúa como vocero que recrea, reinterpreta y difunde un discurso elaborado por otros.

Los textos escolares, el discurso magisterial y los materiales auxiliares transmiten un sentido, pero es al ponerlos en escena en el contexto escolar y al establecer la relación pedagógica cuando adquieren nuevos significados, creando, recreando y/o distorsionando su sentido original. Este último punto muchas veces surge por la variedad de significados que los estudiantes atribuyen a la multitud de mensajes a los que están expuestos en su proceso educativo. De aquí la importancia de que el emisor y el receptor compartan los códigos[§] para llevar a cabo satisfactoriamente la comunicación ya que dicho concepto

[‡] Proceso de producción /recepción de complejos, efectos de sentido (y no solo de información) a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición en clase.

[§] Conjunto de reglas que asocian elementos de un sistema sintáctico (señales distinguibles entre sí de acuerdo con leyes combinatorias internas) y elementos de un sistema semántico (unidades culturales que se refieren a estados de la realidad, posibles contenidos de la comunicación).

implica las diversas formas de articulación del lenguaje abarcando también su significado. Muchas veces se interrelacionan códigos diferentes en el proceso educativo y actúan como obstáculo en el proceso de comunicación entre maestros y alumnos y, entre éstos y los contenidos de la enseñanza. Esto se debe a que en la sociedad coexisten diversos códigos no simétricos y desnivelados cuyas características dependen del grupo o clase social que los generó y que son compartidos por los miembros integrantes del grupo.

La simetría en el manejo de códigos y lenguajes se manifiesta de múltiples maneras, siendo un fenómeno que coadyuva a la diferenciación, a la exclusión, a la creación de cotos de poder, saber, donde se margina y se excluye a los educandos que no manejan la información, el lenguaje y los códigos necesarios para la comprensión de los contenidos, y por ende para que éstos se les muestren como material significativo. Así es como la matriz cultural de los interlocutores del proceso, más que un simple “ruido” que desvirtúa las prácticas comunicacionales, actúa como un elemento que determina en buena medida el “éxito” o “fracaso” escolar.

Las relaciones que se establecen entre emisor y receptor en el hecho educativo suponen una concepción determinada de educación y de construcción del conocimiento. El diálogo juega un papel muy importante en este último proceso de comunicación ya que implica un encuentro que brinda la posibilidad de que maestro y alumno puedan intercambiar información constituyéndose simultáneamente en emisores y receptores, creándose y recreándose como interlocutores fundamentales del proceso educativo. Pero el diálogo sólo es posible cuando se comparten saberes, códigos y lenguajes entre los protagonistas, y entre éstos, los textos y el material pedagógico. El diálogo implica un procedimiento de intercambio ordenado y sistematizado de los contenidos de la enseñanza que impliquen reflexión, crítica y construcción del conocimiento. En este proceso se requiere de un enfrentamiento serio y sistemático con el objeto de conocimiento, así como solidez argumentativa.

2.1.4 Función de la comunicación

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades** que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Por eso también son cuatro las habilidades que hay que desarrollar en una clase de lengua con un enfoque comunicativo, Cassany (2005: 88) las llama habilidades lingüísticas, pero también reciben otros nombres según los autores: destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades.

** “**Capacidad o habilidad:** Conjunto de destrezas que se ponen en acción en un ambiente pedagógicamente controlado. Se constituyen en el campo de las prácticas pedagógicas.”**

2.2 ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA LENGUA

2.2.1 Definición de enfoque comunicativo

El objetivo fundamental de estos enfoques no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales.

Los diversos métodos o planteamientos didácticos que siguen esta nueva visión de la lengua, centrados en la comunicación, se denominan genéricamente enfoque comunicativos. Los primeros métodos de estas características se desarrollaron durante la década de los setenta con la finalidad de facilitar el aprendizaje de segundas lenguas a adultos.

A principios de los años noventa, los planteamientos comunicativos han llegado ya, de una u otra forma, a todos los niveles educativos, y prácticamente todas las propuestas didácticas de lengua incorporan esta visión. Tanto los programas de inmersión lingüística para niños, o las propuestas de trabajo de texto a partir de la lingüística textual como los llamados enfoques humanistas tienen un fondo comunicativo importante.

A partir de esta información se han definido los enfoques comunicativos como aquellos métodos o planteamientos didácticos que pretenden conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. Algunos rasgos generales a la forma de trabajar del alumno son:

1. Centrar su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz.
2. Poner el énfasis en los procedimientos más que en el producto.
3. Integrar el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental adoptando una perspectiva cognitiva.
4. Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación de manera que las diversas etapas del proceso comunicativo se practican en clase durante la realización de la actividad .
5. Los ejercicios de clase trabajan con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos.
6. La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada. Lo que quiere decir que trabajan con textos auténticos.
7. Los alumnos trabajan a menudo por parejas o en grupos. Es la mejor manera de organizar situaciones de comunicación en el aula.
8. Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.

Así, hablar, escribir, escuchar y leer son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar otra lengua con finalidades comunicativas. Por eso también son cuatro habilidades que hay que desarrollar en una clase de lengua con un enfoque comunicativo. En el trabajo de Cassany, (Cassany D., Luna M. y Sanz G, 2005), son consideradas como habilidades lingüísticas, pero otros autores las consideran: destrezas, capacidades comunicativas o también macrohabilidades. Las habilidades lingüísticas se clasifican de la siguiente forma, según el código oral o escrito y el papel receptivo y productivo que tengan en la comunicación:

El proceso de comunicación

		Receptivo (o comprensión)	Productivo (o expresión)
Según el código	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	Leer	Escribir

Daniel Cassany, 2005, Introducción p.88

El cuadro anterior, refleja el concepto en que se tenían a las habilidades de escuchar y leer que se denominaban pasivas. Sin embargo actualmente, se les identifican como habilidades activas en tanto que el individuo tiene que realizar muchas operaciones que, aunque no sean observables externamente, son complejas y laboriosas. Al referirnos a la recepción y producción de mensajes utilizamos el verbo procesar. El procesamiento de textos incluye tanto la codificación, como la decodificación. Al redactar un texto codificamos al igual que cuando hablamos. En el caso de la lectura y la escucha implica un proceso de decodificación.

En cuanto a las características de ambos modos de lengua. La lengua oral es más coloquial subjetiva, redundante y abierta. En cambio, la lengua escrita suele ser estándar, precisa y cerrada; contiene un léxico específico y evita las repeticiones y la expresividad de los recursos lingüísticos populares. Puesto que el código oral es diferente del escrito, el comportamiento del usuario que habla o escribe, o que escucha o lee, es muy diferente.

Las habilidades lingüísticas no funcionan correctamente aisladas o solas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí; es decir, relacionadas unas con otras de múltiples maneras. Así, en una misma situación sobre un tema y con el mismo lenguaje, podemos desplegar todas las habilidades lingüísticas para procesar textos diferentes. La transfusión de información y de lengua del código oral al escrito y viceversa es muy habitual. Muy a menudo hablamos de lo que hemos leído o nos decidimos a escribir sobre algún tema que

hemos tratado en una conversación informal. Cuatro habilidades lingüísticas, que son diferentes entre sí y que estudiamos por separado, en la comunicación actual conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación. Por todo esto, la didáctica de las habilidades lingüísticas en clase debe ser igualmente integrada. El desarrollo de las capacidades de comprensión y de expresión tiene que ser equilibrada. La interrelación entre habilidades orales y escritas debe ser estrecha. Los porcentajes confirman claramente que las habilidades orales son las más practicadas como consecuencia del carácter más espontáneo, improvisado, interactivo y ágil del código oral, en contra posición a la elaboración y preparación más lenta que requiere el escrito. Lo sorprendente es el primer lugar que ocupa la comprensión oral, encima de la expresión, pero es comprensible porque la vida cotidiana nos ofrece muchas más posibilidades de escuchar que de hablar:

ESCUCHAR: 45%

HABLAR: 30%

LEER: 16%

ESCRIBIR: 9%

Citado por Cassany D. 2005: 97

Por lo que respecta a la escuela, las habilidades escritas siempre han estado bien consideradas. La adquisición de la lectoescritura siempre ha sido uno de los objetos fundamentales de la escolarización, pero es necesario enfocar el trabajo de la escritura hacia la comunicación, es decir, hacia la recepción y producción de textos reales y cercanos al alumno. También es conveniente integrar las habilidades escritas con las orales, en un tratamiento conjunto y equilibrado. Así como tomar en cuenta que la capacidad de comunicarse es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas y no solamente el dominio por separado de cada una de ellas.

De las cuatro habilidades retomo: escuchar y hablar por considerarlas básicas en el nivel preescolar.

Escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significados y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente.

Los tipos de contenidos que intervienen en esta habilidad de escuchar son tres:

a) Los procedimientos que constituyen las diversas estrategias comunicativas que utilizamos para descifrar mensajes orales y que identifican un conjunto de microhabilidades, tales como:

Reconocer

- Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen.
- Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.
- Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua.

Seleccionar

- Distinguir las palabras relevantes de un discurso.
- Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas.

Interpretar

- Comprender el contenido del discurso.
- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Comprender el significado global, el mensaje.
- Comprender las ideas principales
- Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes
- Comprender los detalles o ideas secundarias
- Entender las presuposiciones
- Comprender la estructura o la organización del discurso
- Identificar las palabras que marcan la estructura del texto
- Captar el tono del discurso

Anticipar

- Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o tema
- Saber prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso
- Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho

Inferir

- Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia sociocultural, propósitos, etc.
- Saber extraer información del contexto comunicativo.
- Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, et.

Retener

- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso: las informaciones más relevantes, la situación y el propósito comunicativo, la estructura del discurso y algunas palabras especiales
- Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

Estas microhabilidades tienen una incidencia variada según la edad y el nivel de los alumnos. Los más pequeños necesitan trabajar los aspectos más globales de la comprensión (tema e ideas básicas), de la atención y de la retención, que son trascendentales para su desarrollo cognitivo.

- b) Los conceptos son los mismos para las cuatro habilidades y comprenden el sistema de la lengua, las reglas gramaticales y textuales que vehiculan los discursos: Texto (adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística).
- c) Las actitudes que indican los valores, las opiniones subyacentes y las normas de comportamiento que se relacionan con el acto de escuchar.

Estos contenidos refuerzan la nueva concepción que tiene la escucha ya que no tiene un papel pasivo o silencioso sino que suele ser muy activo: colabora en la conversación y ofrece un feedback. Da a entender al que habla, de una u otra forma, que sigue y entiende su discurso. Al respecto, Cassany D. (2005: 103) cita a André Conquet (1983) quien propone un Decálogo del Oyente Perfecto dirigido a los adultos; sin embargo considero que se pueden retomar algunos puntos para los niños de nivel preescolar. Primeramente, que el docente muestre una actitud del oyente perfecto (anexo 2: Decálogo del oyente perfecto) para poder transferir estas actitudes a sus alumnos a través de conversaciones espontáneas y en otros casos planeadas donde se enfatizen cualidades del oyente ideal: mostrar una actitud activa (por parte del oyente), mirar al orador, entender el mensaje y valorarlo, hablar cuando el orador haya terminado, entre otros.

Cassany D. (2005: 113) enumera siete ejercicios de comprensión: juegos mnemotécnicos, escuchar y dibujar, completar cuadros, transferir información, escoger opciones, identificar errores y la práctica del aprendizaje cooperativo.

Pasos para poner en práctica los ejercicios de comprensión:

- Introducir el tema del texto que se va a escuchar y presentar la situación de preferencia que se relacione con los intereses del alumno.
- Presentar de forma concreta y clara la tarea que debe realizar el alumno
- Escuchar el discurso oral. Los alumnos trabajan individualmente
- Pedir a los alumnos que comparen sus respuestas por parejas o en pequeños grupos
- Escuchar nuevamente el discurso
- Comparar las respuestas a nivel de grupo clase

El mundo de la enseñanza está tomando conciencia sobre la importancia de enseñar a hablar ya que la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como la redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus actitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión. Evidentemente no se trata de enseñar a hablar desde cero. Los alumnos ya se defienden mínimamente en las situaciones cotidianas en las que suelen participar: conversaciones familiares y coloquiales,

diálogos, explicaciones breves, etc. Y la escuela es el lugar propicio para reforzar y ampliar el abanico expresivo del alumno, de la misma manera que se amplía su conocimiento del medio o su preparación física o plástica.

Desde el punto de vista técnico se diferencian las comunicaciones autogestionadas (singular) que requieren la capacidad de preparación y autorregulación del discurso considerada como el arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente de informar. Las otras comunicaciones son las plurigestionadas (dual y plural) que ponen énfasis en la interacción y la colaboración comunicativa, considerada como el arte de la conversación, del intercambio y de la colaboración entre locutores, de saber conducir un debate y de saber “driblar” ciertos temas como si se tratara de un juego con un balón. Tradicionalmente los estudios se han inclinado por la autogestión. Pero actualmente, la lingüística se ha interesado también por los discursos más coloquiales y por la conversación, sobre todo a raíz del análisis del discurso y de la actuación lingüística de los hablantes (tema que retomaremos en el tercer capítulo de este trabajo). Los maestros mediante su práctica docente han percibido los atrasos que muestran sus alumnos en este tipo de diálogos y consideran que pueden mejorar notablemente su expresión dándole un espacio primordial dentro del currículum, ya que la situación oral plurigestionada es la forma más importante de comunicación en la vida humana, desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Prácticamente la mayoría de nuestras actividades se produce a través de un diálogo, una conversación o alguna frase interactiva oral de expresión.

El enfoque pedagógico del aprendizaje cooperativo norteamericano se centra especialmente en el trabajo de las comunicaciones plurigestionadas por lo que apuesta por el trabajo en equipos de alumnos en las aulas, con el objetivo de incrementar el rendimiento de los chicos y chicas en cualquier área del currículum (Cassany D. 2005: 141). Pero para poner en práctica este aprendizaje es necesario formar y consolidar los equipos de alumnos y desarrollar sus destrezas sociales.††

Desde otro punto de vista, hay que considerar que el trabajo de profundización gramatical y léxico y de enriquecimiento lingüístico general deben revertir en la expresión oral.

Los diversos tipos de comunicación deben tener su lugar en el espacio de clase dedicado a la expresión oral. Si bien habrá que poner más énfasis en los discursos plurigestionados (un diálogo, una conversación o alguna frase interactiva oral de expresión como una clase), a medida que el alumno crece hay que ponerle en situaciones más complejas y especiales, como las singulares (exposiciones, parlamentos, intervenciones formales, etc.).

Bigate (1987) distingue entre conocimientos y habilidades de la expresión oral. Los primeros son informaciones que conocemos, que tenemos memorizadas: incluyen el dominio del sistema de la lengua (gramática, léxico, morfosintaxis, etc.), pero también

†† Las capacidades de interrelación en el equipo, y por lo tanto, de intercambiar información, de escuchar, de hablar, de hacer preguntas y respuestas, de colaborar en una conversación, en un diálogo, en una tarea lingüística, etc.

otros aspectos relacionados con la cultura (estructura de las comunicaciones, modelos culturales, etc.). Las segundas, hacen referencia a los comportamientos que mantenemos en los actos de expresión: las habilidades de adaptarse al tema, de adecuar el lenguaje y muchas otras. A partir de este modelo se muestra la siguiente clasificación de microhabilidades, que establece los diversos objetivos de la expresión oral que se deben trabajar en el aula de Lengua.

- Planificar el discurso
 - Analizar la situación para preparar la intervención
 - Usar soportes escritos para preparar la intervención (guiones, notas, apuntes, etc.)
 - Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje, etc.)
 - Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo, etc.)

- Conducir el discurso o tema
 - Buscar temas adecuados para cada situación
 - Iniciar o proponer un tema
 - Desarrollar un tema
 - Dar por terminada una conversación
 - Conducir la conversación hacia un tema nuevo
 - Desviar o eludir un tema de conversación
 - Relacionar un tema nuevo con un tema nuevo
 - Saber abrir o cerrar un discurso oral

 - Conducir la interacción
 - Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases)
 - Escoger el momento adecuado para intervenir
 - Utilizar eficazmente el turno de palabra:
 - aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario
 - ceñirse a las convenciones del tipo de discurso, (tema, estructura, etc.)
 - marcar el inicio y el final del turno de palabra

- Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra
- Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado
- Negociar el significado
 - Adaptar el grado de especificación del texto
 - Evaluar la comprensión del interlocutor
 - Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos

- Producir el texto

Facilitar la producción

- Simplificar la estructura de la frase
- Eludir todas las palabras irrelevantes
- Usar expresiones y fórmulas de las rutinas
- Usar muletillas, pausas y repeticiones

Compensar la producción

- Autocorregirse
- Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir
- Repetir y resumir las ideas importantes
- Reformular lo que se ha dicho

Corregir la producción

- Articular con claridad los sonidos del discurso
- Aplicar las reglas gramaticales de la lengua

Aspectos no verbales

- Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono
- Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos
- Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores

En la planificación del discurso en el nivel preescolar se sugiere partir de temas de interés de los niños como: “mascotas”, juegos y películas de su preferencia, fiestas de cumpleaños, entre otros. Guiar el tema con un cuestionario previo y flexible, dirigirse a ellos con palabras sencillas y precisas, hacer uso de láminas o cromos y ejemplos prácticos que los motiven a expresarse oralmente. Sugiriendo que el docente intervenga lo menos posible en el diálogo de los niños, permitiéndoles de esta forma una mayor libertad de expresión, sin perder el objetivo de la estrategia. Crear espacios para practicar conversaciones cotidianas como saludar, pedir permisos, expresar ideas y respetar turnos de palabra, , invitar a jugar a otros compañeros, pedir el turno de la palabra y dar por concluida una conversación, entre las más importantes. Cabe señalar que en el nivel preescolar también se ponen en práctica las comunicaciones autogestionadas como por ejemplo, una exposición. Sin embargo, tienen prioridad las plurigestionadas porque resultan muy enriquecedoras dado que amplían el vocabulario, conocimientos, diálogo e interacción, principalmente.

Una de las tareas del maestro es cambiar la idea que se tiene realzando la importancia de lo oral en la vida cotidiana y el gran beneficio que pueden obtener de los diversos ejercicios que se harán en clase; ayudarles a darse cuenta de las cosas que hacen mal, que podrían

hacer mejor y que revertirían en su comunicación diaria. No hay que olvidar que el desarrollo de las habilidades es un proceso largo y complejo por lo que se debe planificar la enseñanza de la expresión oral a medio y a largo plazo. El desarrollo de la expresión requiere práctica y ejercitación, y se consolida con la experiencia y la continuidad.

2.2.2 Enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas

Tras el pobre desarrollo de los modelos innatistas y sintácticos, el auge de los enfoques cognitivos sobre la adquisición del lenguaje y la incorporación de los aspectos semánticos y pragmáticos al estudio de la lengua ha traído como consecuencia una nueva perspectiva de un nuevo paradigma en el campo de la didáctica, el denominado “enfoque comunicativo” en la enseñanza de las lenguas. Esta didáctica se desarrolla en tres tipos de conocimiento que son: conocimiento para la interacción, conocimiento del mundo y conocimiento del código (lenguaje oral). Siendo la primera de éstas, la interacción, la base de la competencia comunicativa, en la cual el sujeto se da cuenta de que sus deseos pueden ser cumplidos por otros, a través de un mensaje (intencionalidad); descubre que existe relación entre el mundo que lo rodea y el lenguaje (referencia); se da cuenta de que su necesidad comunicativa y el conocimiento que desea compartir deben ajustarse a ciertas formas establecidas socialmente (convencionalidad).

