



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

*“La formación de la conciencia lingüística en la lengua
inglesa durante la enseñanza de la llamada voz pasiva a los
alumnos de PG6 del Centro de Enseñanza de Idiomas de la
FES Acatlán”*

Tesis y examen profesional

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

Licenciada en Enseñanza de Inglés

PRESENTA

MELBA MARIEL HERNÁNDEZ MAYORAL

Asesor: DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ

Fecha: *Agosto 2011*



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.



Agradecimientos

y Dedicatorias



Le agradezco a Dios que me haya concedido uno más de mis deseos en la vida, le agradezco su infinito y maravilloso amor que me da en cada momento. Bendito sea su Santo Nombre para siempre.

A toda la dulce compañía con la cual me ha bendecido eterna e infinitamente; ENF-NOUS.

Agradezco a mi mamá Graciela Mayoral por su infinito apoyo y gran amor que siempre llevo en mi corazón.

Le agradezco a mi asesor el Dr. Félix Mendoza Martínez su guía, conocimiento y tiempo que hicieron posible la realización de esta tesis.

A toda mi familia por estar conmigo a lo largo de mis años y estudios.

Les doy las gracias a todas y cada una de las personas que me han ayudado durante mi vida.

Dedico esta tesis a:

Dios

ENF-NOUS

y

mi madre Graciela Mayoral



Índice

Introducción	4
Capítulo 1 Marco Contextual	7
1.1 Antecedentes.....	7
1.2 Planteamiento del problema.....	9
1.3 Justificación	14
1.4 Objetivos.....	15
1.5 Conclusiones del capítulo	16
Capítulo 2 Conceptos Fundamentales	18
2.1 Definición de conciencia	18
2.2 Definición de pensamiento.....	23
2.3 Definición de lenguaje.....	28
2.4 Definición de aprendizaje.....	33
2.4.1 Teorías de aprendizaje.....	35
2.5 Definición de asimilación.....	41
2.6 Definición de conciencia lingüística.....	43
2.7 Conclusiones del capítulo.....	47
Capítulo 3 Marco Teórico: Teorías de enseñanza-aprendizaje	50
3.1 Jean Piaget y la teoría psicogenética del desarrollo intelectual.....	50
3.2 Lev Semiónovich Vygotski y el enfoque sociocultural del desarrollo humano.....	55
3.2.1 Las funciones psíquicas.....	56
3.2.2 La ley de la doble formación o ley genética general del desarrollo.....	57
3.2.2.1 La interiorización.....	57
3.2.3 La zona de desarrollo próximo (ZDP)	59
3.3 P. Y. Galperin y la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales.....	65
3.4 El enfoque constructivista: la construcción del conocimiento.....	71
3.5 Conclusiones del capítulo.....	74
Capítulo 4 La teoría y el modelo	76
4.1 Repercusiones metodológicas	76
4.1.1 Repercusiones didácticas de la teoría de Piaget en el proceso de enseñanza – aprendizaje.....	76
4.1.2 Repercusiones didácticas de la teoría de Vygotski en el proceso de enseñanza –aprendizaje.....	79
4.1.3 Repercusiones didácticas de la teoría de Galperin al proceso de enseñanza –aprendizaje.....	83
4.2 Propuesta de modelo de intervención pedagógica para el desarrollo de habilidades de reconocimiento y empleo discursivo de la llamada voz pasiva en inglés.....	86
4.2.1 Guía didáctica para el maestro	89
4.2.2 Unidad didáctica para el alumno	100

4.2.3 Guía didáctica para el maestro	110
4.2.4 Unidad didáctica para el alumno	121
Conclusiones generales	134
Bibliografía	140

Introducción

Viajemos un poco a través de nuestro pasado y recordemos todos los esfuerzos realizados por comprender lo visto en nuestras clases de inglés. Quizá aún hacemos mucho para comprender lo que el maestro nos enseña. Y puede ser que en este momento contemos con un nivel suficiente para poder decir que dominamos la lengua inglesa. Pero este nivel representa horas de estudio y práctica constante dentro y fuera de un salón de clases, lo cual no siempre es una realidad en muchos de nuestros casos. Así que, de una forma u otra, no podemos negar los esfuerzos y la energía invertidos en el estudio del inglés. ¿Será entonces que aprender una lengua extranjera es así de difícil? ¿Y, por tanto, claudicamos en su estudio por que no vemos avances en nuestro aprendizaje, además de que nuestro mucho o poco entusiasmo por la lengua meta va desapareciendo hasta llegar a un punto de hastío donde su dominio se ve más como una obligación insufrible que un placer?

Si somos docentes, nos resultará muy común reconocer que varios de nuestros alumnos estudian la lengua inglesa porque la necesitan para recibir un mejor salario, un empleo, un diploma, un certificado de dominio de la misma, etc. Para nuestro pesar, estos alumnos son más que los que la estudian por el gusto de aprenderla. No estamos diciendo que los motivos de nuestros alumnos estén tergiversados, pero no son los más adecuados para su aprendizaje. Muchos de ellos han perdido el gusto por aprender la lengua meta debido a que se les ha impuesto como un “trampolín” obligatorio para “saltar” hacia una mejor calidad de vida.

Regresemos a la pregunta planteada en el primer párrafo, referido a la dificultad de aprender una lengua extranjera. ¿Acaso nunca nos hemos puesto a pensar por qué nos parece tan complicado dominar cualquier lengua extranjera? Pues, ahora es el momento de abordar esta aparente “problemática”. Cabe mencionar que la lengua inglesa no es de las lenguas más complejas; lo decimos por si alguna vez hemos pensado que es más difícil que el español, nuestra lengua materna. A decir verdad, investigaciones realizadas han revelado que el ruso, el chino y el español son lenguas sumamente complejas, puesto que cuentan con una gran diversidad de elementos fonéticos y morfológicos. Sin embargo, el nivel de dificultad de aprender una lengua extranjera parece hallarse en proporción directa con el modo en que ésta se le presenta al alumno (Mendoza, 2006: 10).

Existen varias teorías de aprendizaje, las cuales han estado en constante evolución con el fin de ofrecer un marco teórico congruente, así como conclusiones prácticas que permitan obtener los mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera. No podemos negar que cada una ellas ha contribuido a la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje y que, además, de un modo u otro han permitido alcanzar resultados positivos en el proceso de dominio de la lengua extranjera por parte de los estudiantes. Citemos un ejemplo muy concreto y cercano a nosotros como nativo-hablantes del español. Recordemos nuestros años de primaria y la asignatura de Español. ¿Fue acaso gracias a esas clases, en las cuales nos enseñaron lo que es un adverbio, un sustantivo, un objeto directo, etc., que pudimos obtener el dominio del español? En otras palabras, ¿fue gracias a esas clases que podemos hoy en día hablar fluidamente en español? Si en este momento nos hicieran un examen de los tiempos verbales del subjuntivo de cualquier verbo, ¿que sucedería? O bien, ¿por qué cuando nos preguntan los niños de primaria cómo diferenciar un objeto directo de uno indirecto, sentimos como si nos estuvieran hablando en otro idioma? Es porque realmente nos están hablando en un lenguaje diferente, un metalenguaje que ya hemos olvidado. Y es este mismo lenguaje el que, por lo general, se utiliza en las clases de lengua extranjera. Si no sabemos -o no recordamos ya- a qué “objetos” se refiere este metalenguaje en nuestra propia lengua materna, ¿cómo podemos esperar llegar a dominarlo en la lengua meta? Resulta curioso cómo dentro del salón de clases de una lengua extranjera el empleo de este metalenguaje es muy usado para la “enseñanza”. Entrecorramos la palabra enseñanza, ya que se ha sobreestimado el valor funcional de este lenguaje, que no es más que un lenguaje descriptivo, el cual debería ser reducido o bien eliminado del proceso de enseñanza–aprendizaje lo más posible. Muchos de nosotros los docentes hacemos uso del metalenguaje en forma excesiva en clase, creyendo que nuestros alumnos comprenden lo que estamos hablando. Además, muchos de los libros que se utilizan dentro del aula, a nuestro juicio, no están verdaderamente adaptados a un proceso de asimilación adecuado.

Después de haber expuesto estas reflexiones, podemos darnos cuenta del por qué eran necesarios enormes esfuerzos para comprender lo visto en clase y más aún para poder ponerlo en práctica.

Todo lo anterior nos lleva a la conclusión de que, a pesar de los cambios que se han producido en las teorías de aprendizaje, éstas no han podido aún obtener los resultados esperados en los aprendices de lengua extranjera. Es apenas en nuestros

tiempos que las investigaciones y postulados de la escuela fundada por L. S. Vygotski han cobrado fuerza en el ámbito educativo y, por ende, en los métodos de aprendizaje. A nuestro parecer, estas investigaciones son el camino correcto para lograr los resultados deseados en los aprendices de una lengua extranjera. Siguiendo la teoría de enseñanza de uno de los discípulos de Vygotski, P. Y. Galperin, plasmaremos en este proyecto toda una propuesta de orientación docente, al mismo tiempo que presentaremos una guía y una unidad para el maestro y para el alumno con el fin de ejemplificar, concretizar y materializar nuestra propuesta didáctica.

Una de las aportaciones de Vygotski es el reconocimiento de la conciencia como factor integral del aprendizaje social propio y particular del ser humano. Por ello, nuestra propuesta se enfoca a la formación en el estudiante de una conciencia lingüística lo más cercana posible a la de los nativo-hablantes de la lengua que estudia, lo cual debe permitir la solución de toda una serie de problemas de aprendizaje durante las clases de lengua extranjera, en nuestro caso de la lengua inglesa.

Como mencionábamos en los párrafos anteriores, la dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera se debe a la forma en que ésta es presentada a los estudiantes. Nuestro proyecto brinda al lector una muestra completa de la forma que, a nuestro parecer, es la más adecuada y correcta para formar en los estudiantes una conciencia lingüística semejante a la de los hablantes nativos, la cual será formada a través del proceso de asimilación presentado en la teoría de Galperin.

Debemos reconocer las insuficiencias observadas en el aula para reformular nuestros métodos durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. De esta manera, podremos analizar nuestra situación real y plantearnos nuevas propuestas didácticas. Estamos seguros de que nuestro proyecto ofrece una orientación docente eficiente que contribuirá a la superación de dichas insuficiencias, mientras lleva de la mano al alumno a través del proceso de asimilación hacia la formación de una conciencia lingüística en la lengua inglesa. Con la formación de ésta, los alumnos comprenderán el cuándo, cómo, por qué y para qué decir lo que tienen que expresar en la lengua meta.

Capítulo 1 Marco Contextual

1.1 Antecedentes

Si bien es cierto que el aprendizaje no es un proceso simple y mecánico, éste, que parece ser muchas veces una actividad común entre los seres vivos, conlleva en sí un determinado camino o procedimiento para su concretización y una serie de elementos decisivos para su manifestación como una acción en el mundo externo. Desde el más pequeño animalito hasta el ser humano adulto necesitan de dichos componentes para lograr un proceso de aprendizaje correcto. Acciones tales como la observación, la práctica y la adaptación hacen de un aprendizaje una estrategia viva de aplicación de los conocimientos asimilados en la realidad concreta del ser vivo.

En el caso de los seres humanos, para que el conocimiento sea considerado como asimilado, es indispensable que éstos puedan aplicarlo a situaciones reales. Con esto nos referimos a que sean capaces de utilizarlo para resolver o satisfacer alguna necesidad. No debemos confundirnos con muchas de las acciones que los animales suelen incorporar a su sistema de conductas, como las repeticiones de un loro al emitir sonidos similares al habla humana.

Los animales están equipados con una serie de funciones psíquicas inferiores, de acuerdo con Vygotski (1979: 78), las cuales están delimitadas por la herencia genética de cada especie. A diferencia de aquellos, los seres humanos contamos, además, con funciones psíquicas superiores, las cuales, al ser un producto social, nos permiten lograr un nivel superior en cuanto al desarrollo y control de nuestra actuación.

Como seres sociales que somos, aprendemos no sólo de nuestros padres, sino también de la convivencia con otros o de las experiencias de éstos. El fin de todo aprendizaje es poder aplicarlo; sin embargo, para que esto suceda primero se necesita recorrer un proceso adecuado de procesamiento y asimilación de la información.

El hombre ha convivido en sociedad desde la antigüedad y ha creado sistemas educativos a lo largo de su historia. Esto se ha materializado en la existencia de una amplia gama de teorías de aprendizaje, cada una con su visión sobre el proceso de asimilación de los conocimientos y habilidades.

Nuestro proyecto se centra precisamente en el análisis de estas teorías de aprendizaje, con particular atención a las que han tenido un impacto significativo en el proceso de dominio de una lengua extranjera. Muchas han sido las teorías formuladas a

lo largo de la historia educativa en relación con esta problemática. La larga trayectoria que han recorrido las teorías de aprendizaje de una lengua extranjera, nos han dejado ver cada una de las perspectivas que se han tenido sobre la forma en que se produce el aprendizaje de ésta en el ser humano. Gracias a dicha trayectoria podemos inclinarnos hacia ciertas teorías, enfoques, o escuelas del conocimiento, de acuerdo con nuestros propios criterios.

Dentro de las teorías y escuelas de conocimiento se han realizado comparaciones entre hombre y animal, y entre hombre y máquina. No obstante, como bien lo mencionó Vygotski (1979: 102), los seres humanos se diferencian de los animales y de las máquinas por la presencia de funciones psíquicas superiores. Por esta razón, amén de las aportaciones que realizó éste connotado científico a la ciencia de la educación, es que tomaremos sus teorías para encaminar este proyecto. Sin embargo, no olvidaremos las aportaciones de J. Piaget sobre el desarrollo cognitivo del niño, así como el enfoque constructivista, todos los cuales servirán de base a este proyecto. No obstante, subrayamos nuevamente que nos apoyaremos de manera especial en las investigaciones y estudios de Vygotski, ya que a nuestro parecer desarrolló una serie de elementos de suma importancia para la psicología humana, como el reconocimiento del enorme papel que desempeña la conciencia en la regulación y sistematización de la propia existencia humana. La conciencia se ve como un sistema que tiene sus orígenes en la propia actividad de transformación del medio por el ser humano, durante la cual el hombre se coloca frente a los objetos del mundo exterior en una relación semiótica, que, a su vez, es el producto del trabajo que realiza con dichos objetos, del conocimiento que adquiere de éstos durante el mismo, y del control que necesita para dominarlos, o sea, apropiarse de los mismos. La conciencia es posible, por tanto, gracias a la apropiación de las formas históricas y sociales de la cultura, es decir, de la experiencia colectiva conservada y transmitida mediante los instrumentos que le son propios: los signos. Algunos ejemplos de éstos son: las señales, los números, y especialmente la palabra.

Vygotski (2004) formula sus teorías desde una postura dialéctico-materialista, según la cual el trabajo se ve como una actividad fundamental del ser humano, como la premisa de su evolución tanto biológica como social. De esta manera, es como Vygotski logró establecer un estudio objetivo de la psiquis humana.

A continuación presentamos nuestro proyecto desglosando una propuesta de orientación didáctica que gira alrededor de las investigaciones, estudios y aportaciones de Vygotski, Galperin, Piaget y el enfoque constructivista.

1.2 Planteamiento del problema

El trabajo de tesis que presentamos tiene la finalidad de proponer un modelo de intervención pedagógica para el desarrollo de habilidades de reconocimiento y empleo discursivo (oral y escrito) de la llamada voz pasiva del inglés, el cual está basado en un enfoque semántico – estructural de la sintaxis inglesa. Este modelo persigue el objetivo de resolver las dificultades de asimilación que, en este punto gramatical, presentan los estudiantes del inglés como lengua extranjera en el sexto nivel del Programa de Plan Global del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán. Estos problemas se deben, a nuestro juicio, al enfoque aún con visos tradicionales que se sigue en la presentación de los fenómenos de una lengua extranjera en general, ya que todavía en los modelos didácticos actuales puede observarse que la gramática se visualiza más como objetivo a alcanzar en el aprendizaje de una lengua extranjera, que como el medio que debe permitir a los estudiantes adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de una actividad discursiva correcta en la lengua que estudian. A pesar de que los modelos actuales dicen seguir preceptos comunicativos, lo cierto es que aún parecen basarse en procedimientos tradicionales maquillados de intenciones comunicativas, que no ayudan a los alumnos a asimilar la esencia comunicativa de las unidades de la lengua extranjera en cuestión. Como se ha mencionado, el problema radica en la creencia -que se sigue cultivando- de la *ineludible* competencia en las “estructuras gramaticales”. Insistimos, por ello, en que la gramática no debe ser el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera, sino sólo un instrumento o medio que se les debe brindar a los estudiantes para lograr un adecuado dominio de la lengua meta. Un dominio de este tipo consiste en saber qué y cómo decirlo en cada situación diferente, de acuerdo y en correspondencia con las características de la conciencia lingüística de los hablantes nativos.

El modelo que se pretende desarrollar en este trabajo de tesis debe ayudar al estudiante a asimilar conscientemente las categorías semánticas que reflejan en la conciencia las relaciones materiales existentes en la realidad circundante, así como los modos y medios de “duplicarlas” lingüísticamente para hacerlas comunicativamente válidas, a partir de los conocimientos adquiridos. Es evidente que la formación consciente de estas categorías debe fomentar un adecuado aprendizaje de la lengua extranjera, ya que todos los seres humanos organizan el mundo que los rodea, recreándolo por medio de categorías semánticas que les permiten atribuir significado social y sentido personal a los objetos, fenómenos y procesos del exterior.

Un claro ejemplo del problema que se afronta al enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera con base en sus estructuras gramaticales, es que, a pesar de la instrucción dada por el maestro de un determinado punto gramatical y de la aparente comprensión por los estudiantes, éstos realmente no han aprehendido la esencia oculta tras dicho fenómeno, a pesar de la aparentemente “exitosa” resolución de multitud de ejercicios gramaticalmente orientados. Es decir, los estudiantes no logran clasificar, ordenar, ni jerarquizar la esencia del punto gramatical en ningún tipo de categoría dentro de su mente. De aquí la evidente falta de comprensión e interiorización de esta esencia, que encierra el verdadero conocimiento de la lengua extranjera, y que, a su vez, encarna una visión específicamente nacional del mundo exterior por parte de los portadores nativos de dicha lengua. Por ello, los estudiantes resultan incapaces de recuperar la información de sus sistemas de memoria cuando es necesario hacer uso de ella. Para intentar usarla en el momento deseado, los estudiantes se ven obligados a adentrarse en un amplio número de estructuras gramaticales aisladas, que no guardan un orden, ni relación lógica alguna entre sí en su memoria. Asimismo, los usos de las estructuras gramaticales parecen ser como “nubes viajeras” que deambulan y, por este mismo carácter errante, pueden “ocultarse y/o desaparecer” en sus memorias. Debido a esto muchos maestros tienen que responder a la pregunta típica de sus estudiantes: *¿Cómo digo... en inglés?*, con referencia a un punto gramatical ya visto en clase. Surge, entonces, en el maestro, la subsecuente pregunta: *¿Por qué el estudiante no sabe o no recuerda lo visto en clase, si parecía haberlo aprendido sin ningún problema?* Pues bien, es nuestro criterio que la respuesta a ambas interrogantes está en que el estudiante sólo memorizó la estructura formal vista en clase para realizar los ejercicios previstos en el libro y poder “salir” de la clase de inglés. Además, el aprendiz sólo supo que unas oraciones llevan sujeto + verbo en pasado simple + complemento, otras sujeto + verbo en presente continuo + complemento, o sujeto + verbo en pasado perfecto + complemento, etc. pero nunca supo cuándo, para qué, cómo y por qué usarlas y -lo más importante- por qué los enunciados se “arman” de determinada manera y qué condiciona la utilización de ciertos enunciados en determinadas ocasiones en lugar de otros. En otras palabras, solamente memoriza fórmulas que suman conceptos tales como sujeto, presente simple, participio pasado, preposición, etc., para resolver ejercicios del libro de texto o para “aprobar” un examen. Nos surge entonces la inevitable pregunta: *¿Será que jamás se le enseñó ni pudo*

aprender la visión refleja del mundo que guarda la lengua inglesa para los nativo-hablantes de la misma?