Ahora nos preguntaríamos, ¿cómo alcanzar esa competencia comunicativa?, ésta se da a través de la interacción sociocultural y como un proceso de interacción entre dos mecanismos: de la comprensión o asimilación y la producción o elaboración, partiendo la primera de lo general a lo particular y la producción de lo particular a lo general. Estos procesos operan en los tres tipos de conocimientos de la competencia comunicativa de manera similar (Citado en Beltrán, s.f.: 13).

Para mi estudio retomo los avances de los niños entre 3-5 años y de 4 con seis meses a 7 años (Citado en Beltrán, s.f.: 13-14), ya que corresponden a las edades de preescolar y son los siguientes:

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Nivel	Conocimiento para la interacción	Conocimiento de mundo	Conocimiento de la forma del código	Rango de edad
I	Surgimiento de la intencionalidad.	Surgimiento de la referencia	Inicios de la convencionalidad	Nac. a 1.6
II	Comunicación interpersonal con propósitos de	Referencia desplazada	Emisiones de una palabra o lexema.	De 1 a 2 años.

	organización interna.			
III	Comunicación interpersonal, temática y desplazada.	Ajuste en la precisión de la referencia.	Emisiones presintácticas tipo telegráficas.	De 1.6 a 2.6 años.
IV	Inicios de la organización discursiva, surgimiento de la coherencia temática.	Referencia compleja y productiva	Surgimiento de la sintaxis intraoracional.	De 2 a 3.6 años.
V	Avances en la organización discursiva.	Referencia abstracta.	Sintaxis interoracional.	3 a 5 años
VI	Avances en la perspectiva del oyente.	Inicios del manejo metalingüístico de la referencia.	Reflexión sobre la gramaticalidad del lenguaje.	De 4.6 a 7 años.

Datos tomados de Beltrán Núñez: 14.

De acuerdo a la información anterior los niños en edad preescolar deben desarrollar avances concernientes al conocimiento para la interacción reflejados en la organización discursiva, es decir, relacionarse comunicativamente de manera más eficiente, involucrándose en conversaciones fluidas y relatar eventos con mayor coherencia y claridad para su interlocutor. Asimismo, avances en la perspectiva del oyente, realizando ajustes más precisos de su información dependiendo de con quien habla (ofrezcan más detalles).

En cuanto al conocimiento del mundo en la referencia abstracta mejorando sus habilidades para expresar y comprender verbalmente diversos temas y referirse a situaciones no presentes de manera frecuente, logrando aplicar su conocimiento del mundo real al mundo imaginario, permitiéndose así mismo entender ciertas metáforas, chistes o planteamientos absurdos. Hacia el final de este nivel los niños pueden entender y utilizar expresiones en las que se hace una relación de apariencia entre objetos (significado asociado o doble).

Otro aspecto que se desarrolla en este ámbito, es el inicio del manejo metalingüístico de la referencia en el cual los niños adquieren una mayor posibilidad para reflexionar sobre la relaciones entre significado y significante, entendiendo y reflexionando sobre **aspectos** como la sinonimia, en la que un mismo objeto o fenómeno tiene dos o más formas de nombrarse y los procesos de polisemia y homonimia, en los que un significante tiene uno o más significados. Asimismo, entiende los términos genéricos y particulares logrando realizar clasificaciones verbales y evidentemente, conceptuales. Esta habilidad, amplía sus posibilidades de aprendizaje, en tanto que cuenta con mecanismos más eficientes para el manejo y la clasificación de la información.

También se refleja su avance en una mayor elaboración del juego incluyendo la fantasía y la posibilidad de realizar hipótesis.

En relación al conocimiento de la forma del código los logros se dan en la sintaxis interoracional en la que los niños comienzan a comprender mejor cómo funciona el lenguaje, descubriendo que el significante, es independiente de su significado (arbitrariedad del lenguaje). Desde los tres años comienza a utilizar de manera apropiada elementos de cohesión complejos como los nexos o enlaces interoracionales, para expresar ideas extensas y elaboradas, ampliando considerablemente el control de las conversaciones en el sentido temático, apoyado por un adulto que lo guía para ampliar y precisar su información. Este conocimiento se refuerza con la reflexión sobre la gramaticalidad del lenguaje.

Dos enfoques nos permiten orientar la comprensión del proceso comunicativo. El primero, en el nivel intraindividual y da cuenta de la facultad humana de adquirir y usar el lenguaje, es decir la competencia lingüística que ya fue abordada anteriormente.

El segundo nivel interindividual resalta el papel que juega la interacción social en la construcción de la competencia comunicativa, ya que el niño aprende a interactuar al participar en interacciones comunicativas. Por lo que es necesario orientar las estrategias de ambos niveles de acuerdo a los aprendizajes significativos que requiere el alumno para desarrollar satisfactoriamente habilidades que faciliten su participación en situaciones comunicativas. Para ello, es necesario conocer ampliamente el concepto de competencia.

2.2.3 Conceptos de competencias

Una definición de competencia dice: “Es la construcción de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también, y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (Duccy citado por Tinoco, M. 2001).

En este mismo contexto se integra otra definición del mismo concepto, entendiendo por éstas, un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos, según documento Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004). Teniendo como finalidad principal, propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus conocimientos adquiridos y utilizarlos en su actuar cotidiano, promoviendo el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee, ya que una competencia no se adquiere de manera definitiva dado que se amplía y enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro, es decir: que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguan,

expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, promoviendo más seguridad, autonomía, creatividad y participación.

Una más, se le considera a la competencia como “... el conjunto de comportamientos socio-afectivos, y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Tinoco, M. 2000).

Desde el enfoque integrado para la competencia se presenta a manera de una compleja y dinámica combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores, habilidades, roles y responsabilidades) que permiten una descripción de la acción en cuanto la persona en turno busca realizarla como un tipo particular de actividad. Permiten desempeñarse en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio. Proporcionan, ubicados en contextos y escenarios específicos, la capacidad interpretativa y la consiguiente toma de decisiones. Integran y relacionan contextos específicos y tareas fundamentales que como “acciones intencionales” son una parte central de la práctica de la profesión. Rescatan, como claves de un desempeño competente, la ética y los valores; el contexto y el hecho de que se hace posible y factible que un alumno entrenando sea competente de diferentes maneras (Heywood, Lindsay, 2003)

Por otra parte, dentro de la Pedagogía Conceptual^{‡‡}, la competencia es un concepto directamente relacionado con el proceso de enseñanza, tanto que se supone un tipo de enseñanza, pero no cualquier tipo, sino aquella que conduce a lo que denominan un aprendizaje. Entendido por éste, la forma en como aprenden -apre-h-ender, sería el término correcto -los seres humanos de forma exclusiva y diferenciadora del resto de los animales- incluso los más evolucionados- y que implica el uso coordinado, sistemático y estructurado de las tres dimensiones de la mente humana: la dimensión afectiva, referida a los juicios que hacemos sobre la realidad, su valor para nosotros como individuos como miembros de un grupo social; la dimensión cognitiva, cuya esfera de acción son las informaciones, saberes y relaciones que nos permiten comprender la realidad, simplificarla, significarla y apropiarla y la dimensión expresiva, que permite al ser humano manifestar lo que cree, piensa, sabe, conoce, que da la oportunidad de hacer, transformar, practicar, fabricar las realidades, en síntesis, que permite conocer a otros que hay en mi mente. De este modo tendríamos como la COMPETENCIA es la enseñanza privilegiada de los seres humanos que permite formar, construir nuevos seres humanos, útiles, eficientes para sí mismos -factor crucial pero sobre dimensionado actualmente- y para su grupo social - factor discursivo, politiquero que aún falta por concretar mejor-. Así es como para Pedagogía Conceptual define a la COMPETENCIA -es decir, es su esencialidad- el QUERER-SABER-HACER con los afectos-valores, sentimientos, juicios de valor, opciones de vida-, los saberes-conocimientos, informaciones, pero sobre todo Instrumentos

^{‡‡} Modelo pedagógico que ha surgido como el resultado de largos años de reflexión e investigación en la Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia (FAMDI), naciendo como paradigma para suplir las necesidades y responder a los retos educativos de la sociedad del próximo siglo. Su objetivo es promover el pensamiento como las habilidades y los valores en sus educandos, diferenciando a sus alumnos según el tipo de pensamiento por el cual atraviesan (y su edad mental), y actuando de manera consecuente con esto, garantizando además que aprendan los conceptos básicos de las ciencias y relaciones entre ellos.

de Conocimientos y Operaciones Mentales- y los haceres- las expresiones, los lenguajes, las praxias de un ser humano-, siendo esto un tipo de Enseñanza único y privilegiado de los seres humanos. Estas definiciones amplían la práctica docente ya que contemplan las tres dimensiones antes mencionadas, las cuales al interactuar en el alumno propician un aprendizaje significativo,^{§§} objetivo fundamental de la enseñanza.

En mi opinión, ambos conceptos (comunicación y competencia) son fundamentales para alcanzar mi objetivo y elegir las estrategias más acertadas que permitan una mejor integración e interacción de los niños con su medio social.

2.2.4 Concepto de competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967), para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día, es decir, es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas

Otra acepción de este mismo concepto es la que Beltrán define como “un conjunto de procesos de diversos signos lingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, tanto en lo oral como en lo escrito, acorde al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”.

Con base a lo anterior el mismo autor Beltrán Núñez, (1997) afirma que “la competencia comunicativa hace referencia al aprendizaje de alguna lengua, es decir, se pretende que el educando sea competente para comunicarse en la lengua estudiada tanto en la forma oral como escrita en las distintas situaciones de la vida cotidiana”.

2.2.5 Dimensiones de competencia comunicativa

Beltrán Núñez (1997) para el análisis de esta competencia comunicativa^{***} la realiza desde cuatro dimensiones; técnica, metodológica, teórica y epistemológica. La Técnica hace referencia a su aplicación en el aula, tomando en cuenta estrategias puestas en práctica para adquirir la competencia comunicativa. La metodológica plantea el análisis de la competencia comunicativa desde el punto de vista del método o sea la vinculación entre la

^{§§} Para Ausubel (1976) sostuvo que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe. El aprendizaje significativo, es el proceso por el cual se relaciona la nueva información con algún aspecto relevante existente en la estructura cognitiva del alumno.

^{***} “El enfoque comunicativo, es la expresión que hace referencia a la metodología y sus aplicaciones didácticas en el salón de clases, por medio de los cuales el educando podrá alcanzar la competencia comunicativa” citado en Beltrán Núñez. Universidad Abierta, p. 8

teoría y la práctica. La interacción social en el aula es otra de las características que favorecen su desarrollo. En la teórica el enfoque comunicativo define los supuestos teóricos que sustentan el método, lo que determinan las técnicas. En la epistemológica se enfoca a el cómo es asumido el conocimiento desde las distintas teorías que dan origen al concepto y cómo conciben la relación entre el sujeto y el objeto, centrando mi atención en esta corriente cognitiva por la corriente cognitiva^{†††} en donde se considera una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto. Con otras palabras, donde el sujeto, al conocer el objeto que existe fuera de él, lo transforma por medio de la actividad social. Esta concepción descansa en los postulados Vygotskianos. En donde la construcción cognitiva está mediada socialmente, está siempre influida por la interacción social presente y pasada; lo que el maestro le señala al alumno influye en lo que éste construye. Considerando el aprendizaje como la apropiación del conocimiento, con lo que se subraya el papel activo del alumno en este proceso.

Tanto Vygotsky y Piaget (Deborah, J. 2004) no ven al niño como un participante pasivo, como un recipiente en espera de recibir conocimiento sino que destacan los esfuerzos intelectuales activos de los niños para aprender, construyendo su propio entendimiento para que con la edad y experiencia éste mismo se reestructure. Vygotsky hace más énfasis en el papel de la transmisión social, ya que influye no sólo en el contenido sino también en la naturaleza misma y en la esencia del proceso de pensamiento, ya que las acciones de un niño sobre los objetos son benéficas para el desarrollo, siempre y cuando sucedan en un contexto social y estén mediadas por la comunicación con los demás.

Así, estas dimensiones son importantes para planear cualquier tipo de estrategias educativas. En mi caso guiaron mi trabajo, ya que me permitieron definir el enfoque más idóneo a las necesidades e intereses de mis alumnos, a los objetivos de la SEP y a las expectativas a superar a partir del diagnóstico realizado al inicio del curso. Por ejemplo, algunas de las técnicas que enriquecieron mi práctica en las habilidades de hablar y escuchar, fueron: la lectura de leyendas o cuentos pero ahora con una participación activa, ya no sólo escuchar sino el sugerir que los alumnos cambiaran el final de las historias o bien el anticipar información acerca de la historia a partir de imágenes o título de las mismas. Otra técnica es “Encontrar el tesoro” a partir de instrucciones previas incluyendo conceptos de ubicación espacial (arriba, abajo, dentro, fuera, adelante, atrás, encima, entre otras). Esta actividad motiva su comprensión oral, fortalece el diálogo, la interacción grupal y el uso práctico del conocimiento programado. Estas técnicas bajo la visión del cognoscitivismo que considera al alumno como un ser creativo y constructor de su propio conocimiento porque a partir de sus conocimientos previos y aunado con los adquiridos en el aula (conocimientos compartidos) construye nuevos significados y refuerza otros.

Cabe señalar que desde este enfoque comunicativo se contemplan cuatro corrientes: las lingüísticas, las sociolingüísticas, las pedagógicas y las de psicología del aprendizaje.

La primera incluye tres vertientes: la funcionalista cuyos principales representantes son Martinet que establecía como función principal del lenguaje, la comunicación y como acciones secundarias las de expresión y las de estética; y Roman Jakobson quien con base en las investigaciones de Buhler añade otros elementos a la función del lenguaje.

^{†††} Otras corrientes en el conocimiento son el empirismo donde lo más importantes es el objeto que impone al sujeto su existencia (premisa de la teoría conductista del aprendizaje)Otra, el idealismo o racionalismo donde el sujeto tiene un papel importante en el acto del conocimiento (concepción humanista).

Intervienen seis factores: emisor, mensaje, receptor, contexto o referente conocido por el receptor, código común, contacto o canal físico y psicológico. La pragmática, representada por Austin (1962) quien define el lenguaje como el acto de hablar en dos categorías que son el acto de locución que manifiesta la intención del que produce el mensaje y el acto de perlocución como efecto provocado por el mensaje. Y la del análisis del discurso que hace referencia a la comprensión de la lectura más rápida y eficaz, según el discurso: enunciativo, narrativo, descriptivo y argumentativo.

La segunda, sociolingüística, surge en los años 50's con Hymes quien cita ocho diferentes elementos: encuadre de la comunicación, participantes, fines, actividades, tonalidad del mensaje, instrumentos de la comunicación, normas y género que intervienen en una interacción (comunicación) bajo el modelo de speaking. Otro representante fue P.Watzloick, sociolingüística norteamericana que considera la comunicación como un sistema con múltiples canales en el cual el actor social participa a cada instante que los quiera o no a través de las palabras u otra forma de comunicación.

La tercera, corrientes pedagógicas, que parte de la pedagogía general como Escuela Nueva y los principales representantes son: Freinet, Ferreire, Cousinet y Dewey, que en este trabajo no los estudio, únicamente los retomo como antecedente. Su meta: capacitar al niño para alcanzar la autonomía con la metodología didáctica de la lengua que incluía actividades grupales y participación creativa, tales como: juegos de roles, simulación global, conceptualización gramatical, resolución de problemas, entre otros. Considerando al salón de clase como un espacio de intercambios de carácter social.

La cuarta, psicología del aprendizaje, que retoma la teoría de Vygotsky, psicólogo ruso (1896-1934) quien se interesó en el desarrollo cognitivo y el lenguaje, además del análisis literario y la educación especial.

CAPÍTULO 3

La importancia de la comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje para el logro de competencias es fundamental. Por lo que centrar la atención en la manera de aprender y de enseñar de los docentes resulta imprescindible, ya que incide en la manera en que aprenden sus alumnos. Partiendo de estas premisas, considero necesario un taller dirigido a los docentes por lo que mi propuesta “Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar” se fundamenta desde el enfoque cognitivo, sociolingüístico y pragmático.

3.1 Modelo de desarrollo cognitivo

En el ámbito pedagógico las nuevas propuestas pretenden que el educando sea el propio constructor de su conocimiento a partir de aprendizajes significativos, es posible sustentar el presente trabajo fundamentado por el modelo de desarrollo cognitivo, el constructivismo y los aspectos psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría de Piaget, Ausubel y Vigotsky .

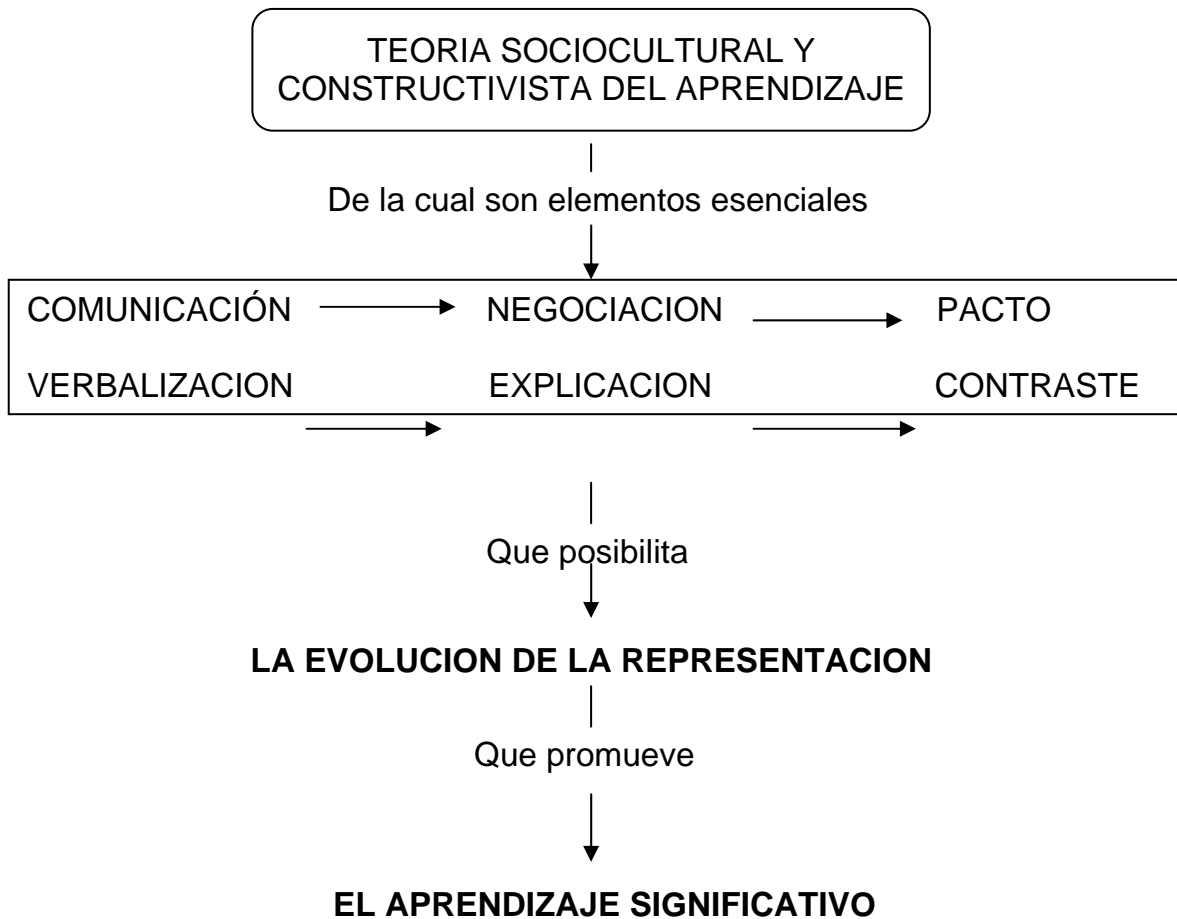
Para Good y Brophy (1996) los teóricos cognitivos acentúan el lenguaje como instrumento del aprendizaje, enfatizando la percepción organizada y el aprendizaje activo y sistemático. Los teóricos cognitivos se concentran en el aprendizaje humano, sobre todo en el aprendizaje significativo. Según Weil y Morphy (1982) enuncian que estos modelos de enseñanza afirman que es la mente quien dirige la persona y no los estímulos externos por lo que la inteligencia, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico son temas constantes en esta orientación. Ausubel, Bruner y Piaget, confirman y coinciden en que la enseñanza debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que ya posee.

Las teorías del desarrollo cognitivo se han centrado en tres preocupaciones de tipo general:

1. Cómo funciona la mente de los niños en los diversos estadios del desarrollo.
2. Saber cómo hacen los niños la transición de un estadio al siguiente.
3. Qué pueden hacer los educadores a fin de garantizar que cada individuo alcance su pleno potencial cognitivo.

3.1.1 Aprendizaje

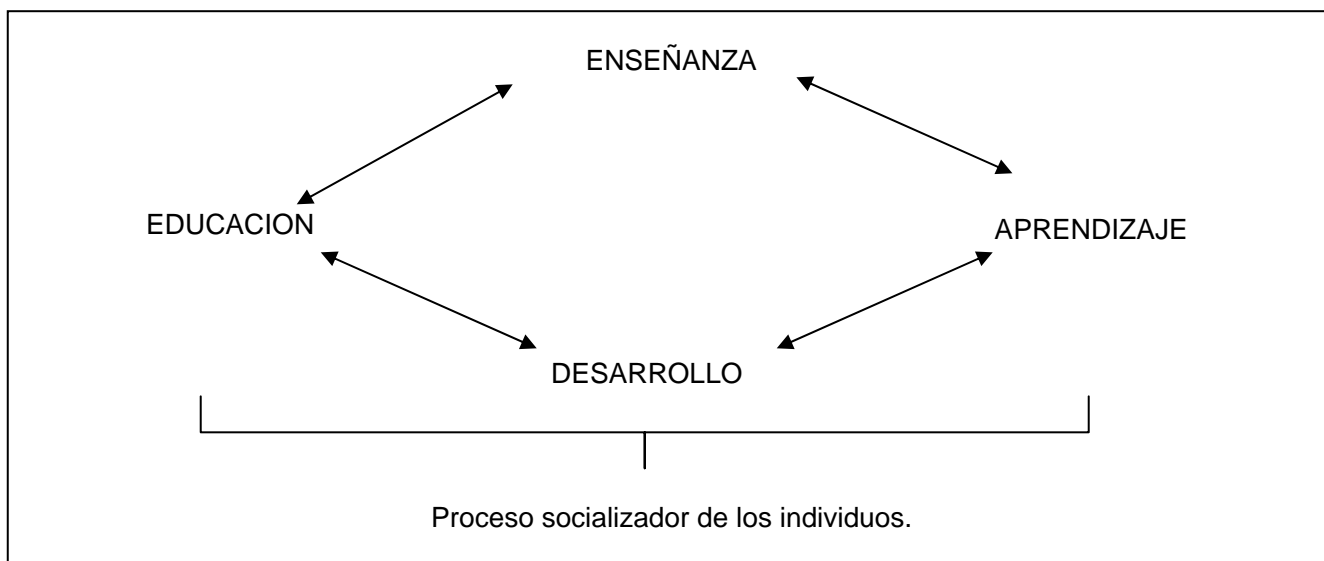
En el marco de las teorías socioculturales constructivistas del aprendizaje Jorba (Jorba J. et. al, 2000: 77) concibe éste como una construcción personal mediada por la interacción con los otros actores del acto educativo, y enseñar y aprender como un proceso de comunicación social entre estos actores, como una construcción conjunta que comparta la negociación significados y el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje del profesorado al alumnado.



Jorba, J. et al (2000). Hablar y escribir para aprender, p. 77

Desde esta perspectiva nos queda clara la importancia de la comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como también el por qué el Programa de la SEP 2004 hace énfasis en centrar el desarrollo de la planeación a partir del campo formativo lenguaje y comunicación. Como lo muestra el esquema anterior, la comunicación permite la negociación que conduce a pactos, logrando la ayuda mutua (el conocimiento compartido), estimular el aprendizaje, estructurar sus conocimientos mediante la negociación de significados y consolidar los aprendizajes.

Así es como este enfoque sociocultural vincula la educación, la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las personas como procesos que se dan conjuntamente, de manera entrelazada configurando el proceso socializador de los individuos que consiste en la integración activa de las personas en una comunidad y cultura concretas que permiten la apropiación rica y diversa de instrumentos y contenidos culturales que constituye el motor del desarrollo de la persona.



Gómez Alemany, I. et al. (2000) "Bases teóricas de..." , p. 73

3.1.2 Formas de aprendizaje en preescolar

Entre algunas formas de aprendizaje en preescolar podemos mencionar: La más primitiva es de ensayo y error, característico tanto del hombre como del animal. El niño en la edad del juego utiliza mucho este tipo de aprendizaje. Se trata de un aprendizaje por tanteo, sin reflexión ni método. Ante varias responsabilidades de respuesta, se da una tras otra hasta lograr aquella deseada, la cual constituye el punto de partida para reacciones habituales. Las psicologías conductista y reflexológica están llenas de experimentos de aprendizaje por tanteo. Por supuesto los éxitos y fracasos se distribuyen, según el cálculo de posibilidades ya que en ellos impera la casualidad.

Otra forma de aprendizaje es por imitación, eliminando de éste los ingredientes de transferencia motriz y los elementos reflejos característicos de los animales, es propiamente humano, siendo más infantil que adulto. Precisamente la edad preescolar es la época primordial del aprender imitativo en los juegos de imitación. El niño siente un placer funcional al adoptar los papeles de los adultos, a los que imita con sus gestos, palabras, etc. De esta manera el niño aprende en función de la autoexperiencia, además de conocer el propio cuerpo y sus funciones, a familiarizarse con las experiencias básicas sociales y psíquicas de su medio y del mundo de los adultos. Es una auto formación por la formación y reformatión según sus esquemas, del medio ambiente que le rodea. El niño al imitar se despoja de su propio yo, identificándose con el yo de otro a quien asimila mental y emocionalmente. El aprendizaje imitativo es muy importante para la construcción del mundo afectivo infantil y la forma de la personalidad del niño por la preparación de actitudes y comportamientos permanentes. La imitación es un factor capital del aprendizaje en grupos no tanto para la aprehensión mental como para la recepción de formas, modos de conducta, habilidades, expresiones, etc. De la importancia de la imitación en la edad preescolar se deduce el papel definitivo que tiene el docente en la elaboración de las actitudes de sus alumnos.

Por último, el aprendizaje por comprensión es un proceso de totalidades* De aquí en la medida de que éstas son más perfectas el aprendizaje es más elevado. El aprendizaje por comprensión es el que se da más tardío, tanto como filogenéticamente† implicando una comprensión a la vez que un método y una planificación del objeto a aprender. El aprendizaje comprensivo es evolutivo, desarrollándose a partir de la receptividad primitiva hasta convertirse en elaboración sistemática. En la forma de aprender comprensiva no es que se pierdan las anteriores en la escala, del ensayo y error y la imitación, sino que son superadas. Como dice Keilhacker, aprender es perfeccionar las aptitudes del organismo con miras al enfrentamiento con el mundo circundante.

3.1.3 Cuatro principios del aprendizaje, funciones esenciales para el profesor y tres variables principales del desarrollo cognitivo

Los modelos de enseñanza cognitivos giran alrededor de saber optimizar, tanto como sea posible el potencial intelectual de los alumnos.

Dentro de estas teorías el modelo de enseñanza del desarrollo cognitivo se fundamenta en la teoría de investigación de Piaget. Son **cuatro principios del aprendizaje** que se derivan del estudio de Piaget sobre el desarrollo cognitivo:

* Es una configuración o totalidad psíquica integrada y diferenciada, por supuesto mucho más que la simple suma de elementos.

† Desarrollo evolutivo del grupo al que pertenece una determinada especie.

1. Los niños aprenden mejor cuando construyen su propio aprendizaje[‡], su propio significado desde las experiencias, siendo este principio el núcleo de la teoría del desarrollo cognitivo. Para Piaget, conocer es actuar por lo que los niños son los arquitectos de su propio conocimiento e inteligencia.
2. Que la educación debe estar centrada en el niño, principio constructivista basado en Piaget, el cual establece que la diferencia clave entre los niños y los adultos de acceso a la realidad, ver el mundo y utilizar el lenguaje, es básicamente cualitativa. Los niños siempre están preparados para explorar por su cuenta sobre la más amplia variedad de situaciones posibles.
3. Que la educación debe ser individualizada, principio derivado del constructivismo. Crear un medio de aprendizaje en el que cada niño pueda crear sus propias experiencias de aprendizaje basada en sus intereses y necesidades personales.
4. La interacción social juega un papel significativo en el aula. La interacción cognitiva obliga a los alumnos a presentar sus propias opiniones de manera lógica, a clarificar su proceso intelectual y a defender y justificar sus posturas en el grupo de clase.

Este modelo de desarrollo cognitivo asigna al profesor cuatro funciones esenciales:

- a) El profesor como organizador del ambiente de aprendizaje. La idea es crear situaciones que animen a los niños a diseñar sus propios experimentos de aprendizaje, según la etapa apropiada en que se encuentran.
- b) El profesor como promotor de interacción social. Facilitador del entorno social en el aula, que desarrolla un contexto caracterizado por el respeto, la acogida, la tolerancia y la igualdad. Favorecer oportunidades de colaboración entre los alumnos al concluir una tarea para reflexionar sobre lo realizado.
- c) El profesor como diagnosticador del desarrollo intelectual del alumno. Esfuerzo especial para comprender las experiencias de un niño y ver las cosas desde el punto de vista de él mismo (empatía).
- d) El profesor como creador y facilitador del conflicto cognitivo. Crear una serie de actividades educativas que potencien al máximo la posibilidad de cada niño, permitiéndole participar en alguna tarea apropiada para su actual nivel estructural y que, por el otro, le permita progresar hacia niveles superiores.

La profesora o el profesor son facilitadores del aprendizaje por lo que ofrece un entorno tan rico como sea posible y actuar a modo como de directora de etapa poniendo a los niños en contacto con su entorno, dándole sentido al aprendizaje. El currículum que se va a aprender se considera menos importante que el proceso utilizado en el aprendizaje.

Los principios didácticos de este modelo está influido por la teoría de Piaget al medio docente, a la programación y a la enseñanza. Por tal motivo pretende potenciar el crecimiento intelectual mediante la creación de un ambiente donde puedan surgir y cambiar las estructuras cognoscitivas. El aprendizaje es un proceso adaptativo donde las estructuras

[‡] Que tengan experiencias con materiales concretos durante el aprendizaje, en lugar de comenzar con abstracciones

cognoscitivas surgen sólo cuando los alumnos inician y construyen sus propias experiencias.

Este modelo de desarrollo cognitivo identifica tres variables principales:

La primera se refiere al principio constructivista donde los niños construyen su propio aprendizaje desde las experiencias. El profesor actúa como facilitador del ambiente de aprendizaje; ofreciendo materiales concretos para que los alumnos manipulen y hagan experiencias. Deja que los alumnos elijan sus experiencias de aprendizaje y enseña por medio de juegos[§] y actividades de descubrimiento.

La segunda, ubica al profesor como diagnosticador del desarrollo intelectual del alumno: el profesor descubre o conoce la etapa intelectual del niño. Utiliza alguna estrategia concreta en el aula para averiguar el nivel de razonamiento espontáneo que tienen. Comprueba la consistencia de razonamiento del alumno, pidiéndole que le justifique su respuesta.

La tercer variable, identifica al profesor como creador y facilitador del conflicto cognitivo donde el profesor debe suscitar confrontaciones adecuadas al estadio de desarrollo intelectual del alumno, bien a través de técnicas verbales, no verbales, preguntas, demostraciones o manipulaciones del medio para provocar tal confrontación. Esto permitirá que el alumno tenga que desarrollar una nueva lógica para hacer frente a la nueva situación. Utiliza la presentación de situaciones desconcertantes, aparentemente contradictorias para provocar una respuesta razonada.

En relación a este modelo de desarrollo cognitivo, el Jardín de Niños Ignacio L. Vallarta contempla en su misión “un espíritu y un proyecto pedagógico vividos en interacción constante”, es decir, el contenido curricular va a la par con el contexto escolar logrando mediante procesos de aprendizajes actualizados que nuestros niños aprendan más acerca del mundo y puedan ser personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas. De igual forma, el programa fundamentado a partir del 2004 hace hincapié en el campo formativo de lenguaje y comunicación como vínculo integral del conocimiento. Ya que con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectualidad propia y de otros. Un ejemplo es el tema de los alimentos, donde todos participan con la técnica lluvia de ideas para expresar qué alimentos prefieren y por qué, posteriormente reflexionamos sobre los valores nutritivos de los mismos y concluimos con la clasificación de sus alimentos (lunch). A partir de este conocimiento, los alumnos han adquirido una actitud crítica y reflexiva sobre lo que comen, al grado de pedir a sus mamás la preparación de un lunch nutritivo y no comprado.

[§] De acuerdo con Piaget la evolución del juego se da en etapas. La primera llamada práctica o juego funcional característico del período sensoriomotor donde el niño repite esquemas conocidos de acciones y del uso de los objetos. La segunda es el juego simbólico que aparece en el período preoperacional e incluye el uso de representaciones mentales en la que los objetos pasan por otros objetos. La etapa final del juego es la de los juegos con reglas que culminan durante el período operacional concreto y se caracteriza por el uso de reglas exteriores para el inicio, la regulación, el mantenimiento y la terminación de la interacción social.

Otra actividad mensual es la de contrastar su trabajo anterior, con el actual con la finalidad de que ellos mismos observen sus avances, lo cual les resulta muy satisfactorio y los motiva a seguir adelante.

Como docente de este grupo me corresponde únicamente guiar el aprendizaje, proporcionar los materiales y crear situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños permitiendo que avancen paulatinamente en sus niveles de logro de sus competencias.

3.1.4 Epistemología genética (Piaget)

Ámbito pedagógico

Partiendo de que las nuevas propuestas pretenden que el educando sea el propio constructor de su conocimiento a partir de aprendizajes significativos, es posible sustentar el presente estudio partiendo del constructivismo y los aspectos psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría de Piaget, de David Ausubel y Vigotsky para complementar nuestro estudio.

La teoría de Jean Piaget, se denomina en forma general, como Epistemología Genética, por cuanto es el intento de explicar el curso del desarrollo intelectual humano desde la fase inicial del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta caracterizada por procesos concientes de comportamiento regulado y hábil. Por lo tanto su propósito principal: comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presentes desde su infancia.

Piaget parte de la base de considerar a la inteligencia como un proceso de adaptación que verifica permanentemente entre el individuo y su ámbito sociocultural, este proceso dialéctico implica dos momentos inseparables y simultáneos:

1. La transformación del medio por la acción del sujeto; permanentemente el individuo intenta modificar el medio para asimilarlo a sus propias necesidades, es lo que Piaget denomina asimilación .
2. La continua transformación del sujeto, a partir de las exigencias del medio. Cada nuevo estímulo proveniente del medio o del propio organismo implica una modificación de los esquemas mentales preexistentes, a los fines de acomodarse a la nueva situación. Es lo que Piaget denomina acomodación.

Las estructuras mentales de cada periodo tienen una forma característica de equilibrio, pero lo que subraya Piaget es que las formas de equilibrio tienden a ser cada vez más estables que las anteriores. Esto significa una evolución de los intercambios entre el individuo y el medio, que va desde una mayor rigidez hasta una completa movilidad. Si pensamos cuáles son las posibilidades de respuesta al medio de un bebé recién nacido, vemos que son absolutamente rígidas, ya que solo cuenta con algunos reflejos, entonces va a asimilar cualquier objeto del medio a ese único esquema de acción de que dispone: Succionar. En

cambio, si pensamos en una persona que ha completado el desarrollo de sus estructuras intelectuales, veremos que dispone de una multiplicidad de imaginarias o inexistentes. El equilibrio es, por lo tanto, móvil y estable.

Piaget describe los estadios que se pueden agrupar en tres grandes periodos:

1. El periodo de la inteligencia sensorio-motriz.
2. El periodo de la inteligencia representativa o preoperatorio.
3. El periodo de la inteligencia operatoria.

Para nuestro estudio daremos algunos datos en relación al segundo periodo que es considerado por el autor como de preparación y organización de las operaciones concretas. Este implica un nivel cualitativamente superior en el desarrollo de las estructuras intelectuales, este segundo período del desarrollo intelectual, Piaget lo subdivide en dos grandes momentos: el subperíodo de preparación de las operaciones concreto (pensamiento operatorio) y el subperíodo de las operaciones concretas (pensamiento operatorio concreto). El pensamiento preoperatorio abarca desde los dos hasta los siete años aproximadamente y se caracteriza por ser un pensamiento preconceptual, intuitivo, egocéntrico, muy influido por la percepción y donde el niño se encuentra todavía centrado en su punto de vista.

Los comienzos del pensamiento preoperacional tienen lugar desde los 4 a los 8 años aproximadamente. La interacción social y el lenguaje contribuyen a un cambio que se manifiesta en doble sentido. Primeramente ordena y relaciona sus representaciones más en consonancia con la naturaleza conceptual del lenguaje; y en segundo lugar comienza a reorganizar sus representaciones para dar paso a la relatividad y pluralidad de los puntos de vista que le impone su interacción fuera del alcance del niño. Las acciones se van haciendo más flexibles, móviles y coordinadas entre sí. Así pues el pensamiento que aparece con la representación simbólica, en torno a los dos años, se desarrolla en representaciones articuladas alrededor de los 7 constituyendo el pensamiento preoperacional”.**

En cuanto a la teoría de Piaget ha sido denominada epistemología genética porque estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica, genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo. Describe el curso del desarrollo cognitivo desde la fase del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado. Para este caso retomaremos algunos datos en relación al segundo período que es considerado por el autor como de preparación y organización de las operaciones concretas, el cual implica un nivel cualitativamente superior en el desarrollo de las estructuras intelectuales.

Para este mismo autor el conocimiento incluye un proceso de asimilación a estructuras anteriores, manejando en la asimilación dos elementos: lo que se acaba de conocer y lo que significa dentro del contexto del ser humano que lo aprendió. Por esta razón, conocer no es copiar lo real, sino actuar en la realidad y transformarla.

** Los estadios de Piaget Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar. Ed. CEACP. 441 y 42

Otro elemento importante en el desarrollo de los niños es la adecuada evolución de la afectividad durante los primeros años de la vida del niño. Es de trascendental importancia en todos los niveles del desarrollo personal del individuo. Hasta tal punto es definitivo que condiciona no sólo su personalidad y su carácter posterior sino también la evolución y el desarrollo de su inteligencia, tema que se retomará más adelante.