El problema es que, al pasar un examen basado en este enfoque, se le está “diciendo” al estudiante que ya domina la lengua extranjera; sin embargo, cuando éste pretende usar ese supuesto conocimiento “adquirido”, se da cuenta de que no puede expresarse adecuadamente en la misma. La razón radica, según pensamos, en que las fórmulas que se le enseñaron en clase no significan nada (entendiendo “significar” como *señalar algo*) dentro de una conversación, es decir, se le enseña cómo formar oraciones “correctas”, pero no a dominar la secuencia del contenido *psicológico* de una interacción comunicativa con el uso de estos enunciados. Por ello, el aprendiz, al querer comunicarse en la lengua meta y buscar en su mente cómo puede decir lo que quiere expresar, solamente encuentra un metalenguaje descriptivo, y no comunicativo, que no puede, además, poner en uso en el poco tiempo de que dispone para formar parte de una conversación.

Todo lo anterior lleva al estudiante a ver la lengua extranjera como un sinnúmero de palabras y pseudo-conceptos que tiene que memorizar para aprobar un examen donde tendrá que resolver ejercicios en su mayoría gramaticales.

Los obstáculos para que se logre un adecuado aprendizaje comienzan a aparecer desde la misma presentación del punto gramatical en la clase, además que varios libros de texto siguen disfrazando métodos tradicionales con *antifaces* de métodos comunicativos, siguiéndose un proceso donde los alumnos no son proveídos con un adecuado plan de acciones dentro de una actividad que los guíe en la formación de categorías semántico-estructurales óptimas para la expresión o comprensión del mensaje de que se trate.

Por todo lo anteriormente expuesto, en este trabajo de tesis se expone un modelo de intervención pedagógica en el cual la presentación de la gramática se lleva a cabo dentro de una actividad que orienta al alumno desde el primer contacto con el punto gramatical. Esta forma de actividad se desarrolla y materializa a partir del apoyo en conceptos tales como base orientadora de la acción y algoritmo ejecutivo, conceptos que están basados en la dinámica de formación de los procesos de interiorización y de asimilación, propuesta por P. Y. Galperin. Dicho proceso se hace presente por una secuencia de etapas determinadas por las cuales el aprendiz debe pasar para una asimilación correcta de la información. La formación de categorías semánticas durante este proceso favorece la recreación, en la cabeza del estudiante, del reflejo del mundo

que representa la lengua meta. Gracias a la existencia de esta imagen psíquica podrá interactuar de manera adecuada con los hablantes nativos de la lengua extranjera, ya que todos los seres humanos organizan su mundo a través de categorías que conforman su reflejo subjetivo del mundo objetivo. Así, desde niños los humanos aprenden de los adultos a recrear en su mente una visión de su mundo objetivo organizado a través de estas categorías. Esta visión ha sido creada por la misma sociedad, es decir, cada sociedad tiene su propia visión del mundo que refleja su historia y cultura.

El objetivo de este trabajo de tesis es, por tanto, lograr que los alumnos que estudian una lengua extranjera construyan un aprendizaje consciente de la misma a partir de la formación de una conciencia lingüística semejante a la del nativo-hablante, es decir, que el estudiante sepa para qué, por qué y cómo decir lo que resulta adecuado expresar en cada situación. Muchas veces lo que es correcto, gramaticalmente hablando, no es lo más adecuado desde el punto de vista pragmático, y viceversa. Y esto es, precisamente, lo esencial que debe ser enseñado a los alumnos: no sólo la “gramática”, sino también –y fundamentalmente- las intenciones comunicativas e informativas que encierran las estructuras gramaticales. De esta manera, los estudiantes aprenderán lo que los hablantes nativos quieren decir con lo que dicen, o sea, las nociones complementarias subyacentes a las estructuras formales que utilizan en la comunicación, en otras palabras, su conciencia lingüística. En nuestra opinión, para lograr la formación de la conciencia lingüística en una lengua extranjera (el inglés en nuestro caso) el proceso de enseñanza-aprendizaje debe organizarse con el enfoque que se propone en este trabajo de tesis, el cual presenta una propuesta de corte categorial basada en un enfoque semántico–estructural que se materializa a partir de la provisión de un sistema de conocimientos y habilidades preliminares, o sea, de una base orientadora de la acción que debe guiar al estudiante desde el primer contacto con la estructura de la lengua, siguiendo las etapas del proceso de asimilación propuesto por Galperin. Al principio el proceso de enseñanza–aprendizaje se realizará con apoyos tales como tarjetas de estudio y gráficos, los cuales se irán eliminando de acuerdo con el progreso que vaya experimentando durante su tránsito por las etapas que conforman el proceso de interiorización y asimilación de la información.

Debemos subrayar aquí que la conciencia lingüística es un concepto clave para el correcto aprendizaje de una lengua extranjera, ya que en ella se encuentran, como expresamos anteriormente, las nociones o representaciones socio-históricas y culturales sobre la realidad que, como nociones complementarias, existen en la mente del hablante

nativo de la lengua extranjera, y que sirven de punto de referencia para orientar al estudiante hacia una actividad discursiva correcta en una lengua y sociedad determinadas. Sin una conciencia lingüística adecuada a la visión del hablante nativo, el estudiante estaría perdido en la inmensidad y frecuente inadecuación de las reglas gramaticales, tradicionalmente aceptadas y recurridas, para explicar toda una serie de fenómenos propios de la gramática del discurso, oral y/o escrito. No sabrá cuándo debe usar las formas y combinaciones adecuadas, así como el registro discursivo que le permitan comunicarse eficientemente con las personas portadoras de la lengua y la cultura que estudia. La conciencia lingüística es importante porque con su estudio e investigación los métodos de enseñanza–aprendizaje alcanzarían un nivel superior de eficiencia, ya que los estudiantes estarían en posibilidad de adentrarse conscientemente en el mundo que envuelve la lengua meta.

Otro resultado importante de la utilización del enfoque que proponemos en este trabajo de tesis es que los estudiantes tomarían plena conciencia de que los seres humanos no procesan, ni organizan su lengua materna a través de palabras tales como: sujeto, complementos directo, indirecto o circunstancial, preposiciones, etc., sino de que la comunicación, como duplicación fundamentalmente lingüística de su realidad, se materializa con ayuda de conceptos previamente formados por asimilación y aprendizaje social.

No debe olvidarse que gracias al desarrollo de los procesos psicológicos superiores los seres humanos son capaces de hacer uso de dichos conceptos para hablar de situaciones concretas y abstractas de una manera correcta, ya que sus nociones conscientes del idioma y su medio socio-cultural los guían durante la organización, producción y expresión de sus ideas y pensamientos.

La conciencia lingüística está formada por todas las nociones deliberadamente desarrolladas por cada individuo en particular y el colectivo en general a lo largo de su desarrollo histórico. Por ello, la formación y dominio de estas nociones por parte del aprendiz de una lengua extranjera resultan necesarios para una estructuración, organización y expresión correctas y adecuadas del contenido objetivo de la conciencia en las estructuras formales de una lengua determinada. Al formar una conciencia lingüística del idioma inglés en el estudiante, éste comprenderá y asimilará el conocimiento necesario e idóneo para una mejor interacción con los hablantes nativos de dicha lengua, interacción que le permitirá acercarse y “sumergirse” en la sociedad angloparlante de una manera natural.

1.3 Justificación

En la actualidad el inglés se ha convertido en un idioma universal por motivos fundamentalmente políticos y económicos. Por esta razón su enseñanza se ha propagado por todo el mundo. No obstante, consideramos que existen desaciertos de suma importancia en el proceso de su enseñanza-aprendizaje. Una de ellas se refleja claramente en la enseñanza de la voz pasiva. Dado que la voz pasiva es de uso sumamente frecuentemente en la actividad discursiva en esta lengua, tanto en la expresión oral como en la escrita, es necesario que a los estudiantes se les enseñe el sentido y el significado que ésta implica. Las fallas que se producen durante la enseñanza de la llamada voz pasiva se reflejan en que los estudiantes no saben para qué sirve (sus usos), no saben cuándo y por qué usarla ni son capaces de “descifrar” su significado en discursos o escritos. Esto nos ha llevado a pensar que las explicaciones que se les ofrecen a los alumnos sobre el uso y producción de la voz pasiva pueden no ser las suficientes o adecuadas. Dichas explicaciones, cuyo resultado hemos podido observar en la expresión oral y/o escrita de nuestros estudiantes, suelen ser puramente gramaticales; en otras palabras, están basadas en el uso de términos tales como: sujeto, verbos auxiliares *ser o estar*, participio pasado y complemento agente, los cuales, como conceptos de un “segundo nivel de abstracción” (para las personas con determinado grado de preparación teórica), no existen en la conciencia lingüística de ningún hablante de cualquier lengua extranjera (incluidos muchos de nosotros mismos) a la hora de estructurar interna o externamente nuestro discurso. Estos términos, por tanto, no nos parecen adecuados para alcanzar el fin que se propone este trabajo de tesis, el cual consiste, como antes expresáramos, en elaborar una propuesta de intervención pedagógica que viabilice la formación, en el estudiante, de una conciencia lingüística adecuada en la percepción y generación de mensajes con el uso de la llamada voz pasiva del inglés. Y es nuestra convicción de que dicho fin sólo se alcanzará con un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en un enfoque semántico-estructural y en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales. Del mismo modo, debemos estar al tanto de no seguir cultivando explicaciones confusas, como cuando al objeto directo de la oración se le otorga el título erróneo de sujeto, confundiendo a los alumnos, ya que a éstos se les enseña desde el primer nivel que el sujeto es aquel que realiza la acción y en

el caso de la voz pasiva el pretendido sujeto no realiza acción alguna, sino que expresa el estado de una persona u objeto como resultado de la acción de un realizador.

Decidimos elegir al Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la FES Acatlán, ya que nos percatamos que los alumnos del nivel PG6 de este centro tienen que aprobar un examen de requisito al finalizar dicho nivel. Nuestra modelo además de materializar nuestra propuesta teórica, es un excelente repaso y ayuda para la formación de la conciencia lingüística de uno de los temas que se manejan en el mencionado examen.

1.4 Objetivos

Los problemas en la enseñanza de la voz pasiva del inglés, nos condujeron a plantearnos los siguientes objetivos:

El **objetivo general** del trabajo consiste en proponer un modelo de intervención pedagógica que haga viable el desarrollo de habilidades de reconocimiento y empleo discursivo (oral y escrito) de la voz pasiva del inglés.

Los **objetivos específicos** son los siguientes:

1. Definir una serie de conceptos clave para el desarrollo del marco teórico.
2. Explicar de qué forma el marco teórico, basado en la teoría socio-genética del desarrollo de Jean Piaget, el enfoque sociocultural del desarrollo del ser humano de L. S. Vygotski, la teoría de la formación por etapas de P. Y. Galperin y el enfoque constructivista, brindan el sustento para la elaboración de un modelo de intervención pedagógica de corte categorial cimentado en un enfoque semántico–estructural de la sintaxis inglesa.
3. Exponer cada uno de los pasos que deben seguirse en todo proceso de asimilación de conocimientos y habilidades, de acuerdo con la teoría de la formación por etapas de P. Y. Galperin.
4. Elaborar y proponer una guía para el maestro con el objetivo de orientar paso a paso al docente para una mejor utilización de la guía propuesta, a fin de que éste logre llevar de la mano a sus alumnos durante la formación de la conciencia lingüística subyacente tras la llamada voz pasiva de la lengua inglesa.
5. Elaborar y proponer una unidad didáctica modelo para el estudiante, la cual a través de cada una de las etapas de la teoría de Galperin y de la interacción entre maestro – alumno y alumnos – alumnos logra la formación de una conciencia lingüística lo más cercana posible a la de los hablantes nativos.

1.5 Conclusiones del capítulo

1. La necesidad de alcanzar una mejor calidad de vida está en nuestra actualidad estrechamente ligada, en muchas ocasiones y contextos, al dominio de la lengua inglesa.
2. Esta creciente necesidad ha llevado a las personas a inscribirse a cursos de inglés, poniendo su confianza, dinero y energía en las manos de sus maestros e instituciones educativas.
3. Por ello, nosotros como docentes y parte de una de las más importantes instituciones educativas de México, la UNAM, no podemos permitirnos el lujo de ignorar las insuficiencias de los métodos empleados en las aulas.
4. Debemos analizar nuestros métodos para darnos cuenta de la latente necesidad de cambio para lograr alcanzar los objetivos del curso.
5. Un cambio no siempre es fácil, pero no implica mantener la situación en el estado en que actualmente se halla.
6. El cambio que nuestro proyecto plantea está sustentado en teorías de aprendizaje que siguen revolucionando la forma de enseñar la lengua extranjera en el salón de clases.
7. El trabajo de tesis que presentamos pretende lograr, por medio de una teoría bien sustentada, un cambio en la orientación docente, en la forma de presentar al alumno las estructuras gramaticales y en las explicaciones, que evite la utilización de un metalenguaje a veces excesivo y con poca o nula utilidad funcional.
8. Los objetivos del trabajo de tesis pretenden aportar un beneficio a nuestra institución educativa, a nuestros alumnos y a todo el cuerpo docente del CEI en lo relativo a la superación de insuficiencias en el empleo discursivo, por parte de los alumnos, de la llamada voz pasiva.
9. El material didáctico utilizado es de suma importancia, ya que constituye una herramienta de trabajo que debe estar adaptada a la realidad de los alumnos. Entiéndase esta realidad como el conjunto de hechos culturales, históricos y sociales dentro de los cuales está sumergido el alumno.
10. Se propone, por tanto, un modelo de intervención pedagógica que haga viable el desarrollo de habilidades de reconocimiento y empleo discursivo (oral y escrito) de

la llamada voz pasiva del inglés, y que debe descubrir al alumno la cosmovisión de la cual es portadora dicha lengua.

Capítulo 2 Conceptos Fundamentales

2.1 Definición de conciencia

El concepto de conciencia se ha postulado como una voz interna que nos ayuda a discernir entre lo bueno y lo malo con respecto a lo ético y moral dentro de una determinada sociedad, así como un control interno que nos diferencia de los animales, ya que sólo el ser humano es consciente de su existencia y de su ser. Dicho control emerge de la interiorización de los signos (del lenguaje, fundamentalmente), los cuales organizan el reflejo del mundo real establecido por una determinada sociedad. En otras palabras, cada sujeto es portador de una conciencia individual, la cual es moldeada por la visión de la sociedad a la que pertenece y, al mismo tiempo, se va enriqueciendo en el proceso de intercambio de las experiencias subjetivas acumuladas por cada individuo, o sea, en el proceso de la comunicación (Aguiar, 1983: 35). El hombre comparte con los animales la capacidad de actuar de manera refleja, pero sólo él tiene la capacidad de desarrollar funciones psicológicas superiores, que son específicamente humanas y constituyen el resultado de la interacción social. Es así que el ser humano ha ido evolucionando gracias a la herencia cultural y social de cada generación. De igual manera, los signos desde el comienzo tienen un origen social.

“Al internalizarse, los signos asumen ya no sólo una función de reflejo del mundo, sino de control del mundo interno. De este modo, la realidad de la conciencia, que es la realidad del signo, sólo puede formarse a través de la acción en sociedad, ya que el signo en su propia naturaleza es social” (Vygotski en http://www.adversus.org/indice/nro89/articulos/articulo_fernandez.htm#nota8. Fecha de consulta: 17/10/08).

Como podemos ver, la conciencia guía al ser humano en su vida diaria, desde la vida social hasta la individual, o sea, las acciones del individuo están sujetas a lo aprendido y establecido por los miembros restantes que integran su sociedad. Al contar con el control interno que la conciencia brinda al sujeto a partir de su interacción social, este cuenta con la capacidad de elegir sus acciones, ya que es consciente de sí mismo y de sus actos al situarse en su contexto real. Este contexto implica el conocimiento, también

consciente, de su cultura e historia. De este modo, los niños, al aprender de los adultos la historia y cultura de su sociedad, se integran en una visión del mundo que refleja ciertas características particulares y propias de dicha sociedad. Al adquirir el conocimiento de su entorno, el niño comienza a ser consciente de su propia existencia y de su lugar dentro del contexto socio-cultural que le rodea. Por lo tanto, el hecho de ser consciente refleja la individualidad, creando, al mismo tiempo y como consecuencia de ello, la necesidad de querer ser sujeto, para lo cual se precisa de la capacidad de inserción en las circunstancias sociales, históricas y culturales “vigentes” en una sociedad determinada. De este modo, el sujeto es capaz de articular, por medio de un proceso de aprendizaje formal o informal, una realidad refleja del mundo, todo ello gracias a su capacidad de indagar en ella y, en consecuencia, de interactuar con el mundo. Las actividades cognoscitivas que lleva a cabo el sujeto pasan inevitablemente a través de una valoración mental, la cual está matizada por la inserción de éste en su contexto socio-histórico y cultural.

Hablaremos un poco más acerca de todo lo que la conciencia ofrece a su portador, ya que, como hemos apreciado, es un elemento básico para un óptimo desarrollo individual y desempeño social.

Es importante tener en cuenta dos componentes básicos que L. S. Vygotski designa como elementos integrantes de la conciencia, elementos que la psicología solía separar al momento de estudiar este sistema que representa el conjunto de la actividad psíquica. Estos elementos son: el intelecto y la afectividad.

“La separación del lado intelectual de nuestra conciencia con su lado afectivo, volitivo, es uno de los fallos fundamentales de la psicología tradicional. Debido a ello, el pensamiento se transforma inevitablemente en un flujo autónomo de pensamientos que se piensan a sí mismos. De esta forma, queda separado de toda la plenitud de la vida real, de los motivos de vivir, de los intereses y de las atracciones del ser humano inteligente” (Vygotski, citado en Wertsch, 1988: 197).

El ser humano es un ser social por naturaleza, sus objetivos de vida están encaminados a satisfacer los intereses y necesidades que aparecen en el transcurso de su existencia.

Son estas necesidades primarias, como satisfacer el hambre o el sueño, o bien necesidades sociales, tales como ser reconocido ante un cierto grupo de personas (Cueli, 1990: 22). Si separamos el elemento afectivo del elemento intelectual, este último no tendría dirección alguna que seguir. Sin lo afectivo, es decir, sin los intereses que motivan al sujeto a realizar y alcanzar sus objetivos planteados, lo intelectual no serviría de nada, ya que no contaría con el motor impulsor afectivo necesario para lograr las metas propuestas. Pongamos un ejemplo. Un niño desea aprender a patinar para participar en una competencia de hockey. Ante todo, nace el elemento afectivo, a través del interés o deseo del niño por aprender a patinar; luego, sus padres buscarán quien lo instruya en el arte del patinaje. Después de un adecuado número de clases, en las cuales se presenta el elemento intelectual durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la conciencia del infante combina ambos elementos para lograr un mejor desempeño en su actividad, y así poder ser parte de la competencia. Ahora bien, si el elemento afectivo faltara, el niño simplemente no les comunicaría a sus padres el deseo de aprender a patinar; por tanto, el elemento intelectual no pasaría a ser parte de la historia, y la actividad de éste estaría incompleta o sería simplemente nula. El menor no daría de sí para aprender ya que nada lo motivaría a hacerlo.

Los seres humanos siempre realizamos nuestras actividades por un motivo u otro; si no existe este motor, no ponemos el esfuerzo necesario ni toda nuestra voluntad al ciento por ciento en la o las actividades impuestas. Poner el total de nuestro ser en una actividad implica un acción consciente de nuestros sentidos, motivos, intereses, deseos (elemento afectivo), así como la planeación y ejecución de las acciones y operaciones necesarias para lograrlo (elemento intelectual), a fin de alcanzar nuestros objetivos. Estos últimos pueden ser tanto sociales (el deseo de ser reconocidos y admirados) como individuales (la satisfacción propia).

También cabe destacar que la conciencia es una función del cerebro, que nace a partir de, y durante, la interacción entre los seres humanos y entre estos y su mundo exterior, propiciando en ellos la interiorización, organización y conservación de las imágenes reflejas que guiarán sus modos de actuación en un mundo socialmente organizado. Siguiendo a A. R. Luria, podemos decir que:

“...la conciencia siempre refleja el mundo objetivo externo gracias al lenguaje, brindando una orientación al individuo dentro de su medio,

para poder analizar la información proveniente del mismo, guardar las imágenes de los reflejos elaborados con dicha información, valorar las impresiones externas por medio de la razón para de esta forma guiarse conscientemente a través de dicha valoración. Es así como los actos conscientes dependen del lenguaje interno y externo, que posibilitan al sujeto para obtener y retener las experiencias resultantes de su interacción con el mundo, las cuales son analizadas para su corrección y posterior conservación interna creando formas de conducta y modos de actuar en el individuo”

(<http://autismointegral.blogspot.com/2006/10/autoconciencia-segn-ar-luria.html>. Fecha de consulta: 23/10/08).