3.1.5 Perspectiva sociocultural y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

La Teoría de Vygotsky : Principios de La Psicología y la Educación

Las premisas básicas de la teoría de Vygotsky pueden resumirse como:

1. Los niños construyen el conocimiento.
2. El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social.
3. El aprendizaje puede dirigir el desarrollo.
4. El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

Para Vygotsky la construcción cognitiva está mediada socialmente, está siempre influida por la interacción social presente y pasada; lo que el maestro le señala al alumno influye en lo que éste “construye” por lo que la manipulación física como la interacción social son necesarias para el desarrollo del niño. Bajo este punto de vista es común considerar el aprendizaje como la apropiación del conocimiento, con lo que se subraya el papel activo del alumno en este proceso.

El autor marca la influencia del contexto social en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en como se piensa y en lo que se piensa. Por lo cual debe ser considerado en diversos niveles.

1. El nivel interactivo inmediato, constituido por el o los individuos con quienes el niño interactúa en ese momento.
2. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen el niño tales como la familia y la escuela.
- 3 El nivel cultural o social general, constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología.

El concepto social es histórico para Vigotsky, la mente humana es producto, tanto de la historia humana o filogenia, como de la historia individual u ontogenia . Si bien la mente humana moderna ha evolucionado con la historia de la especie, la mente de cada individuo es también producto de experiencias personales únicas .Los niños se apropian del rico cuerpo de conocimiento acumulado en su cultura; el niño en desarrollo adquiere esta información y la utiliza al pensar. Porque es resultado de su interacción con los demás en un contexto social determinado. Los intentos del niño por aprender y los de la sociedad por enseñarle por medio de los padres, maestros e iguales, todo ello influye en la forma en que funciona la mente infantil. La contribución particular de Vygotsky fue advertir que los

procesos mentales superiores pueden compartirse. Los niños aprenden o adquieren un proceso mental compartiéndolo o utilizándolo al interactuar con los demás; solamente después de este periodo de experiencia compartida puede el niño hacerlo suyo y usarlo de manera independiente.

El aprendizaje y el desarrollo son procesos distintos, relacionados de manera compleja, pero no solo el desarrollo puede afectar el aprendizaje; también el aprendizaje puede afectar el desarrollo. Vygotsky insiste en que debe considerarse el nivel de avance del niño pero también presentársele información que siga propiciando su desarrollo. En algunas áreas, un niño debe acumular una gran cantidad de aprendizaje antes de desarrollar alguno o de que ocurra un cambio cualitativo. En otras áreas, un paso en el aprendizaje puede dar lugar a dos pasos en el desarrollo. Si se insiste en que el desarrollo debe suceder primero, la enseñanza se reduce a la presentación de material que el niño ya conoce. Los maestros experimentados saben que los niños se aburren rápidamente cuando se les quiere enseñar una habilidad que ya tienen. Aunque también, si se pasa por alto el nivel alcanzado, se podría confundir el momento en que los niños están listos para aprender algo en particular y presentarles, un material que los frustraría debido a su grado de dificultad. La relación exacta entre aprendizaje y desarrollo puede ser diferente en cada niño y en las distintas áreas del mismo. Los maestros deben ajustar sus métodos constantemente para adecuar el proceso de aprendizaje y enseñanza a cada niño. Esto representa un gran reto para los educadores.

Para Vigotsky (Deborah, 2004: 13) “el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. Asimismo, hace aportes acerca del modo en que se da el desarrollo cognoscitivo desde una perspectiva sociocultural. Por lo que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje”. Así, la escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla y, consecuentemente para el desarrollo de sus capacidades cognitivas a través de la participación sistemática en actividades en las que puedan expresarse oralmente. Por lo tanto, el lenguaje participa en la construcción del conocimiento^{††} y en la representación del mundo que rodea al niño, organiza su pensamiento, desarrolla su creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros. Los niños en edad preescolar tienen una gran capacidad de aprender conforme se desarrollan y casi nada se debe a la simple maduración. Ellos deben de estar en una íntima y constante relación con otras personas y el lenguaje es la llave de la comunicación, el cual llega a ser un medio de pensamiento y aprendizaje.

El lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento. Además el lenguaje está relacionado al pensamiento, es decir a un proceso mental. Dentro de la construcción del conocimiento es el medio que permite expresar ideas y puede ser un orientador en el caso del habla privada (hablarse a sí mismo).

^{††} A partir de la conversación entre alumnos como actividad conjunta que da oportunidades para practicar y desarrollar formas de razonar con el lenguaje. En dicha conversación los alumnos presentan sus ideas de forma clara y explícita para compartirlas y evaluarlas conjuntamente.

Para Vygostky y Piaget el niño no es un participante pasivo, como un recipiente en espera de recibir conocimiento en el proceso enseñanza aprendizaje, ya que destacan los esfuerzos intelectuales activos de los niños para aprender. Coincidían en que los niños construyan su propio entendimiento y que con la edad y la experiencia este entendimiento se reestructura.

El permitir la expresión lingüística libre del niño en el espacio educativo, así como el juego y el trabajo compartido (alumno-alumno, profesor-alumno) tiene como beneficios: potenciar sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y por qué lo dicen; utilizar nuevas palabras y expresiones logrando construir ideas más completas y coherentes, así como ampliar su capacidad de escucha; la práctica de la narración oral desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias; el diálogo y la conversación implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes, explicar las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular, incluyendo acuerdos y desacuerdos, son antecedentes de la argumentación.

Las teorías socioculturales constructivistas del aprendizaje conciben este proceso del aprendizaje como una construcción personal mediada por la interacción con los otros actores del hecho educativo, y enseñar y aprender como un proceso de comunicación social entre estos actores, como una construcción conjunta que comparta la negociación de significados y el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje del profesorado al alumnado. Permitiendo en este proceso de enseñanza aprendizaje, la negociación que conduce al diálogo, acuerdos, iniciativa y propuestas, entre otros. Así es como las nuevas propuestas de enseñanza centran su interés, no sólo en el papel que juegan el docente y el alumno, sino en el proceso comunicativo que implica a los dos en el aula de clases.

Vygotsky consideró la zona de desarrollo próximo (ZDP) del niño y la niña como una estrategia para el desarrollo y el aprendizaje. La palabra zona concebía el desarrollo no como un punto en una escala sino como un continuum de conductas o de grados de maduración. Describió la zona como próxima porque está limitada por conductas que van a desarrollarse en un futuro cercano. Próximo no se refiere a todas las conductas que puedan surgir con el tiempo sino a las que están a punto de desarrollarse en un momento dado. La ZDP se delimita en dos niveles para el desarrollo de una conducta: el nivel bajo es el desempeño independiente del niño, lo que sabe y lo que puede hacer solo; nivel superior es lo máximo que un niño puede lograr con ayuda y se denomina desempeño asistido. Las habilidades y conductas representadas en la ZDP son dinámicas y están en constante cambio: lo que el niño hace hoy con cierta asistencia es lo que hará mañana con plena independencia; lo que hoy exige un máximo de apoyo y asistencia, mañana necesitará un mínimo de ayuda, el nivel de desempeño asistido va cambiando conforme el niño se desarrolla. El desempeño asistido incluye las conductas en las que el niño contó con la ayuda o la interacción de otra persona, adulto o de su misma edad. Esta interacción puede consistir en pistas y claves, replantear la pregunta, pedir que vuelva a exponer lo dicho, preguntar lo que ha entendido, enseñar cómo se hace una tarea o una parte de ella, etc. La interacción también puede adoptar la forma de ayuda indirecta, como cuando se condiciona

el medio para facilitar la práctica de determinadas habilidades. Por ejemplo, un maestro puede utilizar bandejas etiquetadas para propiciar la clasificación. El desempeño asistido también incluye platicar e interactuar con otras personas, presentes o imaginarias como el conocimiento compartido. Vygotsky consideraba en que para determinar el nivel de desarrollo mental del niño se debe tomar en cuenta la totalidad de la ZDP, porque ésta revela: a) las habilidades que están a punto de surgir y b) los límites del desarrollo del niño en ese momento. Cuando una habilidad está fuera de la ZDP los niños generalmente la pasan por alto, no logran usarla o la usan incorrectamente, así es como los maestros detectan si la asistencia provista cae dentro de la ZDP

El desempeño asistido al igual que las diferentes formas de aprendizaje (ensayo y error, imitación, conocimiento compartido, trabajo en grupos o pares, etc.) son un conjunto de herramientas de aprendizaje que el alumno utiliza para apropiarse del conocimiento. Muchas veces no consciente de la técnica que utiliza, pero identifica parte de este proceso. El lenguaje sin duda es un mediador^{††} fundamental de acceso a la cultura como aprendizaje e interacción con su entorno y vida social. Como Vygotsky lo planteó, el niño a partir de los dos o tres años su habla se convierte en un instrumento del pensamiento, haciendo uso del lenguaje para el logro de sus metas, se hace entender a medias palabras, con gestos, movimientos corporales o gritos, hasta que logra su objetivo en tareas cognoscitivas. A esta edad le es muy difícil la autorregulación pero aproximadamente a los cinco años está deseoso de superarse para integrarse a sus compañeros. Su vocabulario mejora considerablemente en extensión y dicción gracias a que se involucra en pláticas y es parte activa con sus historias fantásticas y experiencias individuales.

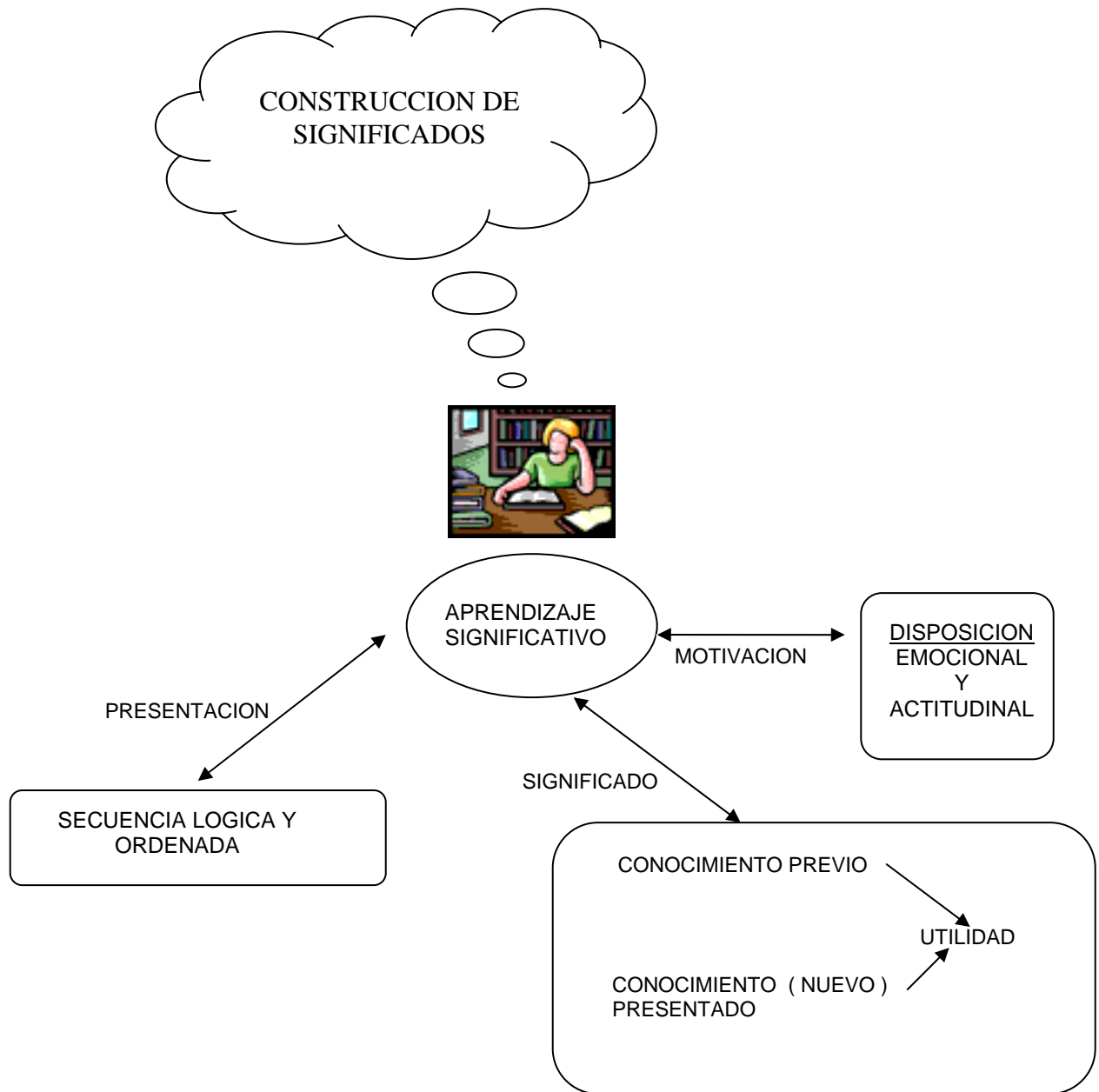
En relación al docente es necesario su apoyo para el desarrollo de habilidades en el alumno, tomando en cuenta la ZDP. El andamiaje es un mediador del que puede hacer uso el docente para que los niños logren adquirir conocimientos, habilidades y destrezas cercanas a la ZDP. Es importante que el educador disminuya paulatinamente su apoyo en la medida de que el preescolar vaya mostrando avances en su aprendizaje.

3.1.6 Aprendizaje significativo (Ausubel)

De acuerdo a la teoría de Ausubel,^{§§} son necesarias tres condiciones para que un aprendizaje sea significativo:

^{††} Es algo que sirve como intermediario entre un estímulo del medio ambiente y la respuesta individual, propicia el desarrollo del niño al hacer más fácil una conducta determinada y se convierten en herramientas de la mente cuando el niño las incorpora a su actividad. Aparecen primero en la actividad compartida y luego el niño se apropia de ellos.

^{§§} [rodeo.itnl.edu.mx/docs/material 21/idca_06 doc](http://rodeo.itnl.edu.mx/docs/material%201/idca_06%20doc). Sergio Dávila Espinosa. **Aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos)**. Página guardada en caché Archivo Doc.



Fuente: Elaboración propia.

1. **Significatividad lógica del material.** Esto es, que el material presentado tenga una estructura interna organizada, que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados... Los conceptos que el profesor presenta, siguen una secuencia lógica y ordenada. Es decir, importa no sólo el contenido, sino la forma en que éste es presentado.

2. **Significatividad psicológica del material.** Esto se refiere a la posibilidad de que el alumno conecte el conocimiento presentado con los conocimientos previos, ya incluidos en su estructura cognitiva. Los contenidos entonces son comprensibles para el alumno. El alumno debe contener ideas inclusoras en su estructura cognitiva, si esto no es así, el alumno guardará en memoria a corto plazo la información para contestar un examen memorista, y olvidará después, y para siempre, ese contenido.
3. **Actitud favorable del alumno.** Que el alumno quiera aprender no basta para que se dé el aprendizaje significativo, pues también es necesario que pueda aprender (significación lógica y psicológica del material). Sin embargo, el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere aprender. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en el que el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

3.1.7 Estrategias de aprendizaje

Las estrategias son las secuencias integradas de procedimientos que se eligen con un determinado propósito. Los alumnos que aprenden satisfactoriamente desarrollan un amplio repertorio de estrategias eligiendo las más apropiadas para cada situación específica. Estos estudiantes son conscientes de lo que hacen y de su estilo de aprendizaje^{***}, así como de controlar su aprendizaje de manera que sean capaces de tomar las decisiones idóneas y cambiar su elección si ésta resulta ineficaz. Otra característica de estos alumnos es su capacidad de captar consciente o inconscientemente las exigencias de la tarea y de responder a ellas adecuadamente, es decir, la capacidad de reconocer y controlar la situación de aprendizaje. Esta percepción implica una serie de habilidades metacognitivas lo que significa darse cuenta de lo que uno está haciendo o ser capaz de someter los propios procesos mentales a un examen consciente y así poderlos controlar más conscientemente.

La metacognición puede ser desarrollada hasta niveles de elevada complejidad, pero como forma de consciencia acompaña a todo aprendizaje. Cuando alguien se da cuenta de que tiene alguna dificultad para aprender algo, ha entrado en la metacognición. De aquí no hay más que un paso a considerar porqué tengo esa dificultad. Lo que se requiere es una temprana iniciación en la práctica de controlar el propio aprendizaje y la capacidad de ponerla en juego para decidir cómo realizar una tarea. El sujeto que aprende debe ser capaz de pasar de la intuición a la deliberación cuando sobreviene una dificultad y de detenerse a examinar cuál es la causa de la dificultad y elegir una estrategia para resolverla.

Nisbet, J. y Schucksmith (1984 y 1987) llaman a la metacognición el séptimo sentido, es decir, a la conciencia de los propios procesos mentales, a la capacidad de reflexionar sobre la forma en que uno aprende, sobre cómo fortalecer la memoria,

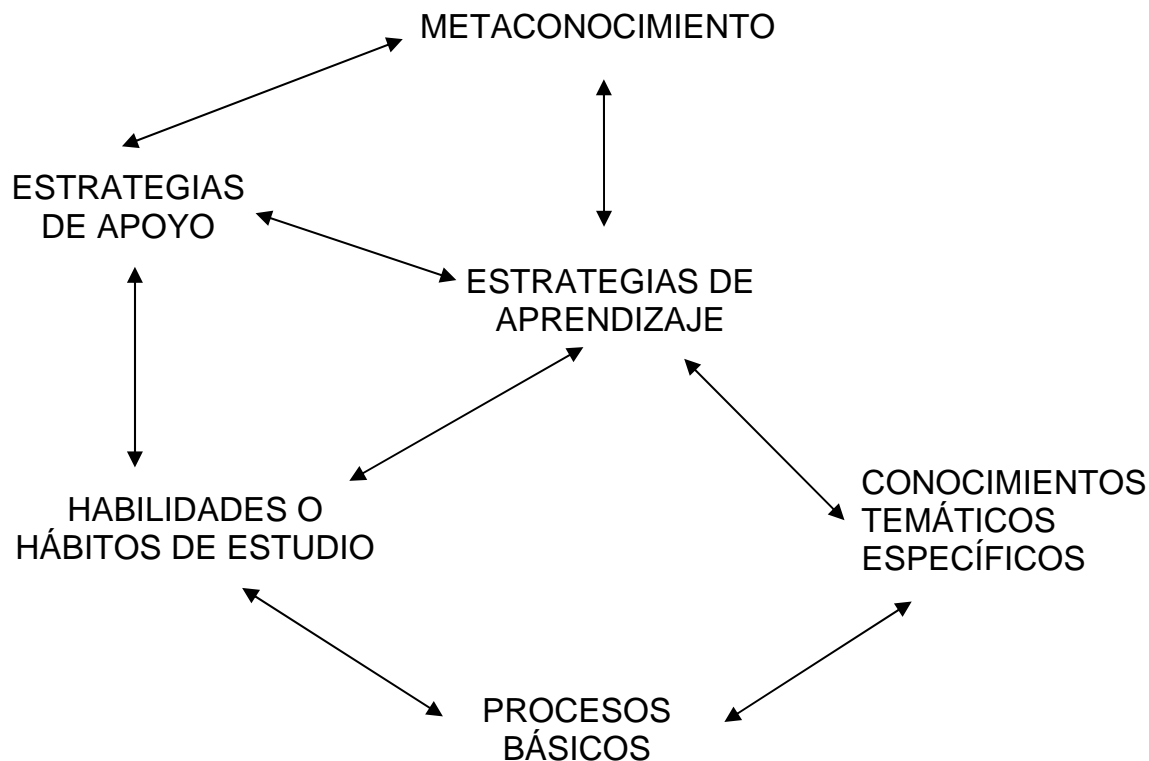
*** Son un conjunto de estrategias de aprendizaje relativamente estables que el sujeto utiliza con independencia de la tarea que realice, que comprende tanto aspectos cognitivos como otro tipo de aspectos no cognitivos.

cómo resolver sistemáticamente los problemas. Reflexión, conciencia, comprensión y quizá finalmente control, este séptimo sentido está por lo general relativamente subdesarrollado en la gente. Este aprendizaje se adquiere a partir de las experiencias positivas y negativas, a menudo inconscientemente, a través del refuerzo y el castigo, de los modelos, de los ejemplos de las formas de aprender de otras personas (padres, profesores, adultos y compañeros), mediante la enseñanza, o por instrucción directa o indirecta a través de la metacognición.

La forma en que resolvemos problemas y la forma en que respondemos a los retos o dificultades dependen de actitudes y respuestas básicas que empezamos a aprender en los años de preescolar. Un niño puede aprender a ser paciente conteniendo su impulsividad. Los modos de respuesta se generalizan a partir de experiencias prácticas. En ellos pueden influir factores fisiológicos subyacentes a la personalidad, pero en su mayor parte, son respuestas aprendidas. A esa edad es difícil separar los modelos de respuesta de las actitudes y valores: por ejemplo, la estrategia de asumir riesgos depende de que uno se sienta seguro y no le preocupe demasiado equivocarse.

Aprender a aprender es una tarea que hay que llevar a cabo continuamente, pero, de preferencia debe tener lugar especialmente en la educación de los niños entre 10 y 14 años. La razón es que en esa etapa han dominado ya las habilidades básicas y son los años iniciales de la adolescencia, cuando ha tenido lugar un notable desarrollo de las funciones mentales, un aumento de la conciencia de uno mismo y un tránsito de las que Piaget llama operaciones concretas al razonamiento formal. Este es el momento idóneo para los cimientos del aprendizaje y por lo tanto es necesario que los profesores transmitan en su enseñanza sólidas estrategias de aprendizaje y sepan hacerlo de modo que alienten en los alumnos el paso a métodos más generales de aprendizaje. Aprender a aprender es importante como principio que sirva de guía al trabajo escolar cotidiano de niños y jóvenes y de gran importancia y de gran relevancia para los adultos que quieran seguir aprendiendo. Una mejor comprensión de las facultades cognitivas, estimuladas por los progresos de la informática y la comunicación, abren la interesante posibilidad de incrementar nuestra capacidad de aprender.

Actualmente se pretende alcanzar un perfil profesional del alumnado que sea capaz de comprender, es decir, dotar de significado personal a sus aprendizajes además de adquirir una mayor responsabilidad y autonomía en su labor profesional. Se requiere del alumno no tanto que estudie como que aprenda. Enseñar a aprender es sin duda una labor difícil que requiere no sólo técnicas nuevas sino también una cierta reflexión sobre el lugar que esas técnicas deben ocupar en el currículum.



Pozo Muncio, J., 1989, p.19

Procesos psicológicos implicados en la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Los procesos psicológicos^{†††} implicados en la adquisición de técnicas de aprendizaje son:

- a) Técnicas o hábitos de estudio. Amplio abanico de destrezas específicas que suelen recibir los alumnos en los cursos de técnicas de estudio (como tomar notas, subrayar, elaborar resúmenes, hacer esquemas, observar y registrar resultados de pruebas o experimentos, hacer búsquedas bibliográficas, fichas, etc.). Si bien, el uso de una estrategia requiere el dominio de las técnicas que la componen, una estrategia de aprendizaje no puede reducirse simplemente a una serie de técnicas. Requiere además un cierto grado de metaconocimiento o conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, es decir, una cierta planificación de esas habilidades en una secuencia dirigida a un fin, para que las habilidades se usen de un modo estratégico.

^{†††} Secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos.

- b) El metaconocimiento⁺⁺⁺. Es necesario para que el alumno sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades en relación con dos tareas esenciales: la selección y planificación de las actividades de aprendizaje más eficaces en cada caso, y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia.
- c) Conocimientos temáticos específicos sobre el área a la que ha de aplicarse la estrategia.
- d) Conceptos inclusorios precisos para un aprendizaje significativo como se mencionó anteriormente con Ausubel.
- e) Estrategias de apoyo. Tienen como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje, como condiciones ambientales más favorables, apoyando la atención y la concentración, estimulando la motivación y la autoestima, etc. Estas estrategias están conectadas directamente con los tres elementos centrales del diagrama: las habilidades, las estrategias y el metaconocimiento. De hecho, estos tres elementos resultan difícilmente separables
- f) Procesos básicos. Su desarrollo y progreso hace posible la adquisición de determinados conocimientos necesarios para la aplicación de una estrategia o el uso de ciertas técnicas o habilidades (capacidad de memoria, dominio de los esquemas operacionales propios del pensamiento formal).

Así es como el alumno no puede idear una estrategia sin metaconocimiento ni tampoco es posible ejecutarla sin técnicas. Por lo cual hay que dotar al alumno no sólo de técnicas eficaces para el estudio y el aprendizaje (que se adquieren esencialmente con la práctica), sino también de un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje, que le permita usar esas técnicas de un modo adecuado y estratégico a través de la reflexión sobre la propia práctica en contexto. El dominio de las estrategias de aprendizaje posibilita al alumno a planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje.

A partir de la teoría de ZDP de Vygotsky, para que los alumnos adquieran las estrategias es preciso que las apliquen primero bajo un control externo para más adelante ser capaces de interiorizar este control, que pasaría al propio alumno o aprendiz.

Otro autor importante es Carles Monereo (2004: 27) quien considera a las estrategias de aprendizaje como: "...procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción". Esto implica considerar las características de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje y que es el análisis de estas situaciones particulares el que permite tomar decisiones para actuar de forma estratégica. Este

⁺⁺⁺ Significa darse cuenta de lo que uno está haciendo o ser capaz de someter los propios procesos mentales a un examen consciente y así poderlos controlar más conscientemente.

concepto es una herramienta pedagógica para enseñar a niños y jóvenes aprender a aprender a partir de habilidades con las cuales aprender contenidos (ver anexo: 4). El aprendizaje debe contemplar tres objetivos prioritarios para que los alumnos sean estratégicos cuando aprenden. El primero es el de mejorar el conocimiento declarativo y procedimental del estudiante conforme a la materia tratada. El segundo objetivo, quizá el de mayor trascendencia, es el de aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea (metacognición). El tercer objetivo favorecer el conocimiento y análisis de las condiciones en que se produce la resolución de un determinado tipo de tareas o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos. Se trataría de conseguir una cierta transferencia de las estrategias empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje, mediante el reconocimiento de condiciones similares en esa nueva situación. Estos tres objetivos se complementan entre sí al enseñar al alumno a analizar y supervisar conscientemente sus actividades de aprendizaje, en el momento en que planifican su acción, durante su ejecución y también durante su evaluación

El uso estratégico requiere un doble criterio, por una parte es imprescindible partir de los conocimientos y competencias cognitivas que un alumno a una edad determinada, posee. Y la segunda, es que el alumno debe aplicar un procedimiento de aprendizaje de forma pertinente, lo que supone poseer la habilidad básica que lo permita (ver anexo 4), conocer el procedimiento en cuestión (conocimiento procedimental) y ser capaz de aplicarlo adecuadamente cuando las condiciones lo aconsejen, en función de un objetivo (uso estratégico del procedimiento).

3.2 Planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua

3.2.1 Enfoques de la propuesta: pragmática, sociolingüística y cognitivo

El enfoque pragmático es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas. Su objeto de estudio es la lengua en su contexto de producción, entendiendo como contexto el escenario físico en que se realiza una expresión y el bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo. Su punto de partida es el hablar como un hacer y el acto comunicativo es considerado un proceso cooperativo de interpretación de intenciones.

La pragmática aborda: **juegos de lenguaje**, considerado como el uso reglamentado del lenguaje y las reglas se constituyen en la publicidad del uso lingüístico. Es una forma de actividad, regulada y pública (Wittgenstein, 1953 citado por Lomas C, 1998: 33). **Actos del habla** propuesta por Austin (1962) y desarrollada por Searle (1964, 1969 y 1975). Es el uso lingüístico que se utiliza a través de tres actos: acto locutivo, acto ilocutivo y perlocutivo. El primero de éstos se refiere a la expresión de una oración con un sentido y un referente determinado. El segundo, a la producción de enunciados como una promesa o una orden en virtud de una fuerza convencional que se asocia a la expresión. El tercero corresponde al efecto que se produce en la audiencia. Para el analista de los actos del habla

el centro de atención es la fuerza ilocutiva. **Principios de cooperación** como elemento principal que regula todo acto comunicativo (Citado en Lomas C. et al. 1998: 34). Es considerada la contribución adecuada en una conversación para lograr el objetivo común de los interlocutores. Este principio se complementa con las siguientes cuatro máximas: cantidad, que la información sea la requerida, no más y de acuerdo al propósito. Calidad, que la contribución sea verdadera. Relación, ser pertinente. Modo, ser claro, breve y ordenado. El principio de relación es fundamental para las demás máximas.

La sociolingüística empieza a desarrollarse en los años cincuenta con los trabajos de Weinreich sobre las consecuencias del contacto de lengua, los de Haugen sobre el comportamiento de los inmigrantes bilingües en Estados Unidos, los primeros análisis de Gumperz sobre la situación sociolingüística en la India y la presentación por parte de Ferguson de la distribución social de las variedades lingüísticas. El objeto de la sociolingüística es el uso lingüístico. Presta una atención especial a los hablantes. Los usuarios de la lengua son considerados como miembros de comunidades de habla, y una de las características esenciales de la comunidad de habla es su diversidad lingüística. La sociolingüística, pues, centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso (Tusón 1991 a: 51-53).

La etnografía de la comunicación corriente antropológica desarrollada a partir de los años sesenta partió de los trabajos realizados por investigadores como Sapir y Malinowski quienes demostraron la relación existente entre la lengua y la cultura de los pueblos que habían estudiado. El significado no es para estos autores una relación unívoca entre un referente y la palabra que lo designa sino entre ésta y un contexto cultural.

Los primeros etnógrafos de la comunicación (Gumperz y Hymes citado por Lomas, C. et al. 1998: 38) configuran esta disciplina en torno a su objeto de estudio: la competencia comunicativa entendida como aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes como un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto está socioculturalmente condicionada.

La noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo, y cómo decirlo y cuándo callar (Cots y otros, 1990: 55). El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática: el componente sociolingüístico que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.

Los etnometodólogos como interaccionismo simbólico ofrecen en sus estudios aportes teóricas y metodológicas que pueden ser de gran interés para el estudio del uso lingüístico. Los primeros, tienen como objeto de estudio el uso lingüístico y las conversaciones espontáneas. Sus aportaciones teóricas y metodológicas se han ocupado especialmente del análisis de la conversación espontánea, entendida como una actividad social más. Entre sus

postulados teóricos están: que la realidad no se descubre sino que se interpreta, es decir, que se construye, se negocia y se mantiene a través de las interacciones en las que participamos. Otro la conversación es racional y está sujeta a reglas que provienen de nuestro bagaje de experiencias y que constituyen la propiedad estructural de los actos sociales. El principio organizador de la conversación son los turnos de palabra que sirven para estructurar la conversación y está sujeta a reglas. El interés de la etnometodología reside en que presenta las interacciones comunicativas como actividades sociales estructuradas y sujetas a reglas que se adquieren a través de la experiencia interactiva y considera el uso del lenguaje como el mecanismo fundamental con el que producimos sentido en esas actividades.

En cuanto al interaccionismo simbólico considera que las interacciones son semejantes a los rituales y por lo tanto, están altamente estructurados. Los participantes establecen un compromiso conversacional al inicio y lo mantienen a lo largo de todo el encuentro dando fin en común acuerdo. Las diversas posiciones que adoptan los participantes en un encuentro comunicativo se manifiestan a través de señales lingüísticas y no lingüísticas, como la prosodia, la elección del registro, los gestos, la mirada, etc. Cada posición sirve para descubrir como la interacción se organiza en diversas secuencias que provienen de los marcos que son patrones de tipo de actuación interactiva, de carácter social y cognitivo, y que fundamentan la idea de considerar la interacción como un ritual.

En relación a los enfoques cognitivos en la psicología del aprendizaje y psicolingüística su ocupación es el interés didáctico en los procesos cognitivos implicados en los momentos de la comprensión o de la producción de los mensajes (adquisición, desarrollo y uso del lenguaje) en 1960 surgen modelos conductistas los cuales limitaban el aprendizaje a la apropiación de hábitos fonológicos, morfológicos y sintácticos. En 1960 y 1974 surgen modelos de enfoques racionalistas. Chomsky inaugura la hegemonía de la gramática generativa. La adquisición de unas reglas gramaticales que hacen posibles las emisiones lingüísticas del uso. La existencia de una gramática innata universal, común a todos los seres humanos. Retorno al estudio de la gramática. En 1968 surge la semántica en las que los niños conocen palabras aisladas y relaciones semánticas subyacentes a las estructuras superficiales del discurso y por tanto el sentido de los enunciados. Estos estudios se dirigen a las relaciones semánticas de los primeros enunciados de las hablas del niño y son condicionantes previos que permiten la aparición del lenguaje.

La visión constructivista de los procesos de enseñanza. En 1969 el niño aprende una lengua en su interacción con el medio físico a la vez que construyen su inteligencia y elaboran estrategias de conocimiento y de resolución de problemas. Proponen entender junto con aspectos innatos, los procesos cognitivos y funcionales implicados en la adquisición y desarrollo de la lengua, ya que en el curso de su relación con el medio los niños y las niñas van desarrollando procesos en los que superan el contenido particular de los objetos o de las acciones para dotarlos de función simbólica o semiótica. Ésta función es la capacidad de poder representar un significado (objeto, acontecimiento, etc.) por medio de un significante diferenciado y que sólo sirve para esa representación. La función simbólica o semiótica engendra los símbolos por: imitación diferida, juego simbólico, imagen gráfica o recuerdo y el signo: ya sea convencional o colectivo.

Vygotsky centra su atención en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores y en la ligazón entre aprendizaje, desarrollo y contextos de relación interpersonal. Liga la adquisición y el desarrollo de una lengua a las situaciones socioculturales en que tiene lugar el uso comunicativo. Este autor considera que el lenguaje es antes comunicación, que representación y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos. El lenguaje no sólo requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas. Estos enfoques sociocognitivos dan un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje entendido éste último como una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. Los enfoques sociocognitivos sobre la adquisición del lenguaje y la incorporación de los aspectos semánticos y pragmáticos al estudio de la lengua traerá como consecuencia una nueva perspectiva de acercamiento a los fenómenos de la significación y de la comunicación y en consecuencia un nuevo paradigma en el campo de la didáctica que es la competencia comunicativa.

3.2.2 Planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua

Este planteamiento pretende abordar la enseñanza de la lengua a partir de las siguientes disciplinas: la lingüística textual, el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional y la semiótica. Dichos enfoques proponen el estudio sistemático de la producción lingüística contextualizada y tienen dos puntos de coincidencia para la solución de lograr en los aprendices la competencia de uso comprensivo y expresivo, finalidades de la lengua. Estos dos puntos son: 1) centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas, ya que la oración no es el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos; 2) la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción-recepción.

La **lingüística del texto** considera al lenguaje como una forma de actividad humana, como un proceso. Texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática. Contiene siete principios constitutivos de la comunicación textual: cohesión y coherencia que son nociones centradas en el texto propiamente dicho. En cuanto a las nociones centradas en los usuarios de la lengua tenemos: intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad, más tres principios reguladores que son: eficacia, eficiencia y adecuación, logrando así la relación entre lo textual y lo pragmática.

La lingüística del texto estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración en unidades lingüísticas mayores, como la conversación investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social.

El texto y discurso iguales y ambos forman el discurso interactivo según Van Dijk, (1977-1980) (citado por Lomas C. et al. 1998: 44) quien establece una diferencia entre macroestructuras, microestructuras y superestructuras. Las macroestructuras conforman el contenido del texto y deben cumplir las condiciones de conexión y coherencia semánticas. La superestructura se refiere a la forma del texto y pueden ser la narración y la

argumentación, entre otras. Ambas se definen en relación al texto en su conjunto, por ello son estructuras globales. En cuanto a las microestructuras consideradas estructuras locales forman parte del nivel oracional.

La teoría de la lingüística del texto consiste en dar cuenta de la producción y recepción de textos lingüísticos en el marco de los procesos comunicativos. Para ello retoma: la retórica, la pragmática, la antropología y la sociología.

El **análisis del discurso** se ha desarrollado básicamente en Gran Bretaña. Brown y Yule (Citado por Lomas C. et al. 1983: 45) consideran al análisis del discurso como el análisis del lenguaje en su uso y marcan la diferencia entre texto y discurso donde el primero es el producto meramente lingüístico y el discurso es el texto contextualizado, considerado como el resultado de un proceso activo. El contexto abarca: el contexto cognitivo que es la experiencia acumulada y estructurada en la memoria. El contexto cultural que son las visiones del mundo compartidas por los participantes en una interacción. Y el contexto social que se refiere a los aspectos institucionales e interactivos que nos permiten identificar y definir situaciones y acciones.

Para el análisis del discurso resultan centrales la noción de cohesión y coherencia donde la cohesión remite al texto. Mientras que la coherencia es la característica fundamental que permite interpretar el discurso y se recurre a la teoría de los actos del habla y a las aportaciones de la inteligencia artificial, interviniendo conceptos, marcos, guiones, escenarios y esquemas. Asimismo, se analiza el discurso escolar estableciendo diferencias formales, funcionales, situacionales y estructurales entre el discurso oral y escrito.

La **sociolingüística interaccional** tiene como máximo representante a Gumperz (1982 a 1983 b), entre otros, quienes consideran: la lengua como uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos. Que el uso lingüístico es expresión y síntoma de esta realidad (realidad social y cultural de los grupos humanos). Que el mundo sociocultural se construye, se mantiene y se transforma a través en gran parte de las interacciones comunicativas. El objeto de estudio de esta corriente es el uso lingüístico situado. Su propuesta es el análisis que se caracterice por su multidimensionalidad; un modelo que dé cuenta de la producción lingüística que integre los factores verbales y no verbales de la comunicación así como los factores cognitivos, situacionales y socioculturales. Estos aspectos aplicados en un encuentro comunicativo constituyen la competencia comunicativa. Desde esta perspectiva la interacción comunicativa se considera como un tipo específico de texto donde la coherencia se construye a través de la cooperación conversacional entre los participantes y la coherencia textual a través de la inferencia conversacional, entendida por Gumperz, como “el conjunto de procesos a través de los cuales los participantes en una conversación llegan a interpretar de una manera situada contextualizada, las intenciones comunicativas de los otros participantes, y, a partir de aquí construyen sus respuestas. La inferencia se basa en las convenciones contextualizadoras que son un conjunto de pistas o indicios lingüísticos y no lingüísticos que sirven para manifestar acuerdos para mantener la interacción negociando la estructura y coherencia (entonación, ritmo, tono de voz, pausas, gestos, ruidos de asentamiento o extrañeza).