El objeto de estudio de la psicología debe buscarse, entonces, en los mecanismos de los fenómenos psíquicos, debemos buscar la esencia de los mismos, es decir, lo que ocultan en su interior y que hace posible la actividad orientadora y ejecutora del ser humano. Se han propuesto tres concepciones principales a través de la historia como objetos de estudio de esta ciencia, los cuales son: el alma, los fenómenos de la conciencia y la conducta.

El alma era considerada como el origen de todos los procesos corporales y espirituales. Esta postura se basaba en creer que el cuerpo reaccionaba bajo las órdenes de la naturaleza del alma.

Posteriormente los fenómenos de la conciencia pasaron a ocupar el puesto que se le había dado anteriormente al alma: pensamientos, deseos, sentimientos, recuerdos, etc. Estos fenómenos, al ser experimentados por todos los seres humanos, se consideraron como hechos reales que, aunque internos, podían ser estudiados, al igual que los objetos de las otras ciencias. A principios del siglo XVIII las imágenes del mundo externo fueron postuladas como los elementos más importantes dentro de los fenómenos de la conciencia. Estas imágenes fueron estudiadas hasta su descomposición más simple, llegando así a las sensaciones. A pesar de que las sensaciones representaban lo más simple, al asociarse éstas surgía la posibilidad de crear la base para la formación de imágenes y emociones cada vez más complejas, para después enlazarlas con los movimientos corporales voluntarios.

Sin embargo, surgieron dudas con respecto a la consistencia científica de los límites exactos de los fenómenos de la conciencia, sus componentes, su intensidad y sus interacciones con las ideas. Por lo tanto, el objeto de estudio se enfocó solamente en la conducta.

La conducta como objeto de estudio trajo consigo al surgimiento del conductismo. Se estudió la conducta del ser humano a partir de experimentos con animales, ya que los resultados de aquellos se consideraban hechos objetivos reales que podrían explicar el trasfondo psicológico del comportamiento humano, para así llegar a la comprensión de la psiquis. Sin embargo, los investigadores se vieron en la imposibilidad de diferenciar la conducta de ciertas reacciones o cambios físicos sin asumir el papel de fisiólogos. Estas circunstancias los llevaron a optar por estudiar solamente la conducta sin ningún mecanismo fisiológico, es decir, optaron por centrar su atención en la relación entre estímulo y respuesta.

A finales de los años 20 del siglo pasado los investigadores se percataron de que no se podía explicar la conducta por medio de estímulos y reacciones conductuales, ya que entre ambas existe una valoración activa y corrección de información recibida en cada presencia de un estímulo nuevo.

En la psicología rusa soviética el materialismo histórico adquirió gran importancia al estudiar la actividad humana y el papel que desempeñaba la conciencia en su desarrollo:

“En el materialismo histórico la conciencia es explicada como una cualidad específica del psiquismo humano, el cual se forma en el sistema de relaciones sociales, como en el trabajo y sobre la base del lenguaje” (Galperin, 1982: 11).

La conciencia es parte indivisible y consustancial del hombre en sociedad. Se crea gracias a las relaciones que éste establece con su interacción dentro de su contexto social, y desempeña un papel activo en cada una de las actividades del ser humano. Aludiendo a Lenin, podemos decir que es la conciencia la que crea el mundo objetivo, al mismo tiempo que forma los reflejos del mismo en la mente del individuo. La conciencia está presente en la psiquis del sujeto en forma de actividad psíquica, la cual, para L. S. Vygotski, se estructura de acuerdo con el “programa de actuación” que se siga durante la actividad externa. Las funciones psíquicas superiores, específicas del

hombre, se constituyen a partir de las primeras formas de comunicación verbal entre las personas y están estrechamente relacionadas con los signos lingüísticos. Estos signos se aprenden en una interacción entre niño y adulto, es decir, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea este informal o formal. Sin embargo, es la enseñanza organizada (formal) el origen del desarrollo psíquico.

La actividad externa socialmente condicionada se convierte en una actividad psíquica interna que el sujeto conservará e irá enriqueciendo con sus experiencias nuevas. En la primera etapa la actividad es una actividad externa social que posteriormente se transforma en actividad psíquica individual, para finalmente “reobjetivarse” y convertirse en actividad externa individual en sociedad. En la primera etapa el individuo observa y aprende por medio de la interacción con otros semejantes los modos de actuar aceptables por su sociedad, los cuales están matizados de una historia y cultura determinada. En la siguiente etapa, y gracias a la actividad externa, material, lo aprendido se interioriza en la psiquis del sujeto, donde se enriquece, se reelabora subjetivamente y se corrige para pasar a la última etapa, en la cual se utiliza lo aprendido e interiorizado, en los marcos de la sociedad.

A nuestro parecer, el objetivo de estudio de la psicología debe ser la conciencia del individuo en su relación con su actividad orientadora, ya que estamos seguros de que es por medio de ella que lo aprendido en sociedad se interioriza para después formar parte tanto del repertorio de comportamientos externos, como del control interno del sujeto. Además, gracias al carácter social de la conciencia, que se manifiesta como realidad gracias a la existencia del lenguaje, es posible el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que son particulares de los seres humanos. Sin estas funciones el individuo no podría relacionarse con su medio como lo hace. Gracias a las categorías mentales que el lenguaje forma en la cabeza del individuo, éste puede organizar su mundo para después actuar en él. Todo comportamiento humano proviene de la conciencia colectiva e individual, por ello seguimos las ideas y propuestas de Vygotski en cuanto a la importancia del estudio de la conciencia.

2.2 Definición de pensamiento

La definición de pensamiento es en cierta medida difícil de establecer, ya que existe una amplia gama de interpretaciones que se le adjudican a dicho término. Se dice que el pensamiento es:

- la capacidad que tiene el ser humano de invocar algo a la realidad a través del acto de pensar.
- la facultad que posee el ser humano de interpretar su entorno por medio de imágenes que construye gracias a la experiencia.
- la capacidad que tienen las personas de formar ideas y representaciones de la realidad en su mente, relacionando unas con otras.
- la actividad y creación de la mente; dicese de todo aquello que es traído a existencia mediante la actividad del intelecto.

(http://es.wikipedia.org/wiki/Pensamiento_mente. Fecha de consulta: 27/12/08).

Como podemos observar, existen varias interpretaciones que se le dan al concepto de pensamiento. No obstante su “amplitud”, las definiciones antes expuestas nos hacen darnos cuenta de que los humanos poseen la capacidad de modificar el mundo gracias a un desarrollo psíquico superior al de los otros animales. Gracias a este desarrollo psíquico, alcanzado en el proceso de transformación del mundo mediante herramientas y de surgimiento subsecuente del lenguaje, el hombre puede hablar y pensar acerca de objetos que no tienen que estar presentes ante el individuo para ser “traídos” a su realidad. Esta maravillosa capacidad permite al sujeto elaborar imágenes psíquicas sobre su medio circundante que gracias al lenguaje son compartidas por otros semejantes, al estar expuestos a las mismas experiencias de apropiación del medio exterior. Todo ello ha permitido la aparición de uno de los más complejos y ricos fenómenos sociales: las culturas. Los seres humanos moldean su realidad tras recrearla en su pensamiento. Es así como cada cultura cuenta con un sistema propio de ideas y visiones de la realidad. Cada miembro de una determinada cultura formula pensamientos diferentes; sin embargo, los matices entre los pensamientos de cada miembro son semejantes. La causa de este fenómeno es que las personas de cada sociedad crecen sumergidas en los “moldes”, ideales, tradiciones, costumbres, normas etc., conformados y desarrollados en un contexto histórico cultural determinado.

A continuación nos referiremos a los elementos del pensamiento: las imágenes, los conceptos y las palabras.

Gracias a que el hombre posee la habilidad de formular y sistematizar conceptos debido al desarrollo del pensamiento, es capaz de hacer referencia a objetos ausentes, o sea, en palabras de Mendoza de “funcionar con el mundo en ausencia del mundo” (Mendoza, 2001: 81). Los conceptos o categorías mentales encierran en sí mismos las

características particulares y esenciales de cada objeto. Si pensamos en una silla, el concepto que viene a nuestra mente consiste en un objeto con uno o varios soportes verticales que sustentan una superficie horizontal en la cual es posible sentarse, además de contar generalmente con un respaldo. Este concepto enumera las características específicas esenciales de lo que conocemos como silla, es decir, que si se nos presentan varios modelos diferentes de sillas podemos denominar los objetos ante nosotros como tales por cumplir con cada una de las características necesarias para así hacerlo. También existe la posibilidad de hablar de conceptos abstractos, como los sentimientos. Los conceptos son eficientes por su nivel de abstracción y generalización, tomando en cuenta que la abstracción es una operación mental en la cual se toman las cualidades esenciales del objeto y que la generalización busca universales o cualidades comunes. Los conceptos están archivados en la mente y es en el pensamiento donde son manipulados a través del pensar. Los conceptos o categorías mentales nos ayudan a clasificar objetos, fenómenos, procesos, rasgos, etc., y se enriquecen con las experiencias. Los objetos, fenómenos, procesos y rasgos se colocan en la categoría correspondiente, o sea, se clasifica, lo cual, como es lógico, modifica la categoría ya formada para adaptarla a la nueva información obtenida por medio de la experiencia, para ser analizada y ampliado su concepto.

Ahora bien, las imágenes son la “duplicación” del mundo exterior en el pensamiento del sujeto, es decir, son representaciones mentales. Dichas representaciones recrean la realidad en la cabeza del individuo brindando a éste la posibilidad de analizar, comprender y valorar la información obtenida por medio de la experiencia. El individuo se orienta, modifica y moldea su actuación a través de las imágenes, ya que éstas captan la apariencia de los hechos y objetos, indicando al sujeto la manera más conveniente de actuar en un medio ya establecido por un contexto histórico-cultural determinado. Las imágenes de lo que sucede alrededor del sujeto son la mejor guía que éste tiene para su orientación en el mundo exterior y su integración social, ya que le hacen tomar conciencia de la realidad que lo rodea. Como el individuo se ha desarrollado dentro de una determinada sociedad, aprenderá a usar la visión de la realidad que ha adquirido en ella para analizar, interpretar e incluso juzgar otras culturas y al mundo entero.

Esta visión del mundo que lo rodea se va formando desde muy temprana edad en el individuo. La base de su formación está en el lenguaje, el cual aparece en los primeros meses de vida del individuo, primero en un estadio afectivo-conativo;

posteriormente para luego convertirse en una fase intelectual donde las líneas del desarrollo del lenguaje y el pensamiento se encuentran. En el estadio afectivo-conativo la función del lenguaje es la de cumplir con las formas predominantes emocionales de la conducta. Estas formas de la conducta cumplen con la función social del lenguaje (Vygotski, 1996: 71).

En el párrafo anterior mencionamos al lenguaje, al cual se le ha asignado un apartado especial dentro de este capítulo. Sin embargo, consideramos pertinente referirnos en este apartado a la relación que el pensamiento guarda con el lenguaje. Esta pertinencia se debe a que, pese a los muchos intentos de estudiar al pensamiento separado del lenguaje, ello ha resultado imposible, ya que ambos están relacionados de manera paralela.

Veamos a continuación como al principio se trató de definir ambos términos. Para la psicología lingüística la definición de pensamiento es un habla sin sonido; para los psicólogos norteamericanos, por su parte, resulta ser un reflejo inhibido en su parte motora. Estas teorías consideran que el pensamiento y el lenguaje son lo mismo, entonces es imposible que guarden alguna relación entre ambos, puesto que son idénticos. Posteriormente se consideró al lenguaje como una simple expresión externa que usaba el pensamiento. La escuela de Wurzburg realizó estudios erróneos sobre ambos conceptos, en los cuales se analizaron éstos de manera separada. Dichos estudios condujeron a los representantes de esta escuela a considerar erróneamente al pensamiento y al lenguaje como esencias libres unidas por una conexión mecánica. En nuestra opinión, un análisis correcto de ambos términos debe realizarse por medio de un estudio en el cual las propiedades del producto final o del total no sean divididas.

Existen tres teorías que vinculan de manera distinta al pensamiento con el lenguaje, con relación a su aparición en el recién nacido. Revisémoslas rápidamente.

- a) Lenguaje antes que pensamiento. Esta teoría nos dice que el idioma determina la capacidad mental, es decir, el pensamiento. Está relacionada con la corriente de la Gramática Generativa de Noam Chomsky. Este autor afirma que existe un mecanismo para la adquisición del lenguaje (constructo interno o esquema innato específicamente humano y genéticamente hereditario) en el ser humano que habilita al niño en la adquisición del lenguaje. De esta manera el pensamiento es consecuencia del desarrollo idiomático.

- b) Pensamiento antes que lenguaje. Esta teoría nos hace recordar la frase célebre de Descartes: “Pienso, luego existo”. Esta teoría sostiene que la capacidad de pensar influye en el idioma y que el lenguaje se desarrolla a partir del pensamiento. Si el pensamiento está bien desarrollado, entonces dará como resultado un idioma efectivo. Piaget es defensor de esta teoría y nos habla de la posibilidad de emplear y combinar palabras que responden a una capacidad previa, la función simbólica, que el niño construye a lo largo de la etapa sensoriomotriz. Para Piaget, el lenguaje es un sistema de símbolos y, por tanto, arbitrario. Por eso, para poder emplearlo el sujeto debe construir la capacidad para simbolizar. A esto se le conoce como la Hipótesis Cognitiva.
- c) Lenguaje y pensamiento simultáneos. En esta teoría Vygotski nos dice que entre lenguaje y pensamiento existe una interrelación dialéctica. Esto quiere decir que entre ambos se presenta una relación interna de verdades ordenadas que derivan unas de otras. En otras palabras, su relación no es de paralelismo, no existen entre ellos equivalentes exactos.

Otro aspecto que no debemos olvidar es la función primaria del lenguaje la cual es la comunicación. Esta última es la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a uno o varios semejantes. Su origen es muy antiguo, ya que es resultado de la necesidad de transmisión de información del hombre durante el trabajo. Los hombres necesitaban recolectar información para desempeñar, mejorar y modificar su trabajo. Por ello, tuvieron que crear un instrumento que satisficiera sus necesidades. Así, cada hombre podía transmitir sus experiencias, las cuales, como indica Edward Sapir, tuvieron que ser incluidas en determinadas categorías. De esta manera la comunicación se tornó eficiente gracias a la generalización, a las categorías semánticas, y el pensamiento logra desarrollarse ampliamente cuando éste refleja una realidad conceptualizada (Wertsch, 1988: 84-87).

Además existen varios tipos de pensamientos que aquí mencionaremos, los cuales son:

- Pensamiento deductivo: va de lo general a lo particular.
- Pensamiento inductivo: es el proceso inverso del pensamiento deductivo.

- Pensamiento analítico: realiza la separación del todo en partes que son identificables o categorizables.
- Pensamiento de síntesis: es la reunión de un todo por la conjunción de sus partes.
- Pensamiento sistémico: es una visión compleja de múltiples elementos con sus diversas interrelaciones.
- Pensamiento empírico: Es el pensar cotidiano, espontáneo y superficial basado esencialmente en la práctica y en las experiencias.
- Pensamiento lógico: Es el pensamiento orientado, guiado y sujeto a los principios racionales de la mente.

(<http://www.intelligent-systems.com.ar/intsyyst/glossarySp.htm#is> Fecha de consulta: 9/01/09).

El pensamiento es el proceso y el resultado del reflejo de la realidad del medio en la cabeza de un sujeto (en forma de conceptos, juicios y conclusiones), que se logra gracias a la interacción de éste con su mundo exterior, con sus semejantes. Esta realidad dentro de la cabeza del individuo está construida sistemáticamente por categorías mentales que funcionan con conceptos que la persona utiliza para realizar juicios y conclusiones sobre otros sujetos, sobre su medio circundante y sobre sí mismo.

Debemos mencionar que una palabra sin significado es un sonido vacío, no representa ni recrea nada en el pensamiento de quien la escucha. Es el significado donde el habla y el pensamiento confluyen para formar el pensamiento verbal. No debemos caer en el error de creer que la palabra sólo designa un objeto, sino que se refiere a una clase de objetos. De esta forma, dominar el significado de las palabras equivale a dominar tanto el lenguaje como el pensamiento.

2.3 Definición de lenguaje

El lenguaje es un sistema de códigos semióticos que fue creado para denominar a los objetos del mundo circundante, sus cualidades, sus acciones y las relaciones entre ellos (Luria citado en Ganelin, 1964: 137) y que los hombres han utilizado a lo largo de la historia. Es un importante medio de recopilación de información, al mismo tiempo que cumple con la gran labor de la interacción social y de la comunicación. Por

supuesto que para el establecimiento de este código fue necesario el acuerdo entre congéneres. En nuestra opinión, sin este código semiótico la humanidad no habría logrado llegar hasta donde se encuentra hoy en día. Ni las culturas, ni los conocimientos hubieran presentado el desarrollo que lograron obtener gracias al lenguaje. Sin embargo, el lenguaje también es producto de las culturas, es decir, es una facultad universal del hombre.

El lenguaje es todo aquel sistema de códigos que permite la comunicación, como el lenguaje de señas, el lenguaje binario o el Braille¹. También, se le llama lenguaje a la forma en que algunos animales se expresan, como al lenguaje de las abejas. De igual manera se le conoce como lenguaje a la manera de manifestarse en una lengua, por ejemplo: el lenguaje coloquial o el lenguaje culto.

Ferdinand de Saussure² hace la distinción entre lenguaje, lengua y habla. Para él el lenguaje es una capacidad universal, un sistema establecido que está actualizándose constantemente. La lengua es parte del lenguaje, ésta es un convenio de carácter social, o sea, es de carácter arbitrario. Una lengua no puede cambiar de un día a otro, es necesario un proceso histórico. Ésta es también un sistema de signos, entendiéndose sistema como un conjunto de elementos, los cuales son definidos por las relaciones que existen entre ellos. Además, es una forma de identidad de cada comunidad, puesto que ha sido ella misma la que la ha creado, modificado e incrementado su repertorio de signos. Cada miembro de una determinada comunidad aprende la lengua utilizada por los demás miembros para poder comunicarse con ellos. Una lengua es esencia individual del sujeto, al mismo tiempo, es un tesoro de la comunidad, al ser espejo donde se refleja su propia cosmovisión. De esta forma se demuestra la relación recíproca entre cultura y lenguaje. Siguiendo con la clasificación de Saussure, el habla es la capacidad individual de articular palabras. El habla es la realización lingüística de la lengua, es un acto individual. Es por medio de aquélla que los sujetos se expresan utilizando las combinaciones pertinentes en la lengua. Es importante decir que entre lengua y habla existe una reciprocidad, ya que no existe la lengua sin el habla y no existe el habla sin la lengua. Las variantes lingüísticas como los cambios lingüísticos que surgen de la lengua ocurren en el habla, ya que es donde sus usuarios juegan con

¹ Alfabeto diseñado para invidentes, el cual consiste en leer moviendo la mano de izquierda a derecha, pasando por cada línea. Consta de 63 caracteres formados de uno a seis puntos y que al ser impresos en relieve en papel permiten la lectura mediante el tacto.

² Filólogo suizo nacido en Ginebra. Considerado el fundador de la lingüística moderna, en sus investigaciones enunció la dicotomía lengua-habla. Se le debe también la definición del signo lingüístico.

ella. La lengua no es un sistema rígido, consta de una gran flexibilidad por la cual es fácil de innovar en y con ella. Las variantes lingüísticas son estudiadas de manera sincrónica y los cambios lingüísticos son estudiados de manera diacrónica. A modo de resumen, de acuerdo con las diferencias entre lenguaje, lengua y habla, podemos decir que lenguaje es todo tipo de código semiótico, al mismo tiempo que es una facultad comunicativa; lengua es cada código de signos lingüísticos con estructura sintáctica propia y es perteneciente a una determinada sociedad; y el habla es la realización individual de una lengua (http://www.ugr.es/~jmrubio/LH/IIA1_lenguaje_lengua_habla.htm#N_4). Fecha de consulta: 13/01/09).