La aportación de apoyo en las tareas didácticas son las siguientes: permite la formación de individuos competentes oralmente a través del trabajo sobre el discurso oral. Tomar conciencia de la existencia del currículo oculto, realzando la importancia del autoanálisis para los enseñantes con el fin de conocer los modelos que, consciente o inconscientemente, proponen a través del propio comportamiento comunicativo. Ayuda a comprender la compleja relación que existe entre el uso oral y escrito de una lengua al analizar los diferentes mecanismos que se usan para la construcción, producción, expresión y comprensión de la coherencia discursiva o textual (aspectos gramaticales, prosódicos, léxicos, etc.).

La **semiótica**^{§§§} ha sufrido un giro pragmático centrándose más en lo que los signos hacen, que en lo que los signos representan. Su propuesta es disponer de una “teoría sobre los modos socioculturales de producción y recepción de los discursos usados en las interacciones simbólicas” (Lomas, C. 1998) que estudie los procesos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presupone y comparten un sistema de códigos determinados a través del cual construyen el conocimiento...

La persuasión publicitaria, el discurso del cómic, las crónicas de prensa, los diversos géneros televisivos y otros constituyen textos iconoverbales que denotan la mitología contemporánea y connotan formas concretas de percibir el entorno sociocultural y genera la ilusión de lo real (el efecto de realidad, la confusión entre las imágenes de la realidad y la realidad de las imágenes) recurso de persuasión ideológica.

Sugiere que en el ámbito escolar es preciso ir produciendo, a lo largo de toda la educación obligatoria un saber comprensivo y metacomunicativo en torno a los mensajes de la persuasión de masas, es decir, una competencia lectora.

Urge abordar en el aula del lenguaje, el análisis de las estrategias discursivas de la comunicación iconoverbal con el fin de impulsar desde tempranas edades un aprendizaje lector de los códigos de la persuasión de masas y del uso que de esos códigos se hace en sus contextos sociales de recepción y producción. Un saber escolar en torno a los usos iconoverbales (un saber hacer y un saber cómo se hacen) capaz de impulsar una competencia espectral dirigida a una comprensión cabal de la iconósfera en la que vivimos.

Acudir a las diversas disciplinas que estudian los fenómenos del lenguaje y de la comunicación es conveniente y enriquecedor para elaborar estrategias didácticas dirigidas al desarrollo de las capacidades comprensivas, expresivas y metacomunicativas del alumnado, ya que el aprendizaje es interdisciplinario. Se sugiere que en la competencia comunicativa se aborden textos reales, es decir redacciones o conversaciones que tengan relación con su vida cotidiana, adecuados a su edad e intereses, de preferencia. En mi desempeño profesional abordé algunos planteamientos del método globalizador, ya que por el nivel educativo de preescolar no permite llevarlo a la práctica en su totalidad. Sin embargo, los niños mostraron interés por: textos periodísticos (a los niños los deportes y

^{§§§} Teoría general o ciencia de los signos.

autos, a las niñas la moda y a ambos, les causó mucha inquietud la noticia de la muerte de cientos de peces a causa de la fuga de agua en el Lago de Chapultepec. En primer lugar, por ser una noticia que tuvo mucha difusión en la televisión; en segundo lugar, por tener relación con un lugar de diversión que ellos conocen y frecuentan y en tercer lugar, por ser un tema ecológico de fácil comprensión. Ejercicio enriquecedor que motivó su expresión oral, la interacción grupal y familiar, un interés por saber que más pasa en su entorno y la función que tiene un periódico); narrativos, como leyendas que invitaron a los niños y niñas a reflexionar sobre lo verídico y la fantasía compartiendo las narraciones con sus padres y conociendo otras versiones sobre la misma leyenda, o fábulas cuyas moralejas les permiten inferir cambios en sus conductas, textos que por su brevedad, sus imágenes, colorido y personajes, resultan ser lecturas atractivas para alumnos de este nivel. Estas son algunas de las estrategias que llevé a cabo en el aula, mismas que me permitieron desarrollar en los niños y niñas las habilidades de expresión y comprensión oral, ya que dichas actividades siempre fueron acompañadas de la conversación, interacción y diálogo.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA

La problemática que se presenta en el Jardín de niños Ignacio L. Vallarta radica principalmente en contar con algunos alumnos poco comunicativos, otros agresivos, unos más tímidos y otros intolerantes, problemáticas que se reflejan en la convivencia con sus compañeros y en el aspecto cognitivo. Mostrando poca atención y comprensión en el proceso enseñanza-aprendizaje. Situación que se atribuye en parte, según el diagnóstico de ingreso, a que son hijos únicos, o los más pequeños y todos ellos de familias donde trabajan ambos padres, teniendo poco tiempo para convivir con ellos y por ende la comunicación es mínima. Pretendiendo dar solución a esta situación, propongo el “Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar”, el cual incluye herramientas teóricas interdisciplinarias como: la pragmática analítica, la sociolingüística y el enfoque cognitivo que ayudan al docente a elegir las estrategias más adecuadas para guiar el conocimiento de los alumnos que presentan las problemáticas, antes señaladas.

Al mismo tiempo, el profesor debe reflexionar como aprendiz de su conocimiento declarativo (sobre lo que aprende) conocimiento procedimental (sobre cómo lo aprende) y, sobre todo el conocimiento condicional (sobre cuándo y con qué finalidad utilizará el conocimiento aprendido) de su propio proceso de aprendizaje, con el objetivo de elegir las decisiones más adecuadas en la programación de su materia y en el momento de enseñarla, formando así alumnos estratégicos. Involucrándose tanto en los aspectos cognoscitivo del alumno, como en el afectivo que condiciona no sólo su personalidad y carácter posterior sino también la evolución y el desarrollo de su inteligencia.

PROGRAMA

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA “TALLER DE ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS: HABLAR Y ESCUCHAR A NIVEL PREESCOLAR”

Presentación

El “Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar” está dirigido a los docentes del nivel preescolar. Propone llevar a la práctica los nuevos enfoques sociocognitivos sobre la adquisición del lenguaje, y la incorporación de los aspectos semánticos y pragmáticos al estudio de la lengua para lograr una nueva perspectiva de acercamiento a los fenómenos de la significación y de la comunicación, permitiendo así un nuevo paradigma en el campo de la didáctica, que es la competencia comunicativa. Este nuevo modelo didáctico enriquece la práctica docente dando prioridad a los intereses del niño, apropiación del lenguaje a partir de su contexto, adquisición de significados y significantes y la expresión o uso de la lengua.

El proyecto consta de diez sesiones: La primera, invita a reflexionar al docente sobre la importancia de las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base a los aportes de Monereo Carles sobre el tema. La segunda sesión hace referencia a los conceptos: capacidad, habilidad, procedimientos y estrategias, y su vinculación en el logro de estrategias. La tercera, permite al docente conocer y aplicar habilidades básicas para enseñar a aprender contenidos. La cuarta, el maestro compartirá experiencias significativas de su desempeño docente con el fin de identificar la función social o autorregulativa del lenguaje para incluir estrategias que fortalezcan la habilidad de expresión oral en sus alumnos. La quinta, promover el conocimiento compartido maestro-alumno, alumno-alumno. La sexta y séptima, conocer la relación entre pensamiento y lenguaje, y su importancia en el proceso enseñanza aprendizaje. La octava, conocer el enfoque pragmático e identificar su importancia y aplicación en el desarrollo de la competencia comunicativa del preescolar. La novena, crear estrategias con base a conocimientos previos del niño y de su contexto sociocultural en el que se desenvuelve. Décima, integrar las aportaciones de los tres enfoques (pragmático, sociolingüístico y cognitivo) para fortalecer el uso de la lengua en sus contextos de producción y recepción.

Las sesiones se impartirán los sábados de 9:00-12:00 horas, del 8 de julio al 2 de septiembre del próximo año, con una duración total de 27 horas. Al finalizar el taller se entregará constancia a los participantes que hayan cumplido con más del 80% de asistencia, ya que el desarrollo del mismo, comprende actividades reflexivas y aportación de su práctica docente y por ende la construcción del conocimiento. La sede será en: Calle San Miguel de Allende Lote 12, Manzana 8, Col. San Fernando Huixquilucan, Edo. de México, C.P. 52765.

Fundamentación

A partir de los años sesenta surgen nuevas aportaciones en el campo de la enseñanza de la lengua. Entre las más importantes que enriquecen estos estudios y tienen como finalidad lograr la competencia de uso comprensivo y expresivo de los aprendices se encuentran tres enfoques: **pragmática analítica**, cuyo objetivo es la lengua en su contexto de producción, abordando temas como: juegos de lenguaje, actos del habla y principios de cooperación. Los **sociolingüísticos** que centran su atención en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla y en las terminaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso. El **cognitivo** que pretende entender junto con aspectos innatos, los procesos cognitivos y funcionales implicados en la adquisición y el desarrollo de la lengua, ya que en el curso de su relación con el medio, las niñas y los niños van desarrollando procesos en los que superan el contenido particular de los objetos o de las acciones para dotarlos de función simbólica o semiótica.

Estos enfoques se integran en propuestas teóricas y metodológicas que intentan ser capaces de dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada y tienen dos puntos de coincidencia para lograr su objetivo. El primero, centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas, ya que la oración no es el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos y el segundo, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción y recepción.

Estas propuestas que plantea Carlos Lomas me parecen fundamentales para abordar la problemática del uso de la lengua, donde no se pretende hacer a un lado las aportaciones como la Gramática tradicional y la Generativa, ya que estos estudios son punto de partida para el desarrollo de nuevas teorías.

En mi desempeño profesional estos enfoques son herramientas básicas para crear experiencias significativas en los niños y niñas que partan de su contexto social (sociolingüística), sus intereses y conocimientos previos (el cognoscitivismo) y reflejarlo en sus actos comunicativos lingüísticos y no lingüísticos (pragmática).

Justificación

A partir del Programa de Educación Preescolar 2004 surgió una nueva propuesta de trabajo, dividido en seis campos formativos: pensamiento matemático, desarrollo personal y social, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas, desarrollo físico y salud y lenguaje y comunicación. Éste último es el eje que permite el desarrollo e integración de los demás campos. Razón por la cual considero necesario profundizar en estos conceptos identificando el impacto que tienen dentro del proceso enseñanza-aprendizaje resaltando dos habilidades comunicativas: hablar y escuchar, en mi opinión, fundamentales en el nivel preescolar. Ya que en esta escolaridad se da prioridad a las competencias afectivas, sociales y cognitivas, poniendo énfasis en el uso de la lengua para el mejoramiento de las capacidades cognitivas y expresivas, lo que fomentará en ellos el conocimiento de la cultura a la que pertenecen y para enriquecer su lenguaje. Por lo que se refiere a escuchar, lejos de ser una experiencia pasiva significa ser capaz de atender, percibir, pensar y razonar; es decir comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente.

Este nuevo enfoque promueve actividades comunicativas para el desarrollo integral del preescolar a partir del diálogo maestro-alumno, alumno-alumno desde un enfoque de las teorías socioculturales constructivistas, el cual concibe al aprendizaje como un proceso, como una construcción personal mediada por la interacción con los otros actores del hecho educativo y enseñar a aprender como un proceso de comunicación social entre estos autores, como una construcción conjunta que comparta la negociación de significados y el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje del profesorado al alumnado.

Este nuevo programa pretende dar herramientas de apoyo que permitan al alumno vincular sus conocimientos previos con nuevas experiencias, permitiendo el desarrollo de aprendizajes significativos que den solución a las problemáticas que se le presentan en la vida cotidiana, para ello se propone el “Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar”

Propósito

Desarrollar el programa “Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar” para mejorar la calidad del aprendizaje y el aprovechamiento escolar de los alumnos a partir del uso de la lengua.

METAS PARA EL CICLO ESCOLAR 2007-2008

Lograr que los profesores analicen las formas discursivas de sus alumnos que encarnan los usos comunicativos, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de sus usos, permitiendo de esta forma la interacción grupal y un mayor acercamiento afectivo con sus alumnos.

Elaborar estrategias de aprendizaje que partan de objetivos dirigidos al logro de competencias hablar y escuchar de los alumnos, con base al aprendizaje de habilidades para aprender contenidos.

Con el fin de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en el nivel preescolar en las habilidades comunicativas hablar y escuchar se pretende enriquecer la planeación de estrategias con los enfoques pragmático, sociolingüístico y cognitivo

Estrategias

Con el fin de mejorar las habilidades comunicativas escuchar y hablar en el Jardín de Niños Ignacio L. Vallarta propongo la Intervención Pedagógica “Taller de estrategias docentes para la enseñanza aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar”, esta propuesta pretende a partir de la reflexión de la práctica docente (decisión de técnicas, procedimientos y elaboración de estrategias) identificar lo que se espera de los alumnos, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias está vinculado a cómo se enseña lo que se debe aprender. La formación del profesor como aprendiz estratégico constituye el primer eslabón de la cadena ya que da sentido y significado a su actuación profesional, según Carles Monereo (2004: 52). Partiendo de esta idea se pretende diferenciar conceptos claves en la elaboración de estrategias, haciendo énfasis en que el alumno ante todo debe aprender a aprender, es decir, aprender habilidades con las cuales aprender contenidos y no al aprendizaje directo de contenidos. En relación a las habilidades con sus correspondientes procedimientos de aprendizaje, retomo las propuestas por este mismo autor, Monereo, para hacerlas del conocimiento del docente y éste las utilice en la elaboración de estrategias.

Retomo el tema de lenguaje dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje destacando sus funciones: social y autorregulativa, su evolución y su relación con el pensamiento (Piaget y Vygotsky, cognoscitivismo), a partir de experiencias comunicativas docente-alumno, alumno-alumno, expuestas por los docentes, apoyada en el texto Pensamiento y palabra y Psicología del lenguaje y Psicolingüística, con el propósito de enriquecer la visión del lenguaje y elaborar estrategias que fortalezcan la habilidad de la expresión y comprensión oral.

El taller incluye el análisis de conversaciones con el fin de identificar su importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa del preescolar (pragmática), así como también identificar el lenguaje como producto de un contexto sociocultural que a la vez es retroalimentado por el individuo (sociolingüística)

Este modelo pedagógico permitirá realizar una práctica docente interdisciplinaria que lo acerque a conocer otros aspectos del alumno, que dé cuenta de la producción lingüística, que integre los factores verbales y no verbales de la comunicación, así como los factores cognitivos situacionales y socioculturales, ya que estos aspectos aplicados en un encuentro comunicativo constituyen la competencia comunicativa.

TALLER

El taller constituye un lugar de co-aprendizaje donde todos sus participantes construyen socialmente conocimientos y valores, desarrollan habilidades y actitudes, a partir de sus propias experiencias. Sin embargo, se diferencian los roles de aprendiz y de maestro/coordinador, en función de la mejoría de la calidad del producto colectivo de trabajo.

Desde un punto de vista pedagógico la concepción de taller se define mejor a través de los seis principios que orientan el funcionamiento en cuanto modalidad organizativa del proceso enseñanza-aprendizaje, estos principios son:

- a) Aprendizaje en la acción. Los conocimientos se adquieren en una realidad directamente vinculada con el campo de acción de los participantes del taller. Es decir: “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas”. * Aprender haciendo implica una adecuada integración de la teoría y práctica a través de la realización de un proyecto de trabajo. Superar la clase magistral por la formación a través de la acción reflexión del trabajo realizado. Y considerar el conocimiento como un proceso en construcción con una actitud abierta donde no hay respuestas definitivas.
- b) Participación. Los participantes se transforman en sujetos de su propio proceso de aprendizaje, con el apoyo teórico y metodológico. Todos hacen aportes para resolver problemas concretos y concluir la tarea.
- c) Integración. Lo sustancial del taller es realizar una tarea o un proyecto de trabajo, en el que todos los participantes interactúan activa y responsablemente. Se pretende una formación que una progresivamente conocimiento y exigencias de la realidad social. Formación en que los principios de integración y globalidad producen un flujo constante de interrelación entre los elementos teóricos y prácticos, llegando a ser éstos los nervios vitales metodológicos.
- d) Interdisciplinariedad. Facilita la articulación de diferentes perspectivas profesionales en el estudio sobre la realidad.
- e) Globalización. La educación implica desarrollar un pensamiento a la luz de un enfoque sistémico que consiste en enfatizar el análisis del sistema total (pensamiento integrador), en vez de centrarse en las partes o subsistemas componentes.
- f) Controversia. Las controversias producen mayores progresos en el aprendizaje. Al confrontar diversos puntos de vista (conflictos sociocognitivos) durante la interacción entre los participantes debe llegarse a acuerdos para comunicar los hallazgos a terceros. Los grupos heterogéneos, la disponibilidad de información relevante, el discrepar sin desvalorizar los planteamientos de los otros, la capacidad de adoptar la perspectiva de los demás y una situación cooperativa permite que las controversias sean potencialmente constructivas.

* Planteamiento de aprendizaje formulado por Froeber en 1826.

Mi elección por el taller se basa a que cumple la función de docencia por los principios antes mencionados, privilegiando el aprender haciendo, sin que ello implique descuidar la formación teórica. Asimismo, contribuye a transformar el taller en una instancia en la que cada participante aplica los conocimientos adquiridos en investigaciones realizadas, como en el aula de clases, cumpliendo una segunda función de investigación. Cuando los participantes investigan, examinan atentamente los procesos de aprendizaje que ocurren dentro del aula y efectúan descubrimientos sobre ellos mismos y sobre sus alumnos.

Algunas de las ventajas que brinda el taller son: reduce la brecha entre los hallazgos teóricos y la práctica, estimula la resolución de problemas, mejora el proceso de toma de decisiones e incrementa la calidad profesional y por ende nuestro objetivo que es mejorar las condiciones del aprendizaje de los niños. Por último, la función de servicio que apoya y retroalimenta la investigación y la docencia desarrollando habilidades y destrezas profesionales. En este sentido el taller cumple con la función curricular de generar competencias en los participantes en acciones específicas de su trabajo.

La elección del taller se debe principalmente a que permite el conocimiento compartido de experiencias docentes, el diálogo y por ende la interacción constante que enriquece al grupo debido a la heterogeneidad de sus miembros y homogeneidad en los objetivos de aprendizaje.

Para este taller retomo el concepto de estrategias de aprendizaje de Monereo (2004, p. 27) que las define como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Esto implica considerar las características de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje y que es el análisis de estas situaciones particulares el que permite tomar decisiones para actuar de forma estratégica. Asimismo el autor, menciona tres objetivos prioritarios para que nuestros alumnos sean estratégicos cuando aprenden. El primero, es el de mejorar el conocimiento declarativo y procedimental¹ del estudiante con respecto a la materia tratada. El segundo, quizá el de mayor trascendencia, es el de aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea. El tercer objetivo consiste en favorecer el conocimiento y el análisis de las condiciones en que se produce la resolución de un determinado tipo de tareas o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos (fundamentalmente, la finalidad de la actividad, los recursos, la dinámica o el clima de clase y las relaciones que en ella se generan, especialmente la relación con el profesor y el conocimiento de sus preferencias, los factores ambientales y el tiempo disponible. Estos tres objetivos pueden favorecerse entre sí enseñando a los estudiantes a regular, es decir, a analizar y supervisar conscientemente sus actividades de aprendizaje, en el momento en que planifican su acción, durante su ejecución y también durante su evaluación.

¹ Maneras de proceder de actuar para conseguir un fin.

TALLER: Intervención pedagógica "Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar.

Sesión : Primera

T e m a : Estrategias

OBJETIVO	ACTIVIDADES		MATERIAL Y/O RECURSOS	EVALUACIÓN	DURACIÓN
	Pedagogo	Participante			
Reflexión del docente sobre la importancia de las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de su desempeño profesional con el fin de mejorar su práctica docente.	<p>Cuestionar a los docentes sobre lo que para ellos es una estrategia, su objetivo y sus ventajas.</p> <p>Complementar las aportaciones de los docentes con las sugerencias de Monereo Carles sobre el tema.</p>	<p>Responder a las interrogantes planteadas por el pedagogo.</p> <p>Recuperar en un esquema los datos relevantes de sus participaciones .</p>	<p>Técnica Lluvia de ideas.</p> <p>Resumen de ideas principales</p> <p>Pizarrón y marcadores.</p> <p>Monereo, Carles "Las estrategias de aprendizaje...", <u>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</u>. Ed. Graó. pp. 11-28.</p>	<p>Análisis de una estrategia por equipo con base a las aportaciones de Monereo y a las experiencias de los docentes.</p>	<p>3 Horas con un receso de 15 minutos a mitad de sesión.</p>

TALLER: Intervención pedagógica "Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar.

Sesión : Segunda

T e m a : Conceptos básicos de estrategias.

OBJETIVO	ACTIVIDADES		MATERIAL Y/O RECURSOS	EVALUACIÓN	DURACIÓN	
	Pedagogo	Participante				
Que el docente vincule los conceptos: capacidad, habilidad y procedimientos a partir de las diferencias de estos conceptos para el logro de una mejor planeación de estrategias.	Reforzar la premisa fundamental de la Reforma Educativa del DCB: "... el alumno ante todo, debe aprender a aprender".	Lectura en equipos del artículo:	Monereo, Carles "Nociones relacionadas con el concepto de estrategia...", <u>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</u> . Ed. Graó. pp. 18-22.	Elaboración de un mapa conceptual de la lectura.	Tres horas con receso de 15 min.	
	Cuestionar a los docentes de la relación y diferencias entre: capacidad, habilidad y procedimientos.	<u>Aplicar la técnica Philips 66</u> para dar respuesta a las preguntas.	Técnica "Philips 66" (anexo: 3).			<u>Enumerar algunas capacidades, habilidades y procedimientos de la comprensión oral:</u> capacidad: oír habilidad: distinguir las palabras relevantes de un discurso . procedimiento: asociación de palabras e imágenes (asociación de lobo con aspecto físico del animal). Enumerar ventajas del aprendizaje de habilidades para aprender contenidos.
	¿Qué diferencia hay entre el aprendizaje directo de contenidos y el aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos?	Ejemplificar los dos tipos de aprendizaje.				

TALLER: Intervención pedagógica "Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar.

Sesión : Tercero

T e m a : Habilidades para aprender contenidos

OBJETIVO	ACTIVIDADES		MATERIAL Y/O RECURSOS	EVALUACIÓN	DURACIÓN
	Pedagogo	Participante			
Conocer y aplicar habilidades básicas para enseñar a aprender contenidos a nivel preescolar.	Proporcionar cuadro de habilidades y procedimientos para aprender contenidos, es decir: "aprender a aprender"	Identificar la aplicación de habilidades a determinados temas de nivel preescolar.	Lectura: Cuadro de habilidades para aprender contenidos. (Datos tomados de <u>Monereo, C. 2004, p. 31</u>). (anexo: 4)	Entregar un mapa conceptual de las 10 habilidades para aprender contenidos, sus procedimientos y ejemplos.	Tres horas con receso de 15 minutos a media clase.

TALLER: Intervención pedagógica "Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar.

Sesión : Cuarta

T e m a : El lenguaje verbal objetivo clave del aprendizaje

OBJETIVO	ACTIVIDADES		MATERIAL Y/O RECURSOS	EVALUACIÓN	DURACIÓN
	Pedagogo	Participante			
Señalar la importancia y funciones del lenguaje dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, partiendo de experiencias significativas de los docentes para valorar esta herramienta cultural.	Invitar a los docentes a compartir experiencias significativas surgidas en su desempeño docente a través del lenguaje oral.	Enumerar sus participaciones y clasificarlas según su función (social o autorregulativa).	Trabajo por pares y después por equipos.	Exposición en plenaria de sus conclusiones.	Duración 3 horas con un receso de 15 minutos a mitad de clase.
	Organizar en equipos a los participantes para trabajar la importancia del lenguaje en el proceso de aprendizaje.	Destacar la importancia del lenguaje en el proceso de aprendizaje con base a sus aportaciones anteriores y a la lectura del artículo previamente entregado.	Deborah J. L. y Bodrova E. "El aprendizaje según Vigotsky", Herramientas de la mente, Ed. Pearson	Elaborar una estrategia para fortalecer la habilidad de la expresión oral en sus alumnos.	

TALLER: Intervención pedagógica "Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar.

Sesión : Quinta

Tema : Las habilidades comunicativas

OBJETIVO	ACTIVIDADES		MATERIAL Y/O RECURSOS	EVALUACIÓN	DURACIÓN
	Pedagogo	Participante			
Valorar las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar a partir de experiencias comunicativas con sus alumnos con el fin de fortalecer la interacción y promover el conocimiento compartido maestro-alumno y alumno-alumno.	Dar indicaciones para participar en la técnica de Cebolla.	Interacción a la técnica de Cebolla	Técnica de Cebolla (anexo: 5)	Comentar sobre la experiencia de esta dinámica.	Tres horas con un receso de 15 minutos a mitad de clase.
	Temas a sugerir: ¿Qué problemas educativos han sido un reto en su desempeño docente y cuál fue la solución que diste? Organización de los equipos.	Dar respuesta destacando las habilidades comunicativas: hablar y escuchar aplicadas para dar solución. En equipos de trabajo responder por escrito las siguientes preguntas: ¿Con qué temas logra una mayor atención de sus alumnos? ¿Qué estrategias utiliza para que el diálogo fluya en el aula de clases?			
	Coordinar la plenaria	Participar en plenaria y entregar conclusiones por escrito.	Plenaria	Evaluar el reporte de conclusiones.	

TALLER: Intervención pedagógica "Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar.

Sesión : Sexta y Séptima

T e m a : Enfoque cognitivo

OBJETIVO	ACTIVIDADES		MATERIAL Y/O RECURSOS	EVALUACIÓN	DURACIÓN
	Pedagogo	Participante			
Conocer la relación entre pensamiento y lenguaje, identificando el proceso evolutivo del lenguaje infantil (Vygotsky y Piaget) con el fin de enriquecer la visión del lenguaje.	<p>Dividir al grupo en dos equipos:</p> <p>1er. Equipo trabajará un mapa conceptual con el tema "Pensamiento y palabra"</p> <p>2o Equipo</p> <p>Cuadro sinóptico: tema "Evolución del lenguaje infantil"</p> <p>Hacer énfasis en los siguientes puntos relevantes:</p> <p>Relación entre pensamiento y lenguaje.</p> <p>Lenguaje egocéntrico, interior y externo.</p> <p>Lectura grupal del documento "Psicología del aprendizaje y psicolingüística"</p> <p>Destacar :</p> <p>Que el lenguaje no sólo requiere de bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas.</p>	<p>Lectura y elaboración del mapa conceptual.</p> <p>Lectura y elaboración del cuadro sinóptico.</p> <p>Exponer los resultados de su trabajo.</p> <p>Relacionar puntos relevantes.</p> <p>Expresar comentarios sobre el texto.</p>	<p>Copias:</p> <p>Vygotsky, Lev S. "Pensamiento y palabra", <u>Pensamiento y lenguaje</u>. Ed. Quinto Sol pp. 141-175</p> <p>Copias</p> <p>"Evolución del lenguaje infantil" (Piaget y <u>Vygotsky</u>).</p> <p>Plenaria</p> <p>Lluvia de ideas sobre el texto:</p> <p>"Psicología del aprendizaje y psicolingüística", <u>Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua</u> Ed. Paidós, pp. 53-57.</p>	<p>Formar dos equipos y responder <u>el siguiente cuestionario</u>: ¿Qué proceso se da primero el pensamiento o el <u>lenguaje</u>? ¿Qué importancia tiene el pensamiento y el lenguaje en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Qué actividades fortalecen el pensamiento en el</p>	Seis horas divididas en dos sesiones.

TALLER: Intervención pedagógica "Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar.

Sesión : Octava

T e m a : Pragmática

OBJETIVO	ACTIVIDADES		MATERIAL Y/O RECURSOS	EVALUACIÓN	DURACIÓN
	Pedagogo	Participante			
Hacer uso de la conversación identificando los actos: locutivo, ilocutivo y perlocutivo por medio de dramatizaciones con el fin de identificar su importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa del preescolar.	Organizar el grupo en equipos de cuatro integrantes.	Cada docente participará contando un chiste y se elegirá a la persona que mejor lo haya narrado.			Tres horas con un receso de 15 minutos a mitad de clase.
	Enfatizar los actos de habla (locutivo, ilocutivo y perlocutivo).	Expresar porqué eligieron a esa persona.			
	Entregar artículo de lectura.	Por equipo lectura del artículo "La pragmática" Elaborar una sopa de letras con las palabras claves del texto.			
			Lomas, Carlos et al. "La pragmática: juegos de lenguaje, actos del habla..." <u>Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Ed. pp.32-36</u>	Elaboración de un mapa conceptual del artículo leído.	
			Papel bond, marcadores y regla.		

TALLER: Intervención pedagógica "Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar.

Sesión : Novena

T e m a : Enfoque sociolingüístico

OBJETIVO	ACTIVIDADES		MATERIAL Y/O RECURSOS	EVALUACIÓN	DURACIÓN
	Pedagogo	Participante			
Identificar el lenguaje como producto de un contexto sociocultural que a la vez es retroalimentado por el individuo creando discursos propios y con base a estos conocimientos crear estrategias de aprendizaje.	Dar a conocer a partir de un mapa conceptual el enfoque sociolingüístico.	Comentar experiencias comunicativas de sus alumnos.	Rotafolios, y marcadores.	Menciona dos estrategias de aprendizaje que refuerzan la habilidad de comprensión oral apoyado en el enfoque sociolingüístico.	Tres horas por sesión con un receso de 15 minutos a mitad de clase.
	Cuestionar a los docentes acerca de la información sociocultural que obtienen de sus alumnos a través del diálogo maestro-alumno y alumno-alumno.	Seleccionar información relevante al tema infiriendo las características del contexto sociocultural en el que se desenvuelve. Enlistar las características en un rotafolios.			
	Aplicar cuestionario Evaluativo.	Contestar cuestionario Evaluativo y entregarlo.	Cuestionario evaluativo.	Valorar resultados	

TALLER: Intervención pedagógica "Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar.

Sesión : Decima

T e m a : Producción lingüística contextualizada para la enseñanza de la lengua.

OBJETIVO	ACTIVIDADES		MATERIAL Y/O RECURSOS	EVALUACIÓN	DURACIÓN
	Pedagogo	Participante			
Integrar en sus estrategias de aprendizaje ideas centrales del enfoque cognitivo, pragmático y sociolingüístico para el estudio de la producción lingüística contextualizada, ligando el discurso a sus contextos de producción y recepción. Para abordarlas como un planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua.	Dividir al grupo en equipos para elaborar estrategias de aprendizaje con base a conocimientos previos e ideas centrales que rescatarán de: la lingüística textual, análisis del discurso, la sociolingüística interaccional y la semiótica.	Identificar ideas centrales del texto: Lomas, Carlos et al. "Lingüística del texto, análisis del discurso..." Elaboración de un cuadro identificando disciplinas y aportaciones.	Copias del artículo: Lomas, Carlos et al. "Lingüística del texto, análisis del discurso...", <u>Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Ed. pp.42-52</u> Se anexa lista de ideas centrales para apoyo del pedagogo (anexo 6)	Presentar en plenaria sus estrategias de aprendizaje. Elaborar estrategias de aprendizaje a partir de conocimientos previos e ideas centrales de los enfoques antes vistos.	Tres horas con receso de 15 min. A mitad de sesión.

EVALUACIÓN GENERAL

La evaluación general incluye los reportes requeridos en cada una de las sesiones y contar, mínimamente con el 80 % de asistencia.

El cuestionario evaluativo se aplicará una sesión antes de concluir el taller y se recogerá el mismo día.

CUESTIONARIO EVALUATIVO

1. ¿Qué contenidos de los expuestos en el “Taller de estrategias docentes para la enseñanza-aprendizaje en las habilidades comunicativas: hablar y escuchar a nivel preescolar considera relevantes para su práctica docente?
2. ¿Qué otros aspectos sugiere que se agreguen a este taller?
3. ¿Considera que el instructor del taller manejó el tema de manera efectiva?
4. Elabore una estrategia que incluya en forma global los seis campos formativos desde un enfoque comunicativo (incluyendo las habilidades hablar y escuchar).
5. En relación con el horario del taller le pareció adecuado, ¿por qué?

Comentario final

En mi opinión, el taller es de gran utilidad para la práctica docente porque invita al docente a reflexionar sobre lo que aprende, cómo lo aprende y cuándo y con qué finalidad utilizará el contenido aprendido de su propio proceso de aprendizaje, para poder tomar decisiones más adecuadas en la programación de su materia y en el momento de enseñarla, formando así alumnos estratégicos. Asimismo, el conocer acerca de los diferentes ámbitos donde se desarrolla el alumno, es decir, no sólo el aula de clase y su hogar, sino también los grupos sociales en los que está inmerso como: los recreativos, religiosos, educativos, entre otros, permitirá mejorar la interrelación comunicativa maestro-alumno, alumno-alumno. Esta visión sociocultural facilitará al maestro planear estrategias que vinculen el conocimiento con base a la realidad y necesidades del alumno, contribuyendo a la superación de éstas.

El aula de clase se convertirá en un espacio propicio para el diálogo con clases más activas y participativas, los temas serán reales o verosímiles de comunicación donde la participación de los estudiantes será libre y creativa. Los ejercicios permitirán que los alumnos integren su conocimiento al trabajar la lengua heterogénea real, la que se usa en la calle, contextos auténticos y la dinámica será activa creando situaciones de comunicación a partir del trabajo por parejas o grupos y permitiendo un acercamiento físico (ubicación de pupitres) dentro del aula.

Por lo que se refiere a la institución educativa el que los maestros se encuentren actualizados en este nuevo enfoque comunicativo permitirá responder a las demandas de las nuevas generaciones y lograr un mejor nivel académico, respondiendo así a las expectativas del programa actual.

CONCLUSIONES

Se entiende por competencia comunicativa a la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. Por tal motivo el lenguaje tiene dos funciones: una social comunicativa porque se expresa en voz alta y es vital para el aprendizaje ya que desempeña un papel central en el desarrollo mental del niño y la unidad del pensamiento verbal es el significado de las palabras que es pensamiento y habla. La segunda función, es el habla privada la cual es autodirigida y su función es autorregulativa, es decir ayuda al niño a dominar su conducta y a adquirir nuevos conocimientos.

La comunicación educativa en el aula hace énfasis en los procesos comunicativos en el salón de clases conformados por elementos de índole individual y social, con carácter social o simbólico, donde se relacionan diversos sujetos, constituidos como personas individuales y sociales con el fin de expresar, crear, recrear y negociar un conjunto de significaciones, con base en reglas previamente establecidas en un determinado contexto educacional, donde entran en juego un conjunto de prácticas comunicativas.

Dentro de la función social del lenguaje se encuentra la comunicación que establece vínculos significativos entre los individuos y tiene como finalidad desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escribir, escuchar y leer, habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles.

La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee, considerando que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve, por lo que en este nivel se da prioridad a la comprensión y expresión oral, es decir: escuchar y hablar respectivamente, según los lineamientos del Programa 2004 de la SEP, motivo por el cual se retomaron estas dos habilidades en este trabajo.

Escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Esta habilidad es necesaria para interactuar en sociedad y para tener acceso al aprendizaje al igual que la expresión oral.

Hablar es la forma más importante de comunicación en la vida humana, tanto de un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Ya que la mayoría de nuestras actividades se produce a través de un diálogo, una conversación o alguna frase interactiva oral de expresión.

Ambas habilidades permiten que el niño interactúe en sociedad y tenga acceso al aprendizaje por lo que se sugiere que el docente incluya estrategias de enseñanza que promuevan estas habilidades: diálogo, reflexión, atención, discriminación, juegos mnemotécnicos, dictados breves, escuchar textos, describir imágenes, poner énfasis en el proceso y no en el resultado del ejercicio, usar material real y variado, mostrar lenguaje auténtico, incluir una dosis natural de ruido, grabaciones y exposiciones espontáneas, dar prioridad a la conversación, programar actividades en grupo o pares, promover el conocimiento compartido, reflexionar sobre lo que se dice, cómo se dice y por qué se dice. Con el diálogo se logran acuerdos y se alcanzan metas.

La metacognición significa darse cuenta de lo que uno está haciendo o ser capaz de someter los propios procesos mentales a un examen consciente y así poderlos controlar más conscientemente. Es una estrategia que refuerza el aprendizaje, por lo que es necesario llevarlo a la práctica. Cuando invitamos al niño a que describa el proceso que siguió para resolver un problema, esta estrategia refuerza el conocimiento del alumno y al mismo tiempo permite al docente y al estudiante identificar en qué paso tuvo el error, en el caso de existir y así buscar una nueva estrategia que resuelva ese problema.

El modelo cognitivo fundamentado en la investigación de Piaget marca como principios básicos que el alumno construye su propio aprendizaje, que la educación debe estar centrada en el niño, ya que están preparados para explorar por su cuenta, así como que la interacción social juega un papel importante en el área.

Vygotsky afirma que la construcción cognitiva está mediada socialmente, es decir influida por la interacción social presente y pasada. Menciona que no sólo el desarrollo puede afectar el aprendizaje, sino también el aprendizaje puede afectar el desarrollo por lo cual propone que al alumno se le presente información nueva que siga propiciando su desarrollo en el momento indicado (ZDP) con desempeño asistido, en caso necesario.

Para propiciar aprendizajes significativos el alumno debe ser motivado para mejorar su disposición emocional y actitudinal. Asimismo el nuevo conocimiento presentado debe tener como antecedente un conocimiento previo, es decir, la enseñanza debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que ya posee. Se debe presentar la información con una secuencia lógica y ordenada, complementada con la reflexión para que el niño pueda inferir la utilidad del conocimiento en su vida diaria.

El desarrollo normal de la afectividad del niño condiciona no sólo su personalidad y su carácter posterior sino también la evolución y desarrollo de su inteligencia por lo que debe ser considerado por los docentes, ya que se reflejará en el comportamiento de los niños, en su autoestima, en su seguridad y en un mejor acercamiento al conocimiento. El docente juega un papel fundamental como organizador del ambiente del aprendizaje, promotor de interacción social, diagnosticador del desarrollo intelectual del niño y creador y facilitador del conflicto cognitivo. Por lo que es imprescindible la actualización permanente del docente que incluya el análisis, la reflexión y la intervención en la práctica docente que se reflejen en propuestas constructivas que repercutan en su práctica profesional.

Las estrategias de aprendizaje son las secuencias integradas de procedimientos que se eligen con un determinado propósito. Son tarea no sólo del docente sino también del alumno, ya que para aprender debe ser capaz de pasar de la intuición a la deliberación cuando sobreviene una dificultad, y de detenerse a examinar cuál es la causa de la dificultad y elegir una estrategia para resolverla. El niño que se sienta seguro asumirá riesgos sin preocuparse equivocarse y buscará una nueva estrategia a partir de la reflexión. Las estrategias de aprendizaje implican procesos psicológicos como son: el tener conocimiento de diferentes técnicas o hábitos de estudio como relacionar el conocimiento con su realidad, requiriendo cierto grado de cognición para planear sus habilidades en el logro de una meta. El resultado de las estrategias utilizadas se evalúan con base en la metacognición para identificar las posibles causas del error o reforzar el uso de la misma otros elementos importantes en las estrategias son los conocimientos temáticos y conceptos inclusorios para un aprendizaje significativo. Las estrategias de apoyo mejoran las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje al crear condiciones favorables como buen ambiente del trabajo, estimulando la atención y autoestima. Por último, se requieren procesos básicos (capacidad de memoria, dominio de los esquemas operacionales del pensamiento formal, entre otros) que permitirán la adquisición de determinados conocimientos necesarios para la aplicación de una estrategia.