El lenguaje ha sido el instrumento más utilizado por el hombre a través del tiempo. Además, es un instrumento mediador entre personas, como el lenguaje corporal. En nuestra opinión, el gesto más sobreentendido dentro del lenguaje corporal por la humanidad es la sonrisa, con la cual el que sonríe manifiesta al otro u otros semejantes su actitud de amabilidad, empatía o amistad. Este tipo de lenguaje corporal practicado por todos los seres humanos, bien puede ser parte de su naturaleza social, no obstante es un gran ejemplo de cómo a través del lenguaje corporal también podemos comunicar nuestra posición ante una persona o suceso. No solamente con los gestos podemos comunicarnos, el ser humano ha creado una amplia gama de iconos, índices, y símbolos. Los iconos se relacionan con la realidad, es decir, tienen una gran semejanza con los objetos que representan. Los índices sugieren una realidad, nos hacen comprender dicha realidad por medio de ellos. Por ejemplo un estornudo es índice de enfermedad. Los símbolos son representaciones sobre una realidad como: señales de tránsito, gestos o logotipos. Esta clasificación, con algunas añadiduras de nuestra parte, pertenece a Charles Sanders Peirce³.

A continuación mencionamos las funciones del lenguaje:

- Función comunicativa. El lenguaje desde su origen está destinado a la transmisión de información entre seres vivos. Esta función es la principal razón de ser de todo lenguaje.
- Función categorial. Es la destinada a duplicar el mundo exterior por medio de categorías mentales en el individuo. Dichas categorías ayudan a la organización

³ Científico, filósofo y humanista, es una de las figuras más relevantes del pensamiento norteamericano. Ha sido considerado como fundador del pragmatismo y padre de la semiótica contemporánea entendida como teoría filosófica de la significación y de la representación.

de la información obtenida del medio circundante en la mente del sujeto y lo guían durante su actuación en dicho medio.

- Función representativa o referencial. Es la orientada al contexto. Transmite contenidos objetivos que no son subjetivos, o sea, sucesos reales, comparables y verificables. Hace uso del modo indicativo. Por ejemplo, cuando se dice: “*está nublado*” o “*Tokio es la capital de Japón*”. Esta función no pretende crear una reacción en el interlocutor.
- Función apelativa o conativa. Esta función pretende obtener reacción en el receptor. Por ejemplo cuando decimos: *¿Qué día es hoy?* o *Vete*. Es la función de pregunta o mandato. Los recursos lingüísticos que usa son: modo imperativo, oraciones interrogativas, utilización deliberada de elementos afectivos, adjetivos valorativos y toda la serie de recursos retóricos.
- Función expresiva o emotiva. Está dirigida al emisor. Éste utiliza dicha función para dar a conocer su estado anímico. Esta función utiliza interjecciones, el énfasis en la entonación, las interrupciones, las exclamaciones, adjetivos valorativos y alto grado de subjetividad. Ejemplo: *¡ay!*
- Función fática. Está orientada al canal. Se enfoca en el saber si existe el *contacto* durante la comunicación, o bien si es necesario hacer una pausa. La charla intrascendente sobre el tiempo, la salud y otros tópicos similares pertenecen a esta función. No se pretende intercambiar información relevante. Esta función usa frases hechas, muletillas, por ejemplo: “*eh*” o “*verdad*”.
- Función metalingüística. Es la centrada en el código. Esta función es usada al hablar de la lengua misma, es decir, los términos de la lengua que se utilizan para explicar la propia lengua. Por ejemplo cuando decimos: “*el artículo determinado nos informa que el sustantivo del que se habla es conocido*”. La encontramos en lenguajes especializados y científicos.
- Función poética. Es la orientada al mensaje. Esta función como su nombre lo indica pretende crear belleza por medio del lenguaje. La encontramos en cuentos, novelas, poemas y canciones. Lenguaje con propósito estético y juegos de palabras. Por ejemplo: “*y en lo fresco que baja del árbol, en la esencia del sol que su salud de astro implanta en las flores*” (Diurno Doliente de Pablo Neruda) (<http://lalengua.info/funciones-del-lenguaje/>. Fecha de consulta: 14/01/09).

¿Cómo se postula la aparición del lenguaje humano en la filogénesis de la especie? Sabemos que los seres humanos son sociales por naturaleza. Desde la más remota antigüedad el ser humano se ha asociado con sus congéneres para sobrevivir a las dificultades y peligros de la vida primitiva. El hombre primitivo se enfrentó a muchos problemas para los cuales tuvo que idear soluciones adecuadas. Algunos de sus problemas eran la organización durante la caza, la recolección de frutos y el cuidado de los menores. Para nuestros antepasados se hizo indispensable una forma de intercambio que no sólo diera solución a sus problemas, sino que, fundamentalmente, permitiese conservar los resultados de la experiencia de transformación del medio. Es así como surgió el lenguaje, debido al indispensable trabajo de los hombres y a su necesidad de comunicación entre ellos.

Como lo menciona Engels en su obra “Dialéctica de la Naturaleza”:

“... los hombres en formación llegaron a un punto en que tuvieron necesidad de decirse algo los unos a los otros. La necesidad creó el órgano. La laringe poco desarrollada del mono se fue transformando... mientras los órganos de la boca aprendían a pronunciar un sonido tras otro”(<http://www.marxists.org/espanol/me/1840s/feuerbach/index.htm> Fecha de consulta: 12/03/09).

Sin embargo, por lógica e incontestable que parezca, ésta no es la única teoría del origen del lenguaje. A este respecto se han postulado muchas otras; incluso durante el siglo XIX las controversias sobre este tema fueron tantas, que en 1866 la Sociedad Lingüística de París tuvo que prohibir los debates sobre dicho tema. Podemos decir que a la fecha no existe una teoría que se haya promulgado como única y verdadera explicación del origen del lenguaje. Uno de los factores que provocan ésta, llamémosle, “incertidumbre”, radica en que, desde el punto de vista de la filogénesis, puede observarse la falta de órganos puramente designados a la facultad del lenguaje, por lo que resulta difícil estudiar el curso de su evolución. Por ejemplo, el órgano de la lengua se usa en la degustación, deglución y fonación. Otros órganos implicados son: los dientes, los labios, la garganta, los pulmones y el encéfalo. Ni las cuerdas vocales tienen un uso lingüístico, sino esencialmente fonético. Si hablamos del encéfalo, podemos decir que este órgano está ligado con el lenguaje; sin embargo, su presencia no implica

la existencia de alguna realización lingüística, propiamente hablando. Podemos ejemplificar lo último con los casos extraordinarios de los niños-fieras o niños salvajes criados por animales, aislados de alguna sociedad humana. Estos niños-fieras, a pesar de contar con todos los órganos necesarios para el desarrollo y uso del lenguaje, no son capaces de desarrollarlo por la falta de interacción con otros semejantes. Existen casos conocidos de niños-fieras que fueron encontrados y estudiados. Se observó en ellos un desarrollo inferior del pensamiento y una nulidad de lenguaje. Los niños salvajes estudiados presentaron dificultades de comprensión no entendían las preguntas de los investigadores y mucho menos podían responderlas –a pesar de estar genéticamente *equipados*– ya que no contaban con el habla por falta de interacción social con sus semejantes. Los niños salvajes son un ejemplo de la importancia que tiene la interacción social para muchas de nuestras conductas vistas como normales, sin hablar ya de que nuestra propia conducta es un claro reflejo de un aprendizaje social (<http://xoccam.blogspot.com/2007/02/los-nios-salvajes-y-el-lenguaje.html>. Fecha de consulta: 19/01/09).

2.4 Definición de aprendizaje

El aprendizaje es una capacidad con la cual los seres vivos cuentan para adaptarse a su medio, asegurando así tanto su sobrevivencia, como la posibilidad de transformarlo mediante su actividad práctica y teórica. Los animales pequeños aprenden de sus madres cómo volar, cazar, esconderse, obtener comida u ocultarse. No podemos negar que también el instinto se encuentra presente en ellos; sin embargo, no lo es todo - las crías deben aprender ciertos comportamientos y técnicas de sobrevivencia. Los instintos se encuentran ya presentes en los animales desde su nacimiento; no hay necesidad de aprender las reacciones reflejas que estos encierran.

En los seres humanos, por su parte, el aprendizaje es un mecanismo indispensable para su desarrollo cognoscitivo. Es, además, una función mental que consiste en adquirir conocimientos por medio y a partir de la información obtenida. El aprendizaje promueve en el ser humano una serie de conductas diferentes a las ya poseídas. También puede confirmar, modificar o refutar (anular) las conductas previamente existentes. Esta circunstancia se explica porque el ser humano ha adquirido nuevos conocimientos o experiencias sobre un determinado tema o una determinada

situación, los cuales le permiten comprender y actuar más consciente y orientadamente en los mismos.

Existe un elemento que es necesario para un adecuado aprendizaje en los seres humanos. En nuestra opinión, este elemento es el factor motivación, el cual es muy importante durante el proceso de aprendizaje. Entendemos que:

"La motivación, en síntesis, es lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía" (Solana, 1993: 208).

La motivación es parte esencial y premisa de un aprendizaje exitoso, ya que sin ella el aprendiz no se esforzará, ni pondrá de su parte para aprender, por la falta de interés. Todo interés surge de una necesidad en el individuo. Ésta puede ser tanto fisiológica, de seguridad, de afiliación, reconocimiento o autorrealización, de acuerdo con la pirámide de Maslow⁴. Cuando el individuo tiene necesidad, su energía se enfoca a satisfacerla. De igual manera, al experimentar una necesidad, el sujeto se forma un motivo, es decir, se crea en él una razón que lo impulsa a llegar hasta el final del proceso de aprendizaje para poder satisfacer su necesidad de aprender. Dicho final es un objetivo planteado por el individuo como meta a alcanzar. Es de suma importancia la existencia tanto de motivos como de objetivos en el aprendiz, ya que estos lo guiarán durante el proceso de adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios para su actuar en el mundo. El aprendizaje del ser humano se produce no sólo en las aulas. Éste se enfrenta a la vida día tras día y es indispensable que adquiera los conocimientos y experiencias necesarios y suficientes para su continua actividad práctica e intelectual. Incluso los comportamientos deben ser modificados, ya que la misma sociedad juzga aquellos que no se conducen de acuerdo con los estándares establecidos. Por ejemplo, podemos esperar de un niño que no sepa cómo dirigirse a personas entendidas como superiores en rango, un jefe por ejemplo. Sabemos que pueden existir también casos en los cuales un adulto no cuente con estos conocimientos; no obstante, este adulto será juzgado por

⁴ Psiquiatra y psicólogo estadounidense. Impulsor de la psicología humanista, que se basa en conceptos como la autorrealización, los niveles superiores de conciencia y la trascendencia, creó la teoría de la autorrealización que lleva su nombre.

la sociedad, ya que se da por sentado que los adultos poseen un conocimiento superior de los valores, reglas y conductas sociales e institucionales. Sin percatarnos, aprendemos de los demás tanto a través de la interacción social cotidiana, como de las clases recibidas en las aulas.

A pesar de las semejanzas entre los seres humanos, cada persona cuenta con características individuales. Dichas características nos hacen diferentes unos de los otros, por lo que el proceso de aprendizaje en cada individuo transcurre en periodos de tiempos y de maneras diferentes. Por lo mismo, es muy común escuchar decir que cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje. Lo anterior encierra una gran verdad, ya que no todas las personas cuentan con las oportunidades óptimas para lograr un aprendizaje apropiado a su edad. No estamos diciendo que el desarrollo físico esté ligado al desarrollo intelectual, sino que muchas personas no cuentan con los recursos económicos, principalmente, para permitirse a ellos mismos o a sus hijos gozar de una interacción social adecuada y propia de sus edades para obtener un aprendizaje acorde con las mismas.

2.4.1 Teorías del aprendizaje

A continuación presentaremos diversas teorías propuestas por diferentes corrientes y autores acerca de cómo los seres humanos aprendemos nuevos conocimientos y conceptos. En otras palabras, hablaremos de las teorías del aprendizaje.

a) Conductismo

El conductismo se enfoca en las conductas observables y medibles. Esta teoría ve a la mente como una “*caja negra*”, ya que lo importante son las respuestas a los estímulos, no importando así los procesos que ocurren en la mente del sujeto, los cuales, no pueden ser observados. El individuo es considerado, así, como un ser pasivo que responde a los estímulos del ambiente, y el aprendizaje es visto como una “*reacción en cadena*” entre estímulos – respuestas. Algunos representantes del conductismo son: Pávlov, Watson, Thorndike, Skinner y Bandura.

* Iván Petrovich Pávlov. Fisiólogo ruso que mediante un arduo y continuo trabajo con perros demostró cómo estos animales comenzaban a salivar ante el reconocimiento de la persona que les daba el alimento, o bien al sonido de una

campana. En otras palabras, los perros presentaban un condicionamiento ante un estímulo representado por la persona o el sonido de la campana (estímulo condicionado) y la respuesta era la salivación (respuesta condicionada). Pávlov logró cambiar la conducta de los perros por medio de un ambiente planeado y demostró que el aprendizaje podía ser controlado por medio de estímulos condicionados dirigidos a desencadenar respuestas condicionadas, las cuales representaban los resultados deseados.

* John Broadus Watson. Psicólogo norteamericano fundador del conductismo. Él sostenía que algunas conductas ya eran innatas en el ser humano (conductas relacionadas, por ejemplo, con el amor y la furia), mientras que las demás eran aprendidas por medio de un acondicionamiento de estímulos-respuestas. Watson realizó experimentos con un niño pequeño llamado Albert y una rata blanca. Al comienzo Albert era indiferente al roedor, pero cada vez que el niño la tocaba un fuerte ruido se presentaba y, con el tiempo, Albert empezó a sentir miedo al ver la rata. Watson concluyó que esta conducta en Albert se había desarrollado por medio del condicionamiento y que, por tanto, toda conducta era creada o eliminada por condicionamientos.

* Edward Lee Thorndike observó que un animal repetía una acción cuyo resultado era favorable para él cuando se encontraba la misma situación o en situaciones semejantes. Thorndike llamó a este descubrimiento “ley del efecto”. Si a una conducta le sigue una sensación de satisfacción, el animal tenderá a repetirla cuando la situación surja otra vez, y al contrario, si le sigue una sensación de insatisfacción el animal tenderá a no repetirla más.

* Burrhus Frederic Skinner estudió la conducta operatoria, la cual es una conducta voluntaria usada en operaciones dentro del entorno. Para Skinner el condicionamiento era operante, o sea, que el sujeto, al operar en su entorno, irrumpe en él. Al realizar sus operaciones, el sujeto se enfrenta a estímulos reforzadores que incrementan el condicionamiento operante, que es el comportamiento que le sigue al estímulo reforzador. Skinner maneja el término de condicionamiento operante, que depende de la naturaleza de la consecuencia del comportamiento para volver a ser repetido nuevamente. Skinner experimentó con una rata en una caja con un pedal que, al ser pisado por la rata, hacía que cayeran bolitas de comida en aquella. Al pisar el pedal sin querer, la rata observaba que obtenía comida. El operante en este caso es la comida

obtenida, es decir, la consecuencia al operar en su medio; pisar el pedal es el estímulo reforzador. De igual manera, si al pisar el pedal varias veces, la rata no obtenía comida, simplemente dejaba de hacerlo. A esto se le conoce como extinción del condicionamiento operante. La ley del refuerzo de Skinner postula que si a la conducta le sigue un refuerzo, como lo vimos con la rata en la obtención de comida, esta conducta será repetida.

* Albert Bandura trabajó con niños pequeños a los que mostró un video donde un joven golpeaba un objeto, después se les puso un objeto similar en el salón. Los niños comenzaron a golpear el objeto tal y como lo hizo el joven del video. Bandura llamó a este fenómeno aprendizaje por observación o modelado. Posteriormente, Bandura realizó diversos experimentos donde los niños eran castigados o recompensados por sus imitaciones. Finalmente se percató que existen algunos factores decisivos para el aprendizaje, como poner atención, retener o recordar a lo que le pusimos atención, reproducir el comportamiento y estar motivados.

Sin embargo, el conductismo perdió fuerza al no poder explicar todos los fenómenos del aprendizaje que surgieron a partir de los múltiples experimentos realizados.

b) Cognoscitivismo

La psicología cognitiva estudia al aprendiz como un sujeto activo, cuyos procesos psíquicos son tomados en cuenta y estudiados: el lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas. El cognoscitivismo ve el aprendizaje como un proceso dinámico que resulta de la interacción activa del sujeto y que propicia el cambio de estructuras cognoscitivas por medio de la información obtenida del medio circundante. Además, son importantes las imágenes mentales que dirigen los actos de los sujetos y, sobretodo, cómo se forman estas en la mente. Algunos de los representantes de la psicología cognitiva son: Piaget, Vygotski, Bruner y Ausubel.

* Jean Piaget. Psicólogo suizo que realizó la mayoría de sus investigaciones en torno al desarrollo genético y a la psicología infantil. Formuló una teoría del desarrollo cognoscitivo donde afirma que este desarrollo se lleva a cabo en cuatro etapas en el individuo. La primera etapa es la **sensoriomotriz**: (de 0 a 2 años) en la que la conducta del niño es de carácter motriz, no existe

representación mental alguna de los sucesos exteriores y en la que se observa la manipulación de objetos, egocentrismo, noción de tiempo y espacio y surgimiento de la función simbólica. La segunda etapa es la **preoperacional** (de 2 a 7 años) en la que puede observarse el desarrollo del pensamiento conceptual y del lenguaje, lenguaje egocéntrico, así como una gradual evolución hacia la socialización, la imitación de conductas, los juegos simbólicos, el dibujo, la aparición de imágenes mentales como un progreso en la solución de problemas. La tercera etapa es la de las **operaciones concretas**: (7 a 11 años); en ella los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos. El niño ahora se vuelve un ser social. Además, aparecen los esquemas lógicos de seriación y de ordenamiento mental de conjuntos. Se presentan, asimismo, manifestaciones de categorías conceptuales y jerárquicas. La cuarta etapa, por último, es la de las **operaciones lógico-formales** (11 a 16 años), en la cual el joven logra la abstracción de conocimientos concretos observados y analizados por razonamiento lógico deductivo e inductivo. Se manifiestan sentimientos idealistas y la formación diaria de la personalidad, existe un mayor desarrollo de los conceptos morales. El joven en esta etapa es capaz de lidiar con actividades mentales abstractas e hipotéticas.

* Lev Semiónovich Vygotski fue un psicólogo ruso que resaltó la importancia del contexto socio-histórico y cultural para el desarrollo cognoscitivo. Según su concepción, el individuo está sumergido, desde el momento en que nace, en una determinada sociedad con su respectivo contexto histórico-cultural, el cual determina en gran medida la dirección de su desarrollo cognoscitivo, así como toda su escala de valores. Vygotski fue un eminente psicólogo cuyas aportaciones más significativas fueron los conceptos de funciones psíquicas superiores e inferiores, de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), de mediación y de instrumentos psicológicos (herramientas y signos). De acuerdo con su teoría, el conocimiento es resultado de la interacción social, es decir, que mientras mayor sea la interacción social, mayores serán las dimensiones de las funciones psíquicas superiores, ya que es a través de la interacción con otros semejantes que adquirimos conciencia de nosotros mismos (autoconciencia). Es como si el conocimiento se adquiriese dos veces: primeramente como conocimiento entre individuos, para después manifestarse como conocimiento para la persona. En

otras palabras, las funciones psíquicas superiores son al principio habilidades interpsicológicas y después se convierten en habilidades intrapsicológicas. Este proceso de interiorización, durante el cual el individuo hace suyo o se apropia de lo social para volverlo individual fue denominado Ley de la Doble Formación. En lo referente al concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Vygotski la define como:

“...la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas” y el nivel más elevado de “desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces” (Vygotski, 1979: 133).

La ZDP está conformada, a su vez, por tres “fases”: la Zona de Desarrollo Real, que abarca los conocimientos ya adquiridos por el sujeto y con los cuales es capaz de resolver determinados problemas por sí mismo; la Zona de Desarrollo Próximo propiamente dicha, que es una etapa donde el sujeto necesita de otros con mayor competencia para que le ayuden a resolver problemas que no puede resolver por sí mismo con el conocimiento real del que dispone. En la misma el ser humano aprende de la guía, apoyo, colaboración e instrucción de otros. Esta zona es una etapa donde el individuo tiene la posibilidad más alta de aprender. Por último, la Zona de Desarrollo Potencial representa la suma de conocimientos que el individuo obtendrá gracias a la ayuda que recibió de los demás, y que se constituirá en otra Zona de Desarrollo Real. Los instrumentos psicológicos, por su parte, constituyen el enlace entre las funciones psíquicas inferiores y las superiores. De todos ellos el lenguaje, que conforma la base del trabajo y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, resulta ser el instrumento psicológico por excelencia, ya que permite al individuo interactuar con otros y enriquecer así dichas funciones, asimilar conocimientos y alcanzar grados cada vez más altos de desarrollo cognoscitivo; es un regulador de la propia conciencia, del pensamiento y de la actuación. La mediación, por último, es un concepto clave, pues se refiere a la necesidad insoslayable de la presencia

–y del uso– de instrumentos tanto materiales (herramientas) como teóricos (signos, incluidos los lingüísticos) para que el ser humano pueda desarrollar su actividad vital en el mundo, y mediante ello, sus funciones psíquicas superiores.

* Jerome S. Bruner. Psicólogo estadounidense, que postuló que el niño adquiere el lenguaje a través de la interacción con los adultos, o sea, se adquiere gracias a la socialización. Para este psicólogo el bebé, por medio de las interacciones con sus padres, como en el juego, adquiere rasgos sociales antes de aprender el lenguaje. Los padres usan sus interacciones con su bebé para instruirlo, para educarlo, dando pie a lo llamado andamiaje. Es necesario subrayar que el andamiaje debe de guiar y apoyar la construcción del conocimiento, es decir, el profesor no debe decidir qué es lo más importante dentro de la información para convertirse en conocimiento, sino que esta decisión debe ser tomada por el “constructor”, por el aprendiz, por lo que debe ser ajustado a la capacidad (competencia) del alumno. El proceso de andamiaje de Bruner se ubica, de hecho, en la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski. Es como un andamio en la construcción de un edificio, donde aquel se coloca un poco más abajo de lo ya construido para continuar apoyando al siguiente nivel. En lo referente a la instrucción, Bruner postuló una teoría, según la cual debe crearse una buena disposición para el aprendizaje – este debe ser significativo –, estructurar el conocimiento para propiciar su interiorización, establecer secuencias efectivas para la presentación del material, esclarecer los procedimientos de premios y castigos, y, por último, considerar la motivación como factor indispensable. En el aprendizaje por descubrimiento Bruner quiere involucrar al aprendiz en el mismo de manera activa, ya que lo que se aprende por medio del descubrimiento personal adquiere un mayor y más fuerte sentido para el que aprende. Para que este tipo de aprendizaje se produzca es preciso que se presenten los contenidos de manera relacionada entre sí. Los contenidos deben ser problemas a resolver, que muestren al aprendiz relaciones y similitudes entre ellos. Además, deben presentarse de manera desafiante para la inteligencia del alumno, motivándolo así a resolverlos (http://www.ptic.una.ac.cr/documentos/boletin1_aprend_desc.pdf. Fecha de consulta: 27/01/09).

* David Paul Ausubel, por su parte, afirma que el aprendizaje por descubrimiento no debería desplazar al aprendizaje expositivo, ya que éste también ofrece grandes resultados en el proceso de aprendizaje. Cualquier tipo de aprendizaje debe cumplir con ciertas características para lograr ser significativo. Un aprendizaje significativo produce un conocimiento más firme y con sentido. Es más firme, porque es propio, es decir, el alumno relacionará la nueva información con un concepto o idea propia existente en alguna de sus estructuras cognitivas. Ausubel indica que el aprendizaje es significativo cuando puede ser relacionado con sus conocimientos previos, con sus estructuras cognitivas estables. La presentación de los contenidos debe estar, así, organizada para que los nuevos conocimientos se entrelacen con los ya adquiridos por el aprendiz. El nuevo conocimiento, por tanto, depende de las estructuras cognitivas ya formadas. Estas son conceptos con que el aprendiz cuenta sobre un determinado campo de conocimiento, así como sobre su organización. Por otra parte, los conocimientos previos del alumno deben ser estables para que la nueva información pueda encontrar la mejor *conexión* posible. Un elemento más es la motivación; si el alumno no siente interés por los contenidos que el maestro le presenta, no tendrá lugar aprendizaje alguno. También es importante que el maestro conozca el nivel cognitivo alcanzado por el estudiante, para así poder saber cuál es el punto de partida.

2. 5 Definición de asimilación

Existen varios significados relacionados con la palabra asimilación. En términos de la Biología se le relaciona con el anabolismo, donde las sustancias de los alimentos son asimiladas (absorbidas) por el organismo para luego ser convertidas en compuestos más complejos. También se habla de la asimilación fonética, la cual se presenta cuando un sonido cambia por la influencia de otro. Además, la asimilación se relaciona con el término de asimilación cultural o integración social. Se presenta cuando un pueblo o un grupo de personas (inmigrantes y/o grupos étnicos minoritarios) provenientes de una cultura adoptan elementos culturales de otra dominante, como las tradiciones, por medio de la colonización o inmersión en dicha cultura. De esta forma, las personas de

la cultura no dominante son integradas a la dominante. En otras palabras, pasan a formar parte de la cultura mayor (Abad, 1986: 57).

Ahora veremos otro significado relacionado con el término de asimilación. El siguiente significado dado al término de asimilación es el que nos compete más para el desarrollo de nuestro proyecto. Es el otorgado por Jean Piaget. Sin embargo, es importante destacar cierta similitud en los significados anteriormente mencionados. Si analizamos cada uno de ellos, podremos ver cómo, a pesar de ser diferentes, constan de palabras que nos brindan una imagen clara de lo que es la asimilación. Los significados anteriores manejan palabras como: absorber, integrar, cambiar y adoptar. Dichas palabras son de gran ayuda para esclarecer el concepto de asimilación en nuestra mente.

A continuación profundizaremos un poco más sobre cómo Piaget visualizaba la asimilación dentro de su teoría psicogenética.

De acuerdo con Piaget, el ser humano cuenta con la organización y la adaptación como funciones invariantes en él. Incluso afirma que la mente humana trabaja por medio de estas funciones. La mente está organizada a través de sistemas coherentes que son capaces de adaptarse al medio circundante. La función de adaptación se compone de dos procesos complementarios. Estos dos procesos son la asimilación y la acomodación. En palabras de Piaget:

"La asimilación mental consiste en la incorporación de los objetos dentro de los esquemas de comportamiento, esquemas que no son otra cosa sino el armazón de acciones que el hombre puede reproducir activamente en la realidad" (Piaget, 1973: 76).

La asimilación, en palabras de Piaget, nos hace regresar a los significados anteriores; por medio de la palabra *incorporación*, usada por él, nos percatamos de que toda asimilación necesita de un "algo", sean nutrientes, sonidos, tradiciones, objetos, sucesos, etc. para ser integrados a algo o a alguien.

En cuanto a la acomodación, Piaget la define como el cambio, mejor dicho, modificación debida a la aparición de nuevos elementos en la organización cognitiva del sujeto frente a la información asimilada. La acomodación está más relacionada con la respuesta al entorno, es decir, resulta más objetiva, ya que funciona como una respuesta a las características del medio. La asimilación está vinculada con nuestros esquemas de comportamiento, los cuales son creados a partir de nuestras experiencias,

implicando así más a lo subjetivo que a lo objetivo. De esta forma, la asimilación y la acomodación participan en la reestructuración cognitiva de nuestro aprendizaje y nuestro desarrollo intelectual. La asimilación y acomodación son participes en un proceso de equilibración. Este último es un proceso de regulación ubicado en un nivel superior. Es necesario hablar del concepto piagetiano de esquema. Un esquema es una subestructura a la que se puede generalizar y transferir rasgos comunes de las acciones. Las estructuras son formadas por medio de una incorporación equilibrada de esquemas (<http://www.abc.com.py/2006-03-10/articulos/238318/las-ideas-mas-importantessobre-las-que-se-sustenta-la-teoria-de-piaget-son>). Fecha de consulta: 1/02/09).

2.6 Definición de conciencia lingüística

La conciencia lingüística está formada por todas las nociones de la realidad, conscientemente desarrolladas por cada individuo en particular, y el colectivo en general, a lo largo de su desarrollo histórico. Por ello, su formación y dominio, por parte del que emprende el estudio de una lengua extranjera, resultan necesarios para una estructuración, organización y expresión correctas y adecuadas del contenido objetivo de la conciencia en las estructuras formales de una lengua determinada. En otras palabras, la conciencia es lingüística porque en ella se reflejan los conocimientos asimilados por el nativo hablante de una determinada lengua sobre su realidad social que se deriva de la historia y cultura de su comunidad. Recordemos que la conciencia guarda un vínculo estrecho con el lenguaje, el cual es un instrumento de comunicación que, a su vez, es mediador entre el sujeto y sus experiencias en su realidad exterior e interior.

Como ya lo hemos expresado en el apartado de definición de conciencia en este mismo capítulo, sabemos que la conciencia está ligada a lo social, al signo (lenguaje) y, sobre todo, al contexto histórico-cultural. Ahora bien, la formación de la conciencia lingüística es un elemento que, como docentes, no podemos perder de vista durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. La conciencia lingüística no representa simplemente el hecho de que el aprendiz esté consciente de su aprendizaje y conocimientos de la lengua meta. No estamos diciendo que esto último no sea importante; sin embargo el concepto y la formación de la conciencia lingüística van más allá. Esta conciencia encierra las nociones complementarias de los hablantes nativos de la lengua meta. ¿Qué entendemos por nociones complementarias? Son

representaciones socio–históricas y culturales sobre la realidad que existen (guían) en la mente del hablante nativo de la lengua extranjera y lo guían en su “armaje” lingüístico de la realidad.

Cada individuo se desarrolla en una determinada sociedad de la cual toma rasgos culturales e históricos por medio de la interacción con sus semejantes desde su nacimiento. Por tanto, un dominio real de la lengua extranjera pasa, obligatoriamente, por la comprensión y asimilación de la conciencia lingüística del nativo hablante. Por ello, es que resulta de enorme importancia la formación de ésta en los aprendices de una lengua extranjera. La razón de su importancia es que su formación en ellos permitirá orientarlos en cada momento de su actividad discursiva y lograr que esta sea no solamente correcta desde el punto de vista sintáctico y semántico, sino también adecuada desde la óptica pragmática. Al explicitarles las nociones complementarias existentes en la mente de los hablantes nativos, los alumnos sabrán el cómo, el cuándo, el para qué y el por qué tienen que estructurar y expresar sus ideas y reflexiones en la lengua extranjera como lo indica el libro de texto o el profesor. Si logramos desarrollar en los alumnos un nivel de conciencia lingüística adecuado a la visión del hablante nativo, la lengua meta ya no será vista por ellos como un sinfín de reglas gramaticales con excepciones a las mismas.

Si el alumno está consciente de la cosmovisión del hablante nativo, le será más fácil comprender la relación que guardan las estructuras formales de la lengua meta. Ésta ya no sería algo imposible de comprender, ya que organizaría los significados implicados tras las estructuras formales en categorías semánticas en su pensamiento.

La conciencia encierra toda la actividad psíquica del individuo y la refleja, por eso si enseñamos al alumno los rasgos de la conciencia de una determinada cultura podrán ser capaces de comprender las razones de su cosmovisión. Al presentarles los rasgos particulares de la conciencia de los hablantes nativos a los aprendices éstos contarán con una gran ayuda para la comprensión del porqué los usuarios de la lengua extranjera estructuran su mundo, pensamiento y lengua en la forma en que lo hacen. Como podemos apreciar, al descubrir la conciencia de una comunidad podemos acceder a su pensamiento como comunidad. Una descripción docentemente orientada hacia los rasgos de la conciencia de una determinada comunidad resultaría realmente un apoyo para conocer el modo de vida de las personas pertenecientes a aquella.

Subrayamos. La conciencia lingüística en forma de nociones complementarias existentes en la mente del hablante nativo orientan al aprendiz hacia una actividad

discursiva correcta en una lengua y sociedad determinada. Para lograr este fin es necesario que nosotros, como docentes, presentemos no sólo las estructuras formales (reglas gramaticales) a nuestros alumnos, sino que les revelemos los usos, combinaciones, significados y sentidos que tienen en la conciencia del hablante nativo.

Muchas veces no nos cuestionamos por qué hablamos como lo hacemos y creemos que todos (otras personas fuera de nuestra comunidad o sociedad) hablan y organizan sus pensamientos igual que nosotros. Por lo tanto, esperamos que los otros idiomas presenten las mismas reglas de “armaje” que nuestra lengua materna. Sin embargo, cuando los profesores les dicen a los estudiantes del curso de inglés que para expresar sus edades no deben usar el verbo *tener*, sino el verbo *ser/estar* (verbo *to be*), éstos no saben cuál es la razón oculta tras dicho uso y muchas veces no se atreven a preguntar por desconfianza o pena. También es muy frecuente la situación en que algún alumno pregunta el por qué y el profesor se queda sin palabras o simplemente dice por que así es el inglés. Debemos evitar a toda costa este tipo de comentarios, puesto que todo tiene una razón de ser. Si les decimos a nuestros alumnos que la razón es porque así es el inglés, no lo interiorizarán porque no resulta lógico para su “visión” del mundo. Además, no pueden otorgarle ningún tipo de significado y mucho menos un sentido personal. Es como si a nosotros nos dijeran una frase como: *Chisi ato syrla ko* y nos pidieran que la razonáramos y aprendiéramos sin memorizarla por medio de planas o repeticiones orales. Nos resultaría imposible realizar un análisis lógico, podríamos contar sus sílabas o tratar de encontrar algún tipo de relación entre sus letras que nos ayudara a comprenderla, interiorizarla (asimilarla) y así reproducirla (aprenderla) cuando nos fuera pedido. Es la misma situación en la que se encuentran los estudiantes del curso de inglés. A pesar de asistir a sus clases de inglés, no son capaces de aprender este idioma. Claro está que existen otros motivos que truncan los objetivos de aprendizaje de una lengua extranjera, además de la falta de explicaciones razonables. Los demás motivos pueden ser: la ausencia de motivación intrínseca o extrínseca, escasos recursos económicos, desfavorable ambiente en el aula de clases, entre otros.

Recordemos cuando asistíamos a la escuela primaria. Todos cursamos y “aprobamos” la materia de español; sin embargo, es poco lo que recordamos de aquel curso o cursos. Si en este momento tuviéramos que contestar un examen sobre nuestra lengua materna, donde nos preguntaran acerca de las conjugaciones y tiempos verbales, diferencia en los usos de las preposiciones, reglas de ortografía, etc., no estamos seguros de aprobarlo. No obstante, somos capaces de hablar, escribir, escuchar, leer y,

sobre todo, darnos a entender (a pesar de no seguir las reglas gramaticales al pie de la letra, somos capaces de transmitir nuestro mensaje a nuestro(s) receptor(es)) en español. ¿A que se debe este fenómeno? Pues bien, además que estamos insertados o sumergidos en nuestra comunidad en la cual estamos rodeados por el español desde el momento en que nacemos, somos herederos de una cosmovisión determinada sustentada en la historia y cultura de nuestra comunidad. Nuestra forma de ver, analizar y juzgar al mundo está estrechamente vinculada a la conciencia social de nuestra comunidad. Dicha conciencia se refleja a través de signos, principalmente del lenguaje, el cual está matizado de la historia y cultura propia de cada sociedad. Un claro ejemplo de esto es que a pesar de que nuestra lengua materna es el español, al igual que en España, nuestra manera de interactuar con personas de nuestro país es diferente al de los españoles. Dejando de lado las diferencias fonéticas entre ambas variantes del castellano, la pragmática que los rige son diferentes debido al contexto histórico-cultural de cada país. Cuando oímos hablar a un español solemos pensar que es grosero, pero no recapacitamos sobre las diferencias de su cultura respecto de la nuestra. Nuestros antepasados sufrieron una colonización y por ella tuvieron que aprender una lengua nueva para sobrevivir. La labor principal de nuestros antepasados era la de servir a los colonizadores, debido a lo cual se vieron obligados a aprender cómo dirigirse a ellos con respeto y amabilidad extremos. Estos rasgos perduraron en nuestro idioma hasta convertirse en una característica típica de nuestro español. El español hablado en México suele estar acompañado de *adornos* que aún reflejan características de la colonización. El empleo de frases como: mande (Ud.), quisiera saber si..., estaba pensando si..., me gustaría que..., etc. incluso cuando preguntamos por algo: ¿Me podría dar su hora?, ¿Me podría regalar su firma?, ¿Cuánto sería? (al pagar un objeto) utilizamos las conjugaciones de los verbos en las cuales se proyecte una necesidad que depende de la “bondad” de la otra persona para ser saciada. Podríamos simplemente decir: déme su hora, firme, ¿Cuánto es? Los *adornos*, como los hemos llamado, responden a la conjugación de los verbos en la forma del condicional. Esta forma verbal es usada para causar un efecto de cortesía.

Recordamos un comentario que una maestra de francés nos compartió sobre la diferencia de culturas. Nos comentó que en Francia, cuando alguien llama por teléfono a un amigo para pedirle un favor, el que llama no le platica primero de otros temas, como nosotros solemos hacer para *preparar el terreno* antes de pedir un favor, sino, al contrario, es de lo primero que habla y quizá después platicará de otros temas, pero no

es indispensable. La maestra nos explicaba que para ellos el hablar primero de otros temas y luego pedir un favor les hace pensar en la hipocresía del que llama, como si al hablar primero de otros temas quisiéramos agradecerle a la persona que llamamos para que acceda a nuestra petición. Nosotros podríamos pensar que es de mal gusto que un amigo llame y sin más ni menos nos pida un favor, sin preguntar cómo nos encontramos o qué hemos hecho en nuestro día. Incluso sería peor que su llamada fuera exclusivamente para pedirnos algo y después colgara. No dudamos que existan relaciones amistosas, familiares o de pareja donde lo comúnmente establecido como cortesía o protocolo en nuestra forma de pensar no se presenten. Como podemos apreciar, las diferencias de interacción entre semejantes son de carácter cultural. Para nosotros es común y bien visto hablar un poco antes de pedir un favor. Si no lo hacemos, podemos parecer interesados, descorteses o mal educados.

Quizá ahora podemos meditar un poco más sobre nuestra conciencia lingüística, es decir, sobre las nociones socio–históricas y culturales de nuestra sociedad y de la forma en que ésta nos guía por la vida.

De todo lo anteriormente expuesto, anecdótico o no, se desprende la enorme importancia que reviste hacerles ver a los aprendices de una lengua extranjera que no todas las personas organizan sus pensamientos como ellos lo hacen. Si nuestros alumnos están conscientes de esto, no buscarán más la traducción palabra por palabra de alguna frase en la lengua meta a su lengua materna, o viceversa. Este comportamiento es una prueba latente que demuestra la falta de instrucción o de conocimiento de las diferentes conciencias lingüísticas. En resumen, el conocimiento de la conciencia lingüística de los hablantes nativos de una lengua extranjera orientará al alumno tanto en el proceso de aprendizaje de la lengua meta, como en la actividad discursiva en la misma. Sin la constante confusión que normalmente se produce al no comprender el por qué la lengua extranjera no es igual a la materna.

2.7 Conclusiones del capítulo

1. Los conceptos presentados a lo largo del capítulo resultan importantes para todo docente; además, son parte fundamental para el desarrollo de esta propuesta.
2. La conciencia tiene sus orígenes en las relaciones sociales que estableció el ser humano desde su aparición.