El alumno está inmerso en un mundo de interrelaciones que le exige hacer uso de la lengua en un contexto de producción, es decir, en un escenario físico, con un bagaje de conocimientos que comparte con los participantes de un encuentro comunicativo. Esta comunicación se desarrolla en una comunidad sociocultural concreta con determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso de la lengua que el alumno va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y por lo tanto está socioculturalmente condicionada. Por lo que acercarse a las diversas disciplinas que estudian los fenómenos del lenguaje y de la comunicación es conveniente y enriquecedor para elaborar estrategias didácticas dirigidas al desarrollo de las capacidades comprensivas, expresivas y metacomunicativas del alumnado, ya que el aprendizaje es interdisciplinario.

Así es como el profesional de la educación debe incluir en su formación la enseñanza de cómo aprender, ya que las estrategias y habilidades que contribuyen a un mejor rendimiento en el aprendizaje no se aprenden de manera espontánea. Al mismo tiempo, la comprensión del propio proceso de aprendizaje del docente le permitirá tener un incremento en su competencia académica.

El lenguaje como herramienta cultural y de aprendizaje debe estar presente en todo proceso de enseñanza-aprendizaje y analizarse en su contexto de producción a partir de los enfoques: pragmático, sociolingüístico y cognitivo lo que contribuirá a que docentes y alumnos sean mejores usuarios de la lengua.

ANEXOS

ANEXOS:

Núm. 1 Biografía Ignacio L Vallarta.

Núm. 2 Decálogo del oyente perfecto.

Núm. 3 Técnica “Phillips 66”

Núm. 4 Habilidades para aprender contenidos

Núm. 5 Técnica “Cebolla”

Núm. 6 Ideas centrales de las disciplinas que proponen la producción lingüística contextualizada.

IGNACIO L. VALLARTA

Ignacio L. Vallarta nació en la ciudad de Guadalajara, capital del estado de Jalisco, recibiendo su primera instrucción del maestro Faustino G. Cevallos, realizó estudios en el Seminario Conciliar de su ciudad natal.

Tiempo después accede al Instituto de Ciencias de su estado, y en 1854 termina la carrera de abogado en la Universidad de Guadalajara.

Poco a poco comenzó a destacar dentro de la política, que en septiembre de 1855 fue secretario particular de Santos Degollado, gobernador de Jalisco, seis años más tarde fue nombrado coronel del batallón “Hidalgo”.

En 1862 fue electo diputado federal rehusando el cargo por considerar no haber obtenido una votación mayoritaria.

Después de rechazar la Secretaría de Gobernación, Vallarta fue nombrado gobernador de Jalisco, sin embargo no pudo ocupar tal cargo porque el General José Ma. Arteaga se negó a darle posesión.

Vallarta acompañó a Benito Juárez en el recorrido efectuado por éste en defensa de la república, hasta lograr el triunfo.

Posteriormente, ocupó la gobernatura de Jalisco y durante su gobierno fundó la Escuela de Agricultura.

En cuanto a educación, Vallarta estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria.

Su administración como gobernador se consideró fructífera, entregando el gobierno de su estado natal en 1857.

En la ciudad de México ocupó los siguientes cargos: Ministro de Gobernación, Ministro de Relaciones Exteriores durante el gobierno de Porfirio Díaz, y Presidente de la Suprema Corte de Justicia.

Como Presidente de la Suprema Corte de Justicia, Vallarta intentó interpretar la Constitución de 1857.

Vallarta también destacó como orador y también con la redacción de diversos escritos sobre economía.

En 1882, renuncia a la Presidencia de la Suprema Corte de Justicia de la ciudad de México, retirándose a la vida privada.

Contando como historia familiar, que Ignacio L. Vallarta fue el tatarabuelo de mi abuela paterna.

DECÁLOGO DEL OYENTE PERFECTO

- 1 Adoptar una actitud activa. Tener curiosidad.
- 2 Mirar al orador.
- 3 Ser objetivo. Escuchar lo que dice una persona distinta de nosotros mismos.
- 4 Conectar con la onda del orador. Comprender su mensaje y su manera de ver las cosas.
- 5 Descubrir en primer lugar la idea principal.
- 6 Descubrir también los objetivos y el propósito del orador.
- 7 Valorar el mensaje escuchado.
- 8 Valorar la intervención del orador.
- 9 Reaccionar al mensaje
- 10 Hablar cuando el orador haya terminado.

Conquet, André (1983), *Objetivos y contenidos*. p. 103

Philips 66

Se divide el grupo en subgrupos de seis personas para discutir durante seis minutos un tema y llegar a una conclusión. La pregunta o el tema debe quedar escrito en una pizarra y el animador no debe hacer ninguna evaluación.

Desarrollo

- El animador explica la técnica, formula la pregunta, de normas y controla el tiempo.
- Cada subgrupo elige un coordinador y un secretario.
- Cada miembro expone su parecer, se discute brevemente y se hace una síntesis. El secretario la escribe y los demás la aprueban.
- En gran grupo los secretarios leen su informe resumiéndolo.

Ventajas y utilidades:

- Facilita y promueve la participación activa.
- Desarrolla la capacidad de síntesis y concentración.
- En poco tiempo se obtienen los puntos de vista de todos los miembros.
- Ayuda a superar inhibiciones.

Es útil para:

- Obtener mucha información en breve espacio de tiempo.
- Sondar intereses y conocimientos del grupo.

HABILIDADES PARA APRENDER CONTENIDOS

Núm.	Habilidades	Procedimientos
1	Observación de fenómenos	Registros de datos, autoinformes, entrevistas o cuestionarios.
2	Comparación y análisis de datos.	Emparejamiento, tablas comparativas, toma de apuntes, subrayado, prelectura, o consulta de documentación.
3	Ordenación de hechos	Elaboración de índices alfabéticos o numéricos, inventarios, colecciones y catálogos, distribución de horarios u ordenación topográfica.
4	Clasificación e índice de datos.	Glosarios, resúmenes, esquemas o cuadros sinópticos.
5	Representación de fenómenos.	Diagramas, mapas de conceptos, planos y maquetas, dibujos, historietas, periódicos murales o uso del gesto y la mímica.
6	Retención de datos.	La repetición, asociación de palabras o de palabras e imágenes (mnemotécnicas).
7	Recuperación de datos	Referencias cruzadas, uso de categorías o las técnicas de repaso y actualización.
8	Interpretación e inferencia de fenómenos.	Parafraseado, argumentación, explicación mediante metáforas o analogías, planificación y anticipación de consecuencias, la formulación de hipótesis, utilización de inferencias inductivas y deductivas.
9	Transferencia de habilidades	Autointerrogación o la generalización.
10	Demostración y valoración de los aprendizajes	Presentación de trabajos e informes, elaboración de juicios y dictámenes o la confección de pruebas y exámenes.

Datos tomados de Monereo C. 2004, p. 31

Técnica cebolla

Se forman dos circunferencias concéntricas con el mismo número de alumnos. En la circunferencia interior los alumnos se ponen mirando hacia fuera y en la exterior mirando hacia dentro, de manera que se forman parejas entre alumnos de las dos circunferencias. Cuando las circunferencias ruedan, se forman nuevas parejas. Cada pareja inicia un diálogo sobre cualquier tema.

**IDEAS CENTRALES DE LAS DISCIPLINAS QUE PROPONEN LA
PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA CONTEXTUALIZADA**

DISCIPLINA	A P O R T A C I O N E S
Lingüística del texto	<p>Estudio de la organización del lenguaje en unidades lingüísticas mayores como la conversación, investigando uso del lenguaje en el contexto de la interacción social.</p> <p>Van Dijk (1977-1980) opina: "...las superestructuras fundamentales son la narración y la argumentación, es decir la forma del texto y la macroestructura es el contenido del texto....".</p> <p>Coincide con la pragmática en que el lenguaje jamás se produce aisladamente sino en relación con los factores no lingüísticos, en el marco de los procesos interactivos de la comunicación.</p>
Análisis del discurso	<p>Para Brown y Yule (1983), el análisis del discurso es, necesariamente, el análisis del lenguaje en su uso. Establecen una diferencia entre texto y discurso, el primero, sería el producto meramente lingüístico mientras que el discurso sería ese texto contextualizado que abarca el contexto cognitivo, cultural y social.</p> <p>Para el análisis del discurso resultan centrales, también, las nociones de cohesión y coherencia. La cohesión remite al texto, mientras que la coherencia es la característica fundamental que permite interpretar el discurso.</p>
La sociolingüística	<p>Retoma de diferentes disciplinas que puedan ayudar a la comprensión del uso lingüístico situado.</p> <p>Propone un análisis que se caracterice por su multidimensionalidad; un modelo que dé cuenta de la producción lingüística debe integrar los factores verbales y no verbales de la comunicación así como los factores cognitivos, situacionales y socioculturales.</p> <p>Las convenciones contextualizadoras son un conjunto de pistas o indicios lingüísticos y no lingüísticos (entonación, ritmo, tono de voz, pausas, gestos, ruidos de asentamientos y extrañeza, cambios de lengua o registro, etc.) que sirven para manifestar que los conversadores están de acuerdo en mantener la comunicación negociando su propia estructura y coherencia. Uno de los beneficios de esta disciplina aplicada al uso del lenguaje es que permite la formación de individuos competentes oralmente a través del trabajo sobre el discurso oral, proponiendo situaciones comunicativas diversas para a práctica de habilidades verbales y no verbales específicas partiendo de la reflexión sobre los diferentes elementos que intervienen en su producción. En segundo lugar permite tomar conciencia de la existencia del discurso oculto dentro del discurso pedagógico, por medio del autoanálisis para identificar los modelos que consciente e inconscientemente proponen a través del propio comportamiento comunicativo. En tercer lugar, ayuda a comprender la compleja relación que existe entre el uso oral y escrito de una lengua al analizar los diferentes mecanismos que se usan</p>

	para la construcción, producción, expresión y comprensión de la coherencia discursiva o textual.
La semiótica	<p>Abordar en el aula y desde tempranas edades en programaciones didácticas actividades de enseñanza y aprendizaje orientadas a evitar, en la medida de lo posible, que los teleniños y los depredadores audiovisuales que anidan en las aulas de la escolaridad obligatoria caigan en la ilusión de lo real y en una alineación perceptiva que les impida una comprensión cabal del entorno en que viven.</p> <p>Es necesario por lo tanto abordar en el aula las estrategias discursivas de la comunicación iconoverbal (persuasión publicitaria, el discurso del cómic, el lenguaje cinematográfico, las crónicas de la prensa o los diversos géneros televisivos que denotan la mitología contemporánea y connotan formas concretas de percibir el entorno sociocultural) que generan la ilusión de lo real.</p>

Información tomada de Carlos Lomas et al. (1998: 42-52)

FUENTES CONSULTADAS

- Alonso, Catalina M., Domingo J. Gallego y Peter Money (2002). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. 5 ed., Bilbao: Mensajero.
- Beltrán Llera, J. A. y Pérez Sánchez, L. F. “2. El profesor” en Orden Osuna, F. De La y Navarro Barcia A. I. (Eds.), (2002). Enciclopedia de Pedagogía. Madrid: Universidad Camilo José Cela: Espasa Calpe. Tomo 2.
- Beltrán Núñez, F. 1997. Desarrollo de la competencia comunicativa. Universidad Abierta.
- Bonilla Gutiérrez, C. (1988) “La comunicación función básica de las relaciones públicas”. Ciudad de México: Trillas.
- Camargo Goyeneche, M. “Educar desde y para el afecto”. Disponible [www. Gc-al.org.co-relevancia_de_la_afectividad_en_.htm](http://www.Gc-al.org.co-relevancia_de_la_afectividad_en_.htm)
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2005). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cataldi, Z., Lage, F. Pessacq, R. y García Martínez R. ‘Aprendizaje significativo Ausubel, Vygotski’ en Revisión de marcos teóricos educativos para el diseño y uso de programas didácticos en <http://64.233.187.104/search?q=cache:WeuyB2zfmiwJ:www.fi.uba.ar/laboratorios/lsi/c-icici...>
- Colegio Ignacio L. Vallarta. /2005/ p. única). Biografía de Ignacio L. Vallarta. [Mecanoscrito]
- Coronado J.J. (1992) La comunicación interpersonal más allá de la apariencia. México: ITESO.
- Cros Alavedra, Anna, en Lomas, Carlos (comp..) (2002) El aprendizaje de la comunicación en las aulas Barcelona, Piadós.
- Cucurella L. (1999). Comunicación educativa. Quito: ABYA-YALA.
- Charles Creel, M. (1988) “El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación”, en Perfiles Educativos n. 39, enero-marzo. México: UNAM, CISE,
- Dávila Espinosa, Sergio. “El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos)”. **Rodeo. [Itnl.edu.mx/docs/material 21/idca_06 doc](http://itnl.edu.mx/docs/material_21/idca_06.doc) página guardada en caché. Archivo. Doc.**
- Deborah J. Leong, Elena Bodrova

- Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky.** México, Pearson, 2004.
- Escribano González, Alicia (2004). Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general 2ª. Ed., Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fermoso Estébanez, P. (coord.) “1. Las ciencias de la educación” en Orden Osuna, F. De La y Navarro Barcia A. I. (Eds.), (2002). Enciclopedia de Pedagogía. Madrid: Universidad Camilo José Cela: Espasa Calpe. Tomo 5.
- Fernández Collado, C. (1986). “La comunicación humana”, Ciencia social. México: McGraw-Hill.
- Fragoso Franco, David. (2005). Tres áreas de desarrollo de la comunicación educativa. Mecanoscrito.
- Fuentes, Patricio, et al. (2000) “Técnicas de trabajo en grupo” , Una alternativa en educación. España: Pirámide,
- Furth, H. (1989) “Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula. Ed. Kapeluz. Buenos Aires: Ed. Kapeluz. **Internet <http://ideasapiens>.**
- García E. y otros (1989) . Biología, psicología y sociología del niño en edad preescolar. (Colecc. Educación y enseñanza, serie Preescolar). 6ª. Ed. Barcelona: CEAC
- Goldhaber, Henry (1989). “Comunicación organizacional”, Argentina: El Ateneo.
- Gómez Alemany, Isabel “Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula” en Jorba, Jaume et al. (2000). Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares Madrid: Síntesis.
- Heywood, Lindsay, (et. Al), citado en Las nuevas competencias en educación. Didac, n. 36. Centro de Desarrollo Educativo. Universidad Iberoamericana. Primaveras del 2003.
- Jonson, David, et al. “Los nuevos círculos de aprendizaje”, Cooperación en el salón de clases y en la escuela. EL. UU.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jorba, Jaume. “La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas” en Jorba, Jaume et al. (2000). Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.
- Lomas, C. (comp..) (2000). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona, Piados.

- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón A. (1998) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Piados.
- López Pérez, Emma. “La comunicación educativa en el aula” en **Revista mexicana de pedagogía**.
- Martín Serrano Manuel. (1994). Teoría de la comunicación, epistemología y análisis de la referencia. México: ENEP-ACATLÁN.
- Martínez, Sara. (1994: noviembre-diciembre). “Problemas de la comunicación en el aula”, en Revista Mexicana de Pedagogía, año V, núm. 20.
- Mauri, Teresa y Neus Sanmartí. “Estrategias de aplicación en el aula” en Jorba, Jaume et al. (2000). Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.
- Medina Liberty, Adrián. La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotsky. ILCE, 1º reimp. 2002.
- Meece, J. L. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México: Mc. Graw. Hill. SEP.
- Mercer, Neil, (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.
- Monereo C., Castelló M., Mercé C., Palma M. y Pérez Cabaní M. (2004). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona.
- Moreno, Basurto L. (2002). “Educación comunicación e imaginarios sociales”. <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n25/moreno>. Html.
- Muriel, M. L., et al. (1980) “Comunicación institucional: enfoque social de relaciones humanas” Quito: Editora Andina.
- Nishet, J. y Schucksmith (1987). “Aprender a aprender”, Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Nussbaum, Luci y Amparo Tusón, en Lomas, Carlos (comp.) (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona, Piados.
- Ornelas, A. (1991) “La heterogeneidad lingüística y sus efectos en la construcción del conocimiento escolar en el aula”, en El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas de Rueda, M., et. Al. (Coords.). México: UNAM, CISE.

- Ortiz Ocaña, Alexander L. (2005). “Pedagogía del año: la educación del corazón mediante la afectividad” Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos (CEPEDID). Alexortiz2004@hotmail.com.
- Páez, Rodrigo.(1991). “El salón de clase: un mundo de sujetos”, en El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas. Por Rueda, M. et al. (Coords.). México: UNAM: CISE.
- Parejo, José (1995) Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela. Barcelona, Paidós.
- Piastro, E. (1998: otoño)“¿Qué esperan los alumnos de sus profesores?”, en Órgano del Centro de Procesos Docentes de la Universidad Iberoamericana.
- Pozo Muncio, J. (1989). “Adquisición de estrategias de aprendizaje. Cuadernos de pedagogía . n. 175.
- Pozo, Juan I. (1990). “Estrategias de aprendizaje” en Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación II. Psicología de la Educación. Por Coll, C. (comp.). Madrid: Alianza Editorial.
- Prieto Castillo, D. Comprender la comunicación en la educación. México: CICCUS. Capítulos 2 y 3.
- Ramírez José Manuel. (2001: Primavera) “Valores, actitudes y habilidades. Las competencias que siempre han estado en Las competencias en la educación” en Didac núm. 37. México: Centro de Desarrollo Educativo Universidad Iberoamericana.
- Rojo, M. Educación y desarrollo: El constructivismo, Piaget y Vigotsky. Univ. De la Habana, Cuba. **Internet**.<http://www.pddpupr.or/>
- Sánchez Burón, A. y Fernández Martín, Ma. Poveda. “1. El alumno” en Orden Osuna, F. De La y Navarro Barcia A. I. (Eds.), (2002). Enciclopedia de Pedagogía. Madrid: Universidad Camilo José Cela: Espasa Calpe. Tomo 1.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2004) Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Vol. 1 Programa de Educación Preescolar 2004. México: SEP- Subsecretaría General de Desarrollo Curricular.
- Tinoco, Margarita. (2000). “Educación basada en competencias en el ámbito de la educación superior: ANUIES. Las competencias en la educación, en Didac n. 37, mayo-junio. Québec, Canadá:Centro de Desarrollo Educativo Universidad Iberoamericana.

Tusón Valls, Amparo. (2002) “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso” en Lomas, Carlos (comp..) (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Piadós.

Valdés, G. (1992: octubre) “Espacios educativos y comunicación: organización y uso”, en Revista Tecnológica y comunicación educativas. México: ILCE, Número especial, año 7, n. 20,

Varios autores.

“El constructivismo como fenómeno de nuestro tiempo. **Internet [http: // red de servicios/Bolivia.com](http://red de servicios/Bolivia.com)**.

Vygotsky, Lev S. (2003) Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. México: Ediciones Quinto Sol.