3. La conciencia produce en el individuo un control tanto de su actividad interna, intelectual, como de la externa, la práctica. El individuo vive sumergido en un ambiente social, en el cual existen normas y valores que clasifican, controlan y juzgan sus acciones. Por lo tanto, se controla y realiza acciones socialmente determinadas y reguladas.
4. La interiorización, organización y conservación de las nociones complementarias que guían la actuación del individuo en su realidad social son proporcionadas por la conciencia del individuo dentro de su mundo socialmente organizado.
5. Gracias a la capacidad humana de manejar conceptos, el sujeto por medio de su pensamiento puede representarse una situación real a través de conceptos eligiendo el camino de actuación que mejor convenga a sus propósitos.
6. Esta capacidad también le permite hablar de objetos no presentes en el medio circundante, es decir, puede aludir a conceptos abstractos. Puede traer a la realidad de su mente objetos ausentes.
7. La duplicación del mundo exterior parte de la elaboración de imágenes mentales, las cuales recrean la realidad del individuo ofreciéndole la oportunidad de orientarse en el mundo, de analizar, comprender y valorar consiguientemente la información proveniente del medio, y de actuar en consecuencia.
8. Todos los individuos necesitan del lenguaje para ser realmente seres sociales. El lenguaje nace de la necesidad de comunicar algo a otra persona, es decir, de la interacción social.
9. El lenguaje es una capacidad universal que está en constante actualización. Es un sistema de códigos semióticos creados para la denominación de los objetos del medio. Su objetivo principal es la categorización del mundo y la comunicación, a los demás, de los resultados de dicha categorización.
10. Una habilidad consustancial a todos los seres humanos es el aprendizaje. Gracias a éste los individuos pueden adaptarse activamente a las circunstancias de su medio no sólo para sobrevivir, sino también para transformarlo conscientemente con vistas a obtener una mejor calidad de vida.
11. Todo en la vida se aprende y, cuando esto sucede, los conocimientos adquiridos son incorporados a los ya existentes para su aplicación posterior; en

otras palabras, son asimilados para satisfacer las necesidades derivadas de la actividad vital del ser humano.

12. Los hechos históricos, sociales y culturales de cada sociedad son asimilados por los individuos pertenecientes a la misma como nociones complementarias que anidan en la mente de cada nativo hablante de una lengua y que éste incorpora obligatoriamente en cada mensaje que transmite: es lo que se conoce como conciencia lingüística.

13. Por lo tanto, al formar en nuestros alumnos una conciencia lingüística semejante a la de los nativos hablantes de una lengua extranjera, estaremos ofreciéndoles una orientación correcta en cada momento de su actividad discursiva.

Capítulo 3 Marco Teórico: Teorías de enseñanza–aprendizaje

3.1 Jean Piaget y la teoría psicogenética del desarrollo intelectual

En este apartado nos enfocaremos a la teoría psicogenética desarrollada por Piaget. En su teoría psicogenética este eminente psicólogo realizó un importante aporte a la resolución de las interrogantes relativas a la formación intelectual del ser humano. En dicha teoría concibe al ser humano como un ente activo que interacciona con su medio (con los objetos) para construir su conocimiento. Los estudios de Piaget estuvieron relacionados con la Epistemología, que es una disciplina científica la cual procura investigar de qué manera sabemos lo que sabemos. Su teoría parte de la genética, puesto que establece procesos que son resultados de mecanismos biológicos arraigados en el desarrollo del sistema nervioso del individuo. Por el interés epistemológico de la teoría, Piaget se dio a la tarea de investigar cómo el ser humano en general adquiría, procesaba u olvidaba el conocimiento, es decir, le interesaba un modelo universal del funcionamiento y desarrollo cognitivo. Piaget centró su teoría en el estudio del conocimiento, analizando su evolución desde las etapas elementales hasta las superiores.

Otras características de su teoría son su apoyo en los conceptos de maduración y jerarquía. La maduración implica que los procesos de formación de conceptos siguen un patrón invariable a través de varias etapas claramente definidas y que aparecen a determinadas edades. La jerarquización presupone que las etapas que se presentan tienen que experimentarse y desarrollarse en un determinado orden sucesivo y cualitativamente diferente, en el que la etapa previa sustenta a la subsiguiente.

Según Piaget, el pensamiento es diferente en cada edad, es decir, se piensa diferente en cada etapa de desarrollo cognitivo, lo que presupone que cada una de las etapas cuenta con características propias. Durante cada una de ellas, el niño manifiesta un cierto nivel intelectual, el cual depende de un proceso de equilibrio continuo.

Vistos estos criterios generales, veremos a detalle lo propuesto por Jean Piaget en su teoría psicogenética.

Para Piaget la inteligencia es resultado de un proceso activo y constante de adaptación (y equilibración) entre el individuo y su entorno. Este proceso consta de dos procesos simultáneos, a saber:

1. La asimilación, que consiste en interiorizar experiencias obtenidas con un objeto o acontecimiento incorporándolas a un esquema ya existente. Por ejemplo: cuando un bebé agarra diferentes juguetes, la experiencia con cada uno de ellos se asimilará.
2. La acomodación, la cual consiste en la continua modificación y reorganización interna de los esquemas del individuo para asimilar nuevas experiencias. Siguiendo el ejemplo dado, el bebé tendrá que modificar las estructuras mentales de agarrar a partir de lo asimilado, debido a las diferencias de cada juguete.

De esta forma, a cada nueva experiencia le siguen los procesos de asimilación y acomodación para la construcción y formación de nuevas estructuras mentales, o sea, la construcción y formación de la inteligencia. Ambos procesos se complementan mutuamente para lograr el equilibrio (éste se pierde cuando aparece una nueva necesidad en el individuo, la cual crea un desequilibrio) entre el sujeto y su medio. Así, el desarrollo intelectual está sujeto a un proceso continuo de desequilibrios, asimilaciones, acomodaciones y equilibrios.

Piaget postuló la existencia de cuatro etapas: la sensoriomotriz, la preoperacional, la de las operaciones concretas y la de las operaciones lógico-formales. A continuación veremos en qué consiste cada una de ellas.

Etapas Sensoriomotriz (de 0 a 2 años) Es una etapa pre-lingüística. Piaget afirma que la inteligencia existe antes del lenguaje. Ésta se desarrolla por medio de la interacción con objetos y no existen representaciones mentales de los sucesos exteriores. El aprendizaje en esta etapa está relacionado con experiencias sensoriales inmediatas, además de actividades motoras corporales. Lleva este nombre porque el recién nacido se apoya en sus sentidos y de movimientos corporales (motrices) para descubrirse a sí mismo y a su medio circundante. En esta etapa encontramos: manipulación de objetos, egocentrismo, imitación, experimentación, permanencia del objeto (comprensión de la existencia de los objetos aún cuando no sean visibles o no exista manipulación), noción de tiempo y espacio; y surgimiento de la función simbólica. Durante los primeros meses de vida se puede apreciar un gran desarrollo en el infante.

Etapas Preoperacional (entre los 2 y los 7 años) en esta etapa la interacción de los niños con su mundo exterior está basada en acciones motoras, del pensamiento y en sensaciones perceptivas. Todavía no pueden realizar operaciones mentales como calcular. Piaget distingue dos tipos de pensamiento dentro de esta etapa, los cuales son:

a) El pensamiento simbólico (de los 2 años a los 4 años de edad)

- función simbólica
- pre- conceptos
- razonamiento transductivo

Esta es la etapa donde se desarrolla la función simbólica; en ella las palabras son equivalentes a símbolos. El pensamiento del niño durante esta etapa también es simbólico. Recordemos que los símbolos son imágenes con que se representa un concepto. La función simbólica es una función cognitiva que brinda la posibilidad de representación de significados (acontecimientos, personas y objetos, presentes o ausentes) por medio del empleo de significantes (lenguaje, imágenes mentales, signos y gestos). Su aparición en el niño se produce a la edad de dos años y le posibilita usar símbolos que guardan semejanzas con los objetos que representan. La función simbólica se manifiesta en la imitación - el niño reproduce acciones que ve realizar a los adultos. Al principio necesita que el modelo a seguir sea visible, pero después puede reproducir acciones de modelos ausentes mediante las representaciones mentales, que son construcciones propias y activas en el pensamiento sobre el entorno. La información obtenida del medio se organiza, estructura e interiorizada a través de la interacción motriz y sensorial. El juego se presenta como un factor decisivo para el niño, ya que a través del mismo puede satisfacer necesidades de su "yo". Dichas necesidades pueden ser sociales, intelectuales o afectivas. Por último, el dibujo es un medio de representar ciertos rasgos particulares de los objetos como formas y tamaños. En este estadio el lenguaje se desarrolla en dos etapas: lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado. En el lenguaje egocéntrico el niño habla sin importarle si es escuchado o no; sólo le interesa hablar por el gusto de hacerlo. La palabra en este momento no tiene función social, más bien funciona como refuerzo y compañía de su conducta. Su plática es sobre la perspectiva de él mismo (el niño es protagonista de todo). Gracias al proceso de socialización este lenguaje disminuye y desaparece gradualmente.

El lenguaje socializado, por su parte, consta de la información adaptada (para el niño se vuelve importante ser escuchado y entendido por su interlocutor; el niño desea intercambiar información); las órdenes, ruegos y amenazas, las preguntas, las cuales siempre esperan una respuesta.

b) El pensamiento intuitivo (de los 4 años a los 7 años de edad)

El pensamiento intuitivo es un pensamiento conceptual y pre-lógico. La inteligencia del niño está dominada por la percepción inmediata. El desarrollo del lenguaje le brinda al niño la oportunidad de interactuar y relacionarse más con sus congéneres y con su medio. El niño irá formulando frases más elaboradas y gramaticalmente más complejas, que le ayudarán a aumentar y a mejorar las conexiones psíquicas de su pensamiento.

Etapas de las Operaciones Concretas (de los 7 a los 11 años). En ella los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos. El niño ahora deviene un ser social. Además, aparecen los esquemas lógicos de seriación y ordenamiento mental de conjuntos. Se presentan manifestaciones de categorías conceptuales y jerárquicas. Su pensamiento es lógico y estable, pero todavía no es capaz de utilizar conceptos de carácter abstracto.

Para que el niño pueda realizar operaciones debe haber dejado atrás el egocentrismo, la irreversibilidad y la centración. Piaget postula para esta etapa dos diferentes tipos de operaciones mentales:

- Las operaciones *lógico – matemáticas*, que encierran operaciones mentales tales como: sumar, restar, multiplicar, dividir, seriar, clasificar, comparar.
- Las operaciones *infralógicas*, las cuales se dividen en:
 - las relacionadas con las nociones espaciales, y
 - las relacionadas con las nociones temporales.

Gracias al desarrollo de las representaciones mentales de la función simbólica, los niños logran obtener destreza en la clasificación y manejo de números. Desde los 3 o 4 años el niño es capaz de cuantificar en cierta medida objetos. Sin embargo, a la edad de 5 a 6 años surge la percepción de la conservación de cantidad. Esta percepción de la conservación ayuda al niño a comprender que, a pesar de los cambios en la apariencia, la cantidad permanece igual. La capacidad de reversibilidad está ligada a esta percepción de la conservación. El infante se da cuenta de que, no obstante los cambios de apariencia o posición, la cantidad es la misma. Cuando el niño cumple los 8 o 9 años, surge la percepción de la conservación del peso. Esta percepción le permite comprender que el peso no guarda relación con el volumen de los objetos. Por ejemplo, una moneda puede pesar más que una hoja de un árbol, aunque la hoja sea más grande.

El niño también adquiere habilidad de agrupamiento, por ejemplo: clasificación, sustitución y seriación. Ahora el infante comienza a concebirse como una parte diferente del resto del universo, dejando atrás el egocentrismo.

Etapa de las Operaciones Lógico-Formales (de los 11 a los 16 años). Es la última propuesta por Piaget. En ella el niño se convierte en adolescente, y la misma lo acompañará durante toda su vida adulta. El pensamiento del joven en esta etapa logra la abstracción de conceptos como odio, energía, pureza, infinito, etc. El nivel abstracto que su pensamiento ha alcanzado también le favorece en las actividades de tipo matemático por medio de la utilización de signos. El nivel de pensamiento que se alcanza en esta etapa recibe el nombre de pensamiento formal, el cual, según Piaget, se caracteriza por:

- El uso de proposiciones verbales para expresar hipótesis, ideas, razonamientos y conclusiones.
- La capacidad de pensar en toda relación entre lo real y lo posible.
- El carácter hipotético-deductivo de su pensamiento.

El pensamiento formal habilita al adolescente para:

- Manipular, pensar, analizar y razonar sobre conceptos abstractos como la fe, la injusticia, el poder, etc.
- Realizar observaciones y críticas sobre acontecimientos que parezcan infringir las reglas morales o sociales.
- Anticipar los resultados de las acciones propias y/o ajenas.
- Formular nuevas interrogantes sobre temas conocidos.
- Pensar sobre posibles soluciones para un mismo problema.
- Debatir, comparar, tomar en cuenta y analizar diferentes opiniones sobre un tema y realizar juicios propios.

En esta etapa se manifiestan sentimientos idealistas y la formación diaria de la personalidad, amén de que existe un mayor desarrollo de los conceptos morales. Sus actividades están más relacionadas con los aspectos sociales. Todo ello conduce al joven a una constante reestructuración de sus ideas y razonamientos, es decir, su personalidad se modifica por los cambios en su pensamiento y la inserción a la sociedad

adulta (<http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/756.pdf>. Fecha de consulta: 15/02/09).

En nuestra opinión, la teoría de Piaget cuenta con algunos puntos débiles tales como: la irrelevancia de las diferencias individuales que constituyen una parte importante del desarrollo intelectual, social y afectivo de cualquier persona; la indiferencia hacia el afecto y la motivación, que son parte esencial de cualquier aprendizaje; las etapas claramente determinadas y condicionadas por la edad del sujeto; y la falta de reconocimiento de la importancia de la interacción socio-cultural. No obstante, es importante que reconozcamos que en la teoría de Piaget se contempla al individuo como un ser que incorpora la información que capta del medio y la va asimilando para incrementar su desarrollo intelectual. El niño es visto como el responsable de su desarrollo intelectual, y se nos presenta como un ser al que le interesa y goza del mismo. Además, Piaget nos habla de los procesos que tienen lugar en el interior del individuo, desde una postura ontogenética del conocimiento. Sin embargo, no enfatiza en la parte emocional del ser humano, para poder centrarse en el estudio del desarrollo de los procesos y funciones mentales. Piaget postula una vasta teoría que, indudablemente, representa un marco importante de orientación para nuestro trabajo, ya que sienta los principios ontogénicos desde su teoría de desarrollo.

3.2 Lev Semiónovich Vygotski y el enfoque sociocultural del desarrollo humano

Vygotski formula una interesante teoría del desarrollo humano, según la cual el individuo es el resultado del proceso histórico, cultural y social, sin olvidar al lenguaje, que forma parte importante del mismo proceso. Para Vygotski, el conocimiento es un proceso de interacción entre el individuo y su medio social y cultural. El reconocimiento de la importancia del medio social y cultural en el desarrollo del ser humano es, quizás, la aportación más significativa de este psicólogo ruso al estudio de la ontogénesis. No podemos dejar de lado que el individuo está sumergido, desde el momento en que nace, en una determinada sociedad, y que cada sociedad cuenta con su respectivo contexto histórico-cultural. Debido a esto el sujeto contará con una determinada forma de pensar y de ver el mundo, o sea, que compartirá con los integrantes de su sociedad una misma cosmovisión. Vygotski fue un eminente científico cuyas aportaciones más significativas son: la concepción de las funciones

psíquicas superiores e inferiores, la Ley de la Doble Formación, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la mediación y los instrumentos psicológicos de medición. A continuación explicaremos cada una de estas aportaciones.

3.2.1 Las funciones psíquicas

Según Vygotski, las funciones psíquicas se dividen en:

a) Funciones psíquicas inferiores, o funciones naturales, que son aquellas funciones mentales con las que se nace. Estas funciones delimitan y dirigen el comportamiento del sujeto ante los estímulos del medio circundante, comportamiento que se manifiesta en forma de reacciones o de respuestas impulsivas al medio. Por ejemplo, el llanto es una reacción impulsiva ante una situación de dolor o miedo. El ser vivo en estas situaciones sólo puede gritar, llorar o huir. Sus reacciones ante los estímulos provenientes del medio circundante son condicionadas y limitadas por sus propios alcances.

b) Funciones psíquicas superiores, que se adquieren y desarrollan por medio de la interacción social, por lo que son culturales, propiamente humanas, constituyendo, quizás, la expresión del abismo insalvable que históricamente se ha establecido entre el hombre y el animal. Son ejemplos de funciones psíquicas superiores la percepción, la atención voluntaria, la memoria lógica, la formulación de conceptos, el pensamiento verbal y el lenguaje.

Debemos añadir, que es precisamente a través de la interacción con otros semejantes como el sujeto adquiere conciencia de sí mismo y del uso de los instrumentos psicológicos de mediación (herramientas y signos), lo que le ha permitido, a través de la historia, incrementar la complejidad de su pensamiento. La gama de acciones del sujeto se amplía gracias a estas funciones psíquicas. Las funciones psíquicas superiores de un individuo reflejan, por ende, los logros histórico-culturales alcanzados por la sociedad a la cual pertenece. Todos los seres humanos pueden desarrollar funciones psíquicas superiores; sin embargo, las respuestas o comportamientos de las personas de diferentes sociedades ante las mismas situaciones del medio circundante son o pueden ser diferentes. La causa de este fenómeno, radica en que cada sociedad cuenta con normas, valores y costumbres diferentes.

3.2.2 La ley de la doble formación o ley genética general del desarrollo

Para Vygotski todo aprendizaje se produce inicialmente en el entorno social y luego pasa al ámbito individual. Todo lo que se aprende es adquirido por medio de la interacción con otros. Incluso los bebés adquieren de sus padres información socialmente matizada. Como las funciones psíquicas superiores se desarrollan gracias a la interacción social, son al principio habilidades interpsicológicas. Dicho de otra forma, las funciones psíquicas superiores surgen primero en el escenario social. Después se convierten en habilidades intrapsicológicas, es decir, en habilidades individuales.

Las respuestas innatas con las que cuenta el individuo ante el medio ambiente son las funciones psíquicas inferiores, como gritar ante una situación que causa dolor o miedo. Ahora bien, el niño desde su infancia aprende que con gritar alertará a otros a su alrededor, llamando la atención de éstos. Este aprendizaje del niño se produce, entonces, gracias al contacto con sus semejantes. Si el niño viviera solo, no se daría cuenta que, al gritar, otras personas voltearán a verlo. Esta función psíquica inferior de gritar se convierte, por ende, en función psíquica superior interpsicológica, en el momento que el niño descubre y aprende su efecto en otros. Cuando el niño se percató de que puede utilizar sus gritos de manera intencional o conveniente a sus propósitos personales, la función se convierte en intrapsicológica. Otro tipo de información, como los valores, normas, costumbres, etc. son aprendidos por el niño a partir de lo social, es decir, no existen funciones psíquicas inferiores para este tipo de conocimiento, ya que reviste de un carácter social. Ahora bien, este proceso de convertir lo interpsicológico en intrapsicológico resulta posible gracias al proceso de interiorización.

3.2.2.1 La interiorización

El individuo hace suyo o se apropia de lo social para convertirlo en algo personal. El sujeto asimila su cultura por medio de la interacción con los demás. La interacción ayuda al niño a asimilar su cultura, a integrarse socialmente y a moldear su formación personal. Las personas no tienen la profesión propia de docentes pero ayudan con sus acciones, ejemplos y palabras al niño a asimilar su cultura y la cosmovisión que tiene su sociedad sobre el mundo.

Las funciones psíquicas superiores nacen y se desarrollan durante la interacción entre semejantes, es decir, que al principio son de tipo social y luego de tipo individual. El individuo primero aprende del exterior, de otras personas, lo que después hará suyo. Lo que el sujeto asimila de su exterior forma parte de su forma de ser, o sea, que sus conductas reflejan las características particulares de su cultura. Incluso su autocontrol, sus juicios, su reformulación de ideas, de conductas y su manera de razonar, están vinculados estrechamente con su contexto histórico-cultural propio de su sociedad. En este momento nos viene a la mente el dicho que expresa que nosotros somos el reflejo vivo de nuestros padres. Pues bien, el individuo es el vivo reflejo de su sociedad.

Vygotski hace un gran reconocimiento al valorar la importancia de la transmisión cultural e histórica entre los seres humanos. Si los seres humanos ignorarán el conocimiento adquirido por sus ascendientes, no existiría ningún progreso tecnológico, científico, artístico, evolutivo, etc. sería como si cada ser humano fuera el primero en nacer. Por eso no podemos negar el gran aporte que Vygotski hizo al integrar de modo relevante el aspecto social, cultural e histórico en toda formación de cada ser humano. Dicha formación comprende aspectos educativos, morales, valorativos, artísticos, tecnológicos, éticos, etc.

La interiorización nos habla de un proceso por el cual pasa toda función psíquica (Ley de la Doble Formación); presupone, además, la presencia necesaria de instrumentos psicológicos de mediación. Vygotski llamó así a las herramientas físicas que ofrecen ayuda al sujeto para obtener un fin, así como a los sistemas de signos que sirven de mediadores entre el ser humano y su entorno, tanto externo como interno. Los instrumentos psicológicos de mediación son proveídos por el medio socio-cultural. No obstante, en cualquier caso la conciencia humana es la creadora de éstos, es decir, de la significación que se les confiere, ya que la conciencia es, en resumidas cuentas, la mediadora de la actuación humana. Además, los instrumentos psicológicos de mediación son el enlace entre las funciones psíquicas inferiores y superiores. El lenguaje es el instrumento psicológico de mediación por excelencia, ya que le permite al individuo relacionarse con otros, desarrollar y enriquecer sus funciones psíquicas y adquirir conocimientos de otros, alcanzando con ello un desarrollo potencial mayor. El lenguaje es un regulador de la propia conciencia y actuación.

Al decir que los instrumentos de mediación son proveídos por el entorno socio-cultural, deseamos subrayar que la sociedad y la cultura funcionan como mediadoras de la cosmovisión del mundo y del comportamiento que cada persona tiene en él. Por

medio de la interacción con otros (con la sociedad) el niño adquiere conocimientos, los cuales están moldeados por la cultura a la que pertenece. Asimismo, la cultura dirige todo el desarrollo del ser humano. En otras palabras, no existen sociedades carentes de cultura, como no existen seres humanos sin sociedad.

Algunos ejemplos de instrumentos psicológicos de mediación son: los signos, los mapas, los sistemas numéricos, los símbolos, las obras de arte, los diagramas, los dibujos, el lenguaje (oral y escrito), etc. Los instrumentos psicológicos de mediación están *bañados* de las características particulares de las culturas y sociedades a las que pertenecen.

Hemos hablado de la interacción social, pues bien, Vygotski dice que ésta se presenta en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Hablaremos sobre ella a continuación.

3.2.3 La zona de desarrollo próximo (ZDP)

En palabras del propio Vygotski, la ZDP es

“...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un o en colaboración con un compañero más capaz” (Vygotski, 1979: 133).

La ZDP resulta ser, entonces, la facultad que tenemos los seres humanos de aprender de otras personas más calificadas por medio de la interacción con ellas. El concepto de la ZDP enmarca el nivel de desarrollo donde se encuentran ubicados los individuos. Para la educación es de mucha ayuda al momento de evaluar las acciones del estudiante. Al mismo tiempo, nos ayuda, como docentes, a saber dónde se halla el estudiante en un momento determinado y planificar el desarrollo posterior del proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando la ayuda necesaria y suficiente para conducirlo a una etapa superior de conocimientos. Por tanto, su objetivo final consiste en que el aprendiz pueda resolver en un futuro los problemas de manera independiente, gracias a la interacción que tuvo con otros (compañeros y profesor) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El futuro del que hablamos puede ser uno cercano o lejano, ya

que debemos tener en cuenta que todas las personas tienen ritmos de aprendizaje diferentes. Esta visión se aparta de lo que afirmaba Piaget en su teoría, en la cual plantea que, al alcanzar ciertas edades, todos los niños ya deberían ser capaces de realizar acciones específicas debido a su desarrollo biológico. Piaget no consideró las diferencias personales que se dan por causas de limitado acceso a lo que Vygotski llamó “los instrumentos de mediación”. Estos posibilitan el desarrollo e incremento de las funciones psíquicas, lo que elimina la “interdependencia necesaria” entre edad y desarrollo intelectual.

Vygotski definió tres niveles, mejor dicho zonas, por los cuales el desarrollo cognitivo y capacidad del sujeto atraviesan para alcanzar un nivel autosuficiente en la resolución de problemas. Las tres zonas son, a saber:

- a) la Zona de Desarrollo Real, la cual está compuesta por los conocimientos ya adquiridos por el sujeto y con los cuales es capaz de resolver determinados problemas por sí mismo. Dentro de este nivel se encuentran la capacidad, conocimiento y desarrollo cognitivo que el individuo ya posee. Este nivel es la zona, como su nombre lo indica, del conocimiento real o verdadero con el que cuenta el individuo;
- b) la Zona de Desarrollo Próximo, que es una etapa donde el sujeto necesita de otros semejantes con mayor competencia para que le ayuden a resolver problemas que no puede resolver con el conocimiento real del que dispone. El ser humano aprende de la guía, apoyo, colaboración y/o instrucción de otros. Esta zona es el momento donde el individuo tiene la posibilidad más alta de aprender. Como su nombre lo indica, en ella el sujeto se encuentra en vías de adquisición del próximo conocimiento y desarrollo cognitivo. El rasgo social del ser humano, que antes de Vygotski no había sido tomado en cuenta como elemento indispensable en el proceso de enseñanza–aprendizaje, toma su real importancia gracias a él. Para Vygotski la mejor enseñanza es la que se le adelanta al desarrollo. En otras palabras, lo que se le enseña al individuo por medio de la interacción debe ser de un nivel más complejo para que así el desarrollo incremente sus dimensiones. Además, de esta forma el sujeto se verá motivado a aprender, y se exigirá así mismo para incrementar su cognición. Este concepto separa también la concepción de Vygotski de la teoría de Piaget, según la cual, al alcanzar cierta edad, el individuo es capaz de desarrollar su cognición por sí mismo.

- c) la Zona de Desarrollo Potencial, que es el conocimiento que obtendrá gracias a la interacción con otros semejantes más competentes. Cabe destacar que a pesar que estos semejantes mayormente competentes ayudan al sujeto en la adquisición de conocimientos, es únicamente él el responsable de su propia adquisición (construcción) de conocimientos.

La teoría de Vygotski, a nuestro parecer, sustenta de manera correcta el modo en que se produce el desarrollo cognoscitivo del ser humano. Vygotski formula una teoría no enmarcada por el desarrollo físico, biológico, sino por el efecto de una amplia y diversa gama de interacciones sociales, interpsicológicas, y de sus consecuencias intrapsicológicas. Ello nos ayuda a comprender por qué no todos los seres humanos cuentan con las mismas capacidades cognitivas. No estamos hablando de las personas con talentos especiales o con condiciones diferentes a las nuestras, como, por ejemplo, los autistas. Simplemente deseamos subrayar la necesidad de realizar un análisis objetivo del por qué las personas son diferentes entre sí en cuanto a su desarrollo cognitivo, incluso dentro de un mismo grupo social. El efecto de la interacción social es sumamente poderoso. Gracias a él las personas se vuelven extrovertidas y adquieren habilidades especiales, a diferencia de las personas que no interactúan de la misma manera. Estas habilidades pueden ser: mayor fluidez discursiva, rapidez en hilar pensamientos y destreza en “jugar” con el idioma para su conveniencia.

Por otra parte, y en relación con el binomio pensamiento-lenguaje, Vygotski afirma que existe una interrelación dialéctica entre uno y otro. Al comienzo de la vida de un ser humano, se distingue una fase pre-intelectual en el desarrollo del habla y una fase pre-lingüística en el desarrollo del pensamiento. Antes del lenguaje el pensamiento ya está presente en la vida del niño. Sin embargo, es un pensamiento desligado del lenguaje, no dependiente del sistema conformado por el signo. Por ello decimos que se encuentra dentro de una fase pre-lingüística de su desarrollo. De la misma forma, el habla cumple al comienzo con las formas emocionales de la conducta social natural del ser humano. A la edad aproximada de dos años, el desarrollo del pensamiento y del lenguaje lleva al surgimiento del pensamiento verbal y del lenguaje racional. Es en esta nueva forma de comportamiento que el lenguaje empieza a servir al pensamiento y éste comienza a ser expresado. Esto es el resultado del deseo del niño por dominar el lenguaje, al descubrir su vida y al descubrir también que cada cosa tiene su nombre; es

entonces cuando comienza a preguntar sobre los objetos a su alrededor. (Vygotski, 2004: 68-72). “El habla es un lenguaje para el pensamiento, no un lenguaje del pensamiento” (Mendoza, 2006: 56). Es decir, que el habla es una manera por medio de la cual el pensamiento puede ser expresado, así como mediante otras formas diferentes, como la danza, los gestos y las obras de arte.

Vygotski también criticó la concepción de Piaget acerca del lenguaje egocéntrico. Para Piaget este lenguaje no tiene ninguna función social; el niño sólo habla para sí mismo. No obstante, Vygotski asegura que el lenguaje egocéntrico o “lenguaje privado” sí cumple con una función social. Este lenguaje, afirma, permite, al ser interiorizado, la génesis del lenguaje interior. Al comienzo las acciones son mediadas por la voz (instrucción) de los adultos (padres o maestros). Después, los niños de tres años aproximadamente comienzan a hablar para sí mismos y así se convierten en los mediadores de sus acciones. Esta mediación debe ser al inicio audible y después, cuando el niño ha cumplido cuatro años y medio aproximadamente, la misma deja de ser audible y se convierte en interiorizada (Vygotski, 2004: 86). Esto es un claro ejemplo del proceso de interiorización, durante el cual el lenguaje pasa de ser una habilidad interpsicológica para devenir intrapsicológica. De esta manera se forma el lenguaje interior, o diálogo consigo mismo, que se transforma en pensamiento. Al referirse al lenguaje como controlador interno de nuestro comportamiento individual, Vygotski nos dice que:

“...el lenguaje egocéntrico sirve de ayuda a la orientación mental y a la comprensión consciente; ayuda a superar dificultades; es el lenguaje para uno mismo, relacionado íntima y últimamente con el pensamiento del niño...” (Vygotski, 1996: 175).

Anteriormente habíamos hablado de cómo cada persona tiene un ritmo diferente de aprendizaje, aunado a las características y límites de acceso en sus propios contextos dentro de su sociedad. Todas las personas pertenecientes a una misma sociedad comparten la misma cultura e historia; sin embargo, no todas tienen las mismas posibilidades de acceder a los instrumentos de mediación que brinda la educación. Por lo tanto, no todas las personas de una misma sociedad cuentan con el mismo nivel de

desarrollo. Los postulados de la teoría de Vygotski se presentan en todas las personas, lo que varía es el nivel cualitativo y cuantitativo del propio desarrollo.

Un punto muy importante para comprender más a fondo la teoría de Vygotski, es el tema de conciencia del ser humano. Vygotski impactó a muchos teóricos de su tiempo por la manera en que postuló que para comprender el comportamiento humano era necesario tomar en cuenta los pensamientos y la conciencia de éste. Para ello se basó en la concepción dialéctico-materialista de la naturaleza y la sociedad, fusionando magistralmente el materialismo dialéctico con la psicología. El materialismo es una doctrina filosófica que consiste en admitir como única sustancia la material, donde la inmortalidad y la espiritualidad del ser humano no constituyen parte de su investigación, ni estudio. El materialismo dialéctico es la posición filosófica de Karl Marx⁵ y Friedrich Engels⁶ (posteriormente desarrollado por Vladimir Ilich Lenin⁷) frente al idealismo anterior. Además, de ser el marco de referencia conceptual desde el que se desarrollaría el materialismo histórico, el cual es la expresión propiamente científica del pensamiento de Marx. El materialismo dialéctico se encuentra fundamentalmente en las obras de Engels: "Anti-Dühring", (con contribuciones de Marx, publicado en 1878), y "Sobre la dialéctica de la naturaleza", (escrito entre 1873 y 1886), obra que también fue conocida y aceptada por Marx. Debido la estrecha colaboración entre Marx y Engels, a las dos obras se les considera como pensamiento de ambos. Para Engels la dialéctica es la ciencia que estudia las leyes universales del movimiento y desarrollo de la naturaleza, la sociedad humana y el pensamiento (<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/feuerbach/index.htm>. Fecha de consulta: 12/03/09). Entonces podemos preguntarnos: ¿Cómo es que Vygotski desarrolló su estudio de la conciencia a partir de los postulados materialistas de la doctrina de Marx?

Como ya habíamos mencionado, el materialismo estudia la sustancia material y una característica fundamental de lo material, de acuerdo con Lenin, es que consta de movimiento o actividad. Esta característica no solamente se encuentra presente en los

⁵ Intelectual y militante comunista alemán de origen judío. En su vasta e influyente obra, incursionó en los campos de la filosofía, la historia, la sociología y la economía.

⁶ Filósofo y revolucionario alemán. Amigo y colaborador de Karl Marx, fue coautor con él de obras fundamentales para el nacimiento de los movimientos socialista, comunista y sindical.

⁷ Revolucionario ruso, líder bolchevique, político comunista. Primer dirigente de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.

objetos físicos, es decir, no únicamente lo físico es sustancia material, sino toda aquella sustancia que consta de movimiento o actividad. Así, volar es el movimiento o actividad de las alas de las aves. La conciencia es la actividad o movimiento de la materia más organizada y compleja que existe: el cerebro humano. Dicha actividad acredita el estudio de la conciencia dentro del materialismo dialéctico.

Con respecto a la actividad de la conciencia humana, Vygotski retoma una idea de Marx de su libro “El Capital”, en el cual resalta la superioridad de la actividad laboral humana con las habilidades instintivas de los animales. El ejemplo para demostrarla fue la comparación de las habilidades arácnidas en la elaboración de las telarañas y la construcción de las celdillas del panal de las abejas, que, a pesar de la perfección de las mismas, no pueden igualar la habilidad laboral (actividad de la conciencia) humana, capaz de proyectar primero su acción en el cerebro, para luego ejecutarla. Los animales, al no contar con conciencia, responden a su medio de manera instintiva y su adaptación al mismo es certera, pero automática, careciendo de la posibilidad de diseñar y rediseñar sus obras en sus cabezas. Incluso durante el transcurso de la acción el hombre puede cambiar la proyección para obtener otro resultado deseado. De esta forma lo realizado por el hombre existió primero en su pensamiento y luego en su realidad. Los animales son incapaces de lograr esta actividad, o “doble experiencia”, como la definió Vygotski, porque la acción, antes de ser ejecutada, fue planteada idealmente por el cerebro humano. Todo ello resulta posible debido a que el cerebro humano codifica la información moldeada culturalmente en pensamiento y a partir de ella regula su actuación. Ello da cuenta de la complejidad y organización que infundió al cerebro el trabajo, la necesidad de cooperación entre semejantes, la elaboración de medios de vida y la herencia social, histórica y cultural compartidas con otras personas (<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/feuerbach/index.htm>. Fecha de consulta: 12/03/09). Es así que de estas mismas interacciones sociales, y gracias al desarrollo del cerebro, nace la conciencia humana, social por naturaleza. Sin ella, el ser humano no se realizaría como el ser social que es, su comportamiento sería como un conducir un carro sin carril, sin destino y sin normas de tránsito.

Podemos, entonces, concluir que la formación de las funciones psíquicas superiores, la ley de la doble formación, la ZDP y la mediación dependen del carácter social del hombre para su ocurrencia y desarrollo. La teoría de Vygotski es importante para nuestro trabajo, ya que sustenta las bases generales de una teoría socio-cultural del desarrollo humano, incluyendo el aprendizaje. A continuación hablaremos del

colaborador de Vygotski, P. Y. Galperin, quien, siguiendo las enseñanzas de aquel, formula una teoría de aprendizaje concreta y aplicable a la enseñanza dentro del aula.

3.3 P. Y. Galperin y la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales.

A continuación nos referiremos a lo que consideramos una forma factible, y adecuada, de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Nos basaremos en la teoría de la dirección de la asimilación, o teoría de la formación por etapas, desarrollada por el profesor P. Y. Galperin.

Es necesario hablar primero sobre las características de toda acción. La estructura de toda acción contempla a un sujeto que la realice, un motivo (un por qué) y un objetivo (un para qué). Toda acción está integrada por operaciones, que son microacciones que le brindan a la acción su carácter de continuidad. Un elemento más de las acciones es la base orientadora de la acción que se va a realizar. Este elemento fue denominado así por Galperin, quien nos explica lo siguiente: “La base orientadora de la acción implica una imagen (mental) de la acción a realizar y también del ámbito de las condiciones en las cuales va a realizarse la acción” (Talízina, 1993: 82). En otras palabras, la base orientadora de la acción, en adelante BOA, es el conjunto de conocimientos y habilidades preliminares que el sujeto posee (o debe poseer) sobre las condiciones en las que se basa la acción que debe realizar.

Imaginemos que por primera vez viajamos a China y nos piden que nos traslademos en el metro de una ciudad a otra. No sabríamos cómo realizar la acción, porque no conocemos el metro chino y ni siquiera tenemos nociones de cómo está organizado. La BOA no sólo se aplica a acciones dentro de un aula, sino a toda clase de acciones. Siempre necesitamos tener, por lo menos, una idea sobre la acción que nos piden realizar. Sin ella seríamos como invidentes tratando de cruzar una calle transitada. Incluso un invidente puede lograrlo si se le informa sobre la forma en que circulan los autos. Dicha información será la base gracias a la cual se orientará para realizar su acción. Para lograr realizar una acción es necesario tomar en cuenta todas y cada una de las condiciones que conforman la BOA. Si deseamos que la acción se lleve a cabo de manera eficiente, es necesario considerar adecuadamente las condiciones, los requisitos y las particularidades del objetivo que forman la base de la acción.

Como docentes es importante enseñar a nuestros alumnos a analizar adecuadamente las condiciones o elementos que tengan a su alcance, ya que no siempre

se cuenta con todas las condiciones de partida. Existen ocasiones en las cuales, en lugar de alguna condición de la base, contamos con el proceso de ejecución o el producto de la acción. Por ello, debemos enseñar a nuestros alumnos no sólo la ejecución o el modo de realizar la acción, sino también a analizar la situación que rodea la acción que se les pide realizar. Si les enseñamos a los alumnos a analizar dicha situación, ellos serán capaces no sólo de orientarse adecuadamente, sino también de encontrar y pedir (en nuestro caso al profesor) el elemento faltante para la resolución de la acción. Un sujeto que es capaz de encontrar el elemento ausente, no tendrá problemas en comprender la BOA, el proceso o el producto de una acción cualquiera, puesto que esta capacidad es indispensable para realizar eficientemente toda acción humana. Al desarrollar esta capacidad, podrá “recorrer” mentalmente todo el procedimiento de la acción en cuestión desde su inicio (BOA) hasta el final (producto), convirtiéndose en un ser consciente y racional de sus actos. Muchas veces sucede que los maestros únicamente les enseñan a sus alumnos la ejecución de la acción, y sin más el alumno la repite; sin embargo, éste no sabe por qué la ejecución se lleva a cabo de esa manera. Esto ocurre porque el alumno no comprende qué está haciendo, sólo lo hace por que así se le dijo que lo hiciera, pero no ve la razón de ser de esta ejecución porque carece de una BOA precedente.

Enfocándonos en nuestro campo laboral, podemos decir que incluso en muchos de los cursos de lengua inglesa que reciben los alumnos en nuestro país se observa la ausencia de la explicación de la BOA. En otras palabras, se le dice al alumno “di esto para conseguir aquello”. En diversas ocasiones los alumnos preguntan por qué se tiene que decir eso y de esa forma, pero en lugar de explicarles la BOA para que puedan darse cuenta del verdadero por qué, el maestro les explica por medio de conceptos ajenos a su realidad (conceptos tales como: sujeto, objeto directo, pasado perfecto, subjuntivo, voz pasiva, etc.) que de esta forma se debe estructurar la oración para conseguir el objeto o reacción deseados. No obstante, la duda no se disipa y muchas veces los alumnos se confunden más y, por temor o pena, no vuelven a preguntar. Entonces, el maestro cree que han comprendido y continúa enseñando nuevas palabras y estructuras gramaticales. Además, por la falta de la generalización en la parte ejecutora enseñada por el profesor, los alumnos tienen que aprenderse de memoria diferentes ejecuciones. Por ello, los alumnos son incapaces de emplear sus “conocimientos adquiridos” en clase, ya que tienen que recordar cada una de las diferentes ejecuciones (cuyo “sistema de ejecución” desconocen), lo cual es imposible. Lo que proponemos para resolver este problema es la

integración de las teorías vistas anteriormente y esta teoría de la formación por etapas de Galperin que incluye la BOA. Es de suma importancia que los docentes (no sólo los de lenguas extranjeras) conozcan a fondo estas propuestas teóricas.

Las condiciones de la BOA, por su propia naturaleza, no se aplican a un solo objetivo concreto, sino que la habilidad (parte ejecutora) que se forma es útil para lograr una orientación en otras situaciones a resolver. Podemos afirmar que la BOA es la más conveniente y adecuada para la formación de habilidades, conceptos y categorías mentales, ya que, como lo indica Talízina, en esta BOA "... se destaca la esencia generalizada y se le enseña al individuo a que vea los casos particulares a través del prisma de la esencia" (Talízina, 1993: 91).

Un aspecto más de la acción es el control de la ejecución de la misma. La función de este aspecto es comparar continuamente la ejecución de la acción con respecto a la información de la BOA y su correspondencia con los objetivos planteados para la actividad. Este control conlleva en sí un proceso psicológico llamado atención. Cuando una persona puede controlar sus actos de forma mental, podemos asegurar que la atención está formada. En resumen, podemos decir que la acción consta de una parte rectora que es la orientación; una parte de trabajo, que es la planeación y la ejecución; y el control, que funciona como mecanismo de comparación y de autorregulación.

Comenzaremos a hablar sobre las características de las acciones.

La primera característica es la forma en la que se ejecuta la acción. La primera forma es la material, o sea, que se emplean objetos durante la realización de la acción. Después, le sigue la forma perceptiva. Esta forma se lleva a cabo por medio de los sentidos, como contar objetos con la vista. La forma verbal es la siguiente, es la etapa del lenguaje externo. Podemos ver la manifestación de esta etapa cuando el sujeto tiene la necesidad de hablar en voz alta para aprender. La última forma es la mental, es decir, la verbal interna. Antes de evaluar una acción debemos identificar su forma y no sólo evaluar su resultado, sino también el proceso que se utilizó para llegar a él. La solidez de una acción depende de cuán completo sea el recorrido de la etapa material a la mental.

La segunda característica es el grado de generalización.

“El grado de generalización expresa la relación entre las posibilidades objetivas de aplicación del conocimiento y las posibilidades subjetivas del individuo en cuanto a dicha aplicación” (Talízina, 1993: 103).

En otras palabras, el grado de generalización es la relación existente entre el campo real de aplicación que puede abarcar la acción y la habilidad cualitativa y cuantitativa que posee el individuo para aplicar la acción dentro de dicho campo. Para poder lograr el más alto grado de generalización, es necesario proyectar las propiedades esenciales para formar el concepto. Las propiedades esenciales son aquellas que tienen que estar presentes en los objetos, personas o situaciones en todo momento para poder ubicarlas y/o ordenarlas dentro de los conceptos. Al trabajar dentro del aula, es necesario que nuestras actividades no sean rutinarias como las que se enfocan en un solo rasgo que conforma el concepto. Nuestras actividades deben exhortar al alumno a usar todos los rasgos que conforman el concepto dentro de su campo de aplicación.

La tercera característica es el grado de despliegue de la acción. La forma desplegada de una acción es aquella que demuestra cada paso que se debe seguir para llegar a su resolución. Gracias al despliegue el sujeto podrá ser consciente de cada uno de los eslabones que la integran. Poco a poco podremos ir abreviando los pasos, incluso el mismo sujeto irá abreviando los pasos por su propia cuenta. Es importante señalar que los eslabones no desaparecen del cerebro de la persona, sino que se guardan de un modo especial dentro de éste. Debido a la maravillosa capacidad de almacenaje de nuestro cerebro podemos reaccionar con rapidez utilizando la abreviación de las experiencias.

La cuarta característica es el grado de independencia. Ante un nuevo problema o situación el individuo no es capaz de resolverla solo y, por lo tanto, necesita que se le enseñe a hacerlo (recordemos la ZDP de Vygotski). Con el tiempo el sujeto es capaz de realizar la acción por sí mismo.

La quinta característica es el grado de dominio. Dentro de esta característica encontramos el grado de automatización y la medida del hábito. Podemos definir hábito como: “... una acción automatizada en grado sumo, por lo cual las operaciones que la integran se realizan inconscientemente” (Talízina, 1993: 110). ¿Cómo podemos saber cuando una acción está automatizada? Cuando podemos combinar una acción con otras,

podemos afirmar que aquella está automatizada, como cuando leemos en voz alta, pero nuestro pensamiento parece estar “en otra parte”. Las acciones realizadas varias veces se transforman en hábitos. No estamos diciendo que la persona actúa sin pensar o de una manera mecanicista, como lo expresaba el conductismo, sino todo lo contrario, ya que las acciones automatizadas tienen sus inicios en acciones (pasos, eslabones, operaciones o microacciones) conscientes. De esta forma la conciencia regulará el procedimiento utilizado durante la acción para controlarlo y corregirlo. Después de conocer las características de la acción, podemos comenzar con la teoría de la formación por etapas.

PRIMERA ETAPA

La primera etapa es la de la **motivación**. Para poder enseñarle algo a una persona, ésta debe tener un motivo para aprender. Uno de los métodos para lograr esto es el de plantear un problema o una situación no tan común, pero dentro de los límites de lo accesible, para obtener un interés en el tema.

SEGUNDA ETAPA

Esta etapa es la **informativa** o de **formación de la base orientadora de la acción (B.O.A)**. Durante esta etapa el maestro presenta a los alumnos el material a asimilar. El objetivo de esta etapa es el de profundizar en la acción que dará solución al problema o situación planteada en la etapa anterior. La presentación de los objetivos de la enseñanza, de los conocimientos necesarios para la realización de la acción y la tarjeta de estudio, es necesaria. En otras palabras, el maestro debe presentar todos los elementos con que se cuenta para establecer y aclarar la BOA. Las instrucciones para resolver el problema deben de hacerse en una forma generalizada para que no sean aplicables sólo al caso particular sobre el que se trabaja. Un ejemplo de esto es decir a los alumnos: “asegúrate que todos los rasgos necesarios y suficientes se encuentran presentes”.

Las siguientes etapas se denominan de manera general como participación activa de los alumnos.

TERCERA ETAPA

Esta etapa corresponde a las **acciones externas materializadas**, en la cual los alumnos deben resolver problemas. Los aprendices pueden ver los conocimientos explicados en la etapa anterior en sus libros, en láminas o bien en tarjetas de estudio. Un aspecto importante a tomar en cuenta es que en esta etapa debe preguntársele al alumno, cada vez que culmina una serie de acciones, qué vía siguió para resolver el problema, ya

que la conciencia de ello no sólo viabiliza el tránsito hacia la cuarta etapa, sino también hacia el lenguaje interior.

Los alumnos probablemente aún no sean capaces de trabajar tan independientemente, por eso el profesor es un orientador, un regulador que guía las acciones de sus alumnos. Una vez que el alumno sea capaz de recordar el esquema, podrán ser retirados los apoyos externos gráficos.

CUARTA ETAPA

Esta etapa es la **verbal externa** o de las **acciones en forma de lenguaje** sin apoyo en acciones externas materializadas. Durante ésta, el alumno debe expresarse de manera oral. El trabajo en grupos reducidos ayuda a los alumnos a expresarse de manera oral, ya que al trabajar en colectivo se da pie al razonamiento en voz alta. Poco a poco cada alumno va aprendiendo a controlarse de manera individual gracias al control externo recibido por sus semejantes. Esta etapa es una etapa de transición, ya que el sujeto realiza las acciones de manera detallada y consciente de cada uno de sus pasos hacia una forma sintetizada.

QUINTA ETAPA

Gracias a la síntesis lograda, los alumnos pueden pasar a esta etapa, que es la de las **acciones mentales**. En ella todos los eslabones de la acción se convierten en lenguaje interno. Como ésta es la última fase, debemos como docentes proyectar la máxima generalización posible en la parte ejecutora y lograr que los alumnos alcancen una independencia absoluta. A finales de la cuarta etapa y a lo largo de esta última se consolida la transformación de lo material (externo) a lo mental (interno) (Ley de la Doble Formación de Vygotski), de lo no general a lo general, de la forma detallada a la sintetizada, de la acción compartida a la independiente y de la acción consciente a la automatizada.

Para que la actividad del alumno pueda recorrer cada una de estas etapas es necesario que el profesor haya seleccionado los conocimientos de la materia de acuerdo con un diagnóstico previo de los conocimientos ya adquiridos de sus alumnos (establecimiento de la zona de desarrollo real) y precisado cuáles son las habilidades necesarias para alcanzar los objetivos establecidos.

Un aspecto importante es la retroalimentación. Ésta es la obtención de información que se realiza durante el proceso para luego introducir en el mismo los ajustes necesarios. Al detectar un error no sólo debemos corregirlo, sino también buscar sus causas. Puede ser que el aprendiz no estaba atento, o bien que exista una confusión

en alguno de los eslabones de la acción. Por ello, se le debe pedir que vuelva a realizar los pasos a fin identificar qué fue lo que ocurrió. Si fue un error y no una distracción, se debe regresar a la etapa anterior y partir de nuevo desde ahí.

3.4 El enfoque constructivista: la construcción del conocimiento

El constructivismo se desprende del cognitivismo y enmarca la importancia de la responsabilidad del aprendiz por la construcción de su propio conocimiento. Uno de sus principios es que el conocimiento, las percepciones y las sensaciones sólo se encuentran dentro de nuestras cabezas. Por ello, el conocimiento no es algo que pueda darse como si fuera un objeto material el cual se pasa de mano en mano. En otras palabras, es necesario que cada persona construya su propio conocimiento a partir de sus interrelaciones con el medio circundante. Ya sea por medio de la enseñanza formal o de la informal, se necesita de un aprendizaje significativo para lograr una óptima construcción, es decir, que lo que el individuo aprenda debe ser interesante para él. Si la información no llama la atención del sujeto, será difícil que exista una buena disposición a aprender por parte de éste. Debido a la habilidad de construcción del conocimiento propio, el individuo deja de ser producto de su medio y se convierte en un agente activo capaz de construir, no simplemente copiar, su realidad.

La construcción del propio conocimiento se da tras la interrelación diaria con el medio. Dicha interacción conlleva la interrelación de un sujeto proactivo cognoscente (que es capaz de conocer) con su medio u objetos cognoscibles (que se pueden conocer). Podemos decir que tanto el sujeto como el objeto ejercen transformaciones uno en el otro. Por ejemplo, un escultor moldeará la piedra (materia prima) para transformarla en un objeto ornamental; a su vez la textura o forma de la piedra transformará o influirá en las ideas del escultor. Para que esto sea posible se necesita de un sujeto proactivo que es aquel que construye su realidad (con ciertos parámetros sociales porque vive sumergido en determinada sociedad). El hombre deja de ser un sujeto *reactivo*, es decir, un individuo que simplemente reacciona ante estímulos de su medio. En otras palabras, el conocimiento para el constructivismo es una construcción interactiva y dinámica gracias a la interacción mencionada, más no una copia de la realidad. De esta forma el individuo *proactivo* construye y reconstruye su realidad con cada interrelación con su medio. Estas interacciones continuas le ayudan a la creación

de modelos mentales, que van aumentando cada vez su complejidad, para explicar y construir o reconstruir su realidad.

El constructivismo es un enfoque formado por distintas variantes. A pesar de las diferencias entre ellas, podemos decir que comparten la misma concepción sobre el aprendizaje, el cual se convierte en un proceso de construcción del conocimiento (Coll, 2000: 167), mientras que la enseñanza es un proceso intencional de intervención (pedagógica) que lo facilita. Además, confirman el papel activo del alumno en la construcción de modelos (mecanismos) mentales para la comprensión de su mundo. A diferencia del conductismo que considera que la conducta del individuo resulta únicamente de los estímulos externos que recibe del medio.

Hablemos más sobre el conocimiento, el origen de esta palabra viene del latín *cognoscere* que significa: saber; distinguir la esencia, características y las relaciones entre las cosas (Grijalbo, 1998: 480). En ambos significados podemos apreciar que se habla de nuestra capacidad para darnos cuenta de la realidad. Tener conocimiento de algo es aprender sus propiedades. Después de haberlas aprendido podemos decir que las hemos *aprehendido*, o bien que las hemos hecho nuestras.

Ahora bien, si pensamos que los alumnos son capaces de construir su propio conocimiento podemos preguntarnos: ¿Cuál es el papel del docente en el proceso de aprendizaje o, mejor dicho, en el proceso de construcción del conocimiento del alumno? Dentro de la visión constructivista el maestro es más un facilitador durante el descubrimiento y construcción del conocimiento, que un trasmisor de información. Dicho de otra manera, el maestro es un mediador entre el alumno y la información. El maestro debe dejar de ser el dictador temido por los alumnos y convertirse en un agente de la motivación y de la confianza para que éstos se sientan libres de expresar sus opiniones y razonamientos a pesar de ser distintos a los de su maestro. De esta forma se les invitará a construir sus propios juicios e hipótesis y así convertirse en sujetos proactivos en lugar de ser reactivos. Al actuar de esta manera el maestro ayudará al alumno a reflexionar sobre sus propios modelos, procedimientos y razonamientos que utiliza para explicar, resolver y construir su realidad. En caso de que éstos no fueran lo más adecuados, el maestro no le dará la respuesta, sino que motivará a los alumnos a reformular sus procedimientos, mejorando el proceso analítico. Poco a poco los alumnos se irán responsabilizando de su aprendizaje y construcción. Además, para la construcción del nuevo conocimiento es necesario que el maestro identifique los

conocimientos de sus alumnos para saber de dónde partir. Muchas veces el maestro tiene no sólo que saber de donde partir, sino cómo hacerlo, es decir, que debe de estar consciente en cierta medida de los rasgos de las personalidades de sus alumnos. Esto le ayudará a guiarlos durante la construcción de sus saberes, ya que cada persona realiza una construcción propia partiendo de sus experiencias (directas y/o indirectas) y sus conocimientos previos. El papel del sistema educativo no se ve minimizado por la visión constructivista, ya que sólo a través de la intervención pedagógica es que se le puede ofrecer al alumnado una guía formal en el proceso de construcción de sus saberes.

En nuestra opinión una parte esencial durante la construcción del conocimiento, es la interacción con otras personas. Hemos hablado que el sujeto construye su realidad por medio de su interacción con su medio; sin embargo, es solamente a través de la interacción social, que la construcción puede alcanzar un carácter apropiado (no fantasioso) sobre el mundo que nos rodea. Claro está que la creatividad de cada ser humano no se ve opacada por la convivencia social. Esto último es semejante con la oportunidad que se les brinda a los alumnos en el aula de ser libres en cuanto a sus opiniones y razones, no por la guía del maestro éstas se ven opacadas aunque no fueran las más idóneas.

La construcción del conocimiento conlleva a la elaboración de conceptos y categorías mentales que nos permiten comprender y duplicar el mundo exterior dentro de nuestras cabezas. Gracias a estas categorías podemos “apropiarnos” del mundo exterior, integrándolo a nuestro acervo cognitivo para actuar de manera adecuada en nuestra realidad. La construcción del conocimiento es una construcción consciente, que nos permitirá modificar nuestro medio o al mismo tiempo que a nosotros mismos.

3.5 Conclusiones del capítulo

1. Este capítulo sustenta nuestro marco teórico, el cual constituye la base para el subsiguiente capítulo.
2. La teoría de Piaget produjo un cambio relevante al descubrir en el niño a un ser vivo que descubre su mundo por medio de sus acciones en él.
3. El niño dejó de ser visto como un adulto en miniatura, para convertirse en un constructor de su propio conocimiento.
4. Por medio de su curiosidad e interacción el niño va descubriendo su mundo circundante, va construyendo en su mente un reflejo de dicho mundo.
5. Esto nos hace recapacitar aún hoy en día sobre las capacidades y habilidades de los menores. Aunque a nuestra vista sus acciones sean rudimentarias o simples, éstas son las bases que el día de mañana sustentarán procesos cognitivos más complejos y abstractos.
6. El estudio sobre la inteligencia de los niños y su desarrollo cognitivo, estuvo estrechamente ligado a su desarrollo físico, aún en nuestros días muchas de las instituciones educativas dividen los años escolares de acuerdo con la edad de los infantes. Recordemos que la teoría piagetiana debe ser tomada como un marco de referencia del desarrollo cognitivo.
7. Para Vygotski el desarrollo cognitivo implica una interacción social del individuo dentro de un contexto socio – histórico determinado.
8. Este concepto del desarrollo en la teoría vygotskiana es el que nos exhorta a presentar el material didáctico para nuestros alumnos siguiendo nuestro modelo de intervención pedagógica.
9. Vygotski hizo muchas aportaciones a la educación, siendo su trabajo reconocido después de su muerte; su concepción invita a los teóricos a no ignorar los hechos de la conciencia humana, hechos que son productos de la interacción social.
10. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores es el resultado de la vida social del ser humano, y las mismas lo han hecho históricamente capaz de controlar su actuación interna y externa.
11. Reconocemos en Vygotski a un gran teórico que por medio de la ZDP nos lleva a una comprensión más profunda del desarrollo cognoscitivo del ser

humano, en general, y de las regularidades que rigen el proceso de aprendizaje de todo ser humano, en particular.

12. La ZDP es una propuesta de enseñanza-aprendizaje que ofrece un gran potencial de desarrollo no sólo en la relación maestro – alumno, sino también alumno – alumno. El conocimiento de su esencia resulta de vital importancia, ya que nuestros alumnos pueden, al igual que nosotros, como docentes, ser personajes activos del proceso de construcción o reconstrucción del conocimiento de los otros.

13. La relevancia de lo social, histórico y cultural en los postulados de la concepción vygotskiana, nos ayuda a visualizar al género humano como una especie preocupada por conservar y progresar en sus conocimientos e ideas. En otras palabras, las sociedades humanas desean trascender a través de las generaciones.

14. La teoría de Galperin brinda una presentación ordenada y organizada de cualquier saber dentro del aula.

15. La secuencia de las etapas dentro de la teoría de la formación de las acciones mentales, está planteada para orientar adecuada y eficazmente al alumno durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por ello, la consideramos eficiente y viable para lograr una adecuada asimilación de la información.

Capítulo 4 La teoría y el modelo

4.1 Repercusiones metodológicas

A continuación veremos las repercusiones metodológicas de las teorías de Piaget, Vygotski y Galperin en el proceso de enseñanza –aprendizaje. Mencionaremos cómo éstas cambiaron la perspectiva que se tenía del desarrollo cognitivo en la infancia, en las relaciones sociales y en el proceso de asimilación. Además, presentaremos los cambios en los métodos de evaluación, la visión sobre el alumno y el maestro. Todo esto lo sustentaremos en su mayoría con el trabajo de Hernández Rojas (1998).

4.1.1 Repercusiones didácticas de la teoría de Piaget en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En esta sección hablaremos sobre cómo la teoría piagetiana ha repercutido en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Dicha teoría, como lo vimos en el capítulo anterior, se enfoca en el desarrollo individual del sujeto por medio de la acción de éste sobre su medio (objetos). Para Piaget, como para Vygotski, la acción desempeña un papel importante, ya que le permite al individuo interactuar con su medio. En la concepción piagetiana las acciones del infante con los objetos físicos de su medio son de carácter espontáneo, mientras que en la teoría vygotskiana la acción del individuo forma parte de una actividad mayor definida por un marco sociohistórico determinado (Kozulin, 2000: 54).

Una de las grandes repercusiones didácticas de la teoría de Piaget es que el niño deja de ser un sujeto pasivo para ser constructor de su propio conocimiento. El niño es visto como un ser capaz de reestructurar su pensamiento a través de la interacción con su mundo. Antes se consideraba que los niños eran adultos en miniatura; los investigadores no se percataban de las diferencias entre los adultos y los niños en cuanto al ámbito cognitivo y a su desarrollo. Al considerar a los niños de esta manera, se les enseñaba de igual forma que a los mayores y sólo se “degradaba” el contenido curricular. Y fue gracias a la teoría de Piaget que se empezó a cambiar la visión sobre los infantes.

Piaget fijó sus estudios en los niños porque creía que se debía estudiar la interrogante de la adquisición del conocimiento desde una perspectiva diacrónica y no únicamente a partir del resultado final en adultos. Por ello, centró su teoría en la adquisición del conocimiento a través de la ontogénesis del ser humano, es decir, desde que el bebé nace hasta que se convierte en joven adulto. Sin duda, esta aportación trajo consigo grandes cambios en el proceso de enseñanza–aprendizaje destinado a los niños, principalmente.

Tomar en cuenta las etapas mencionadas en la teoría de Piaget para la revaloración de los contenidos curriculares y la manera en la que éstos deben enseñarse, es el comienzo para la reformulación de las técnicas y estrategias usadas dentro del aula. Si bien sabemos que la teoría piagetiana es sólo un marco de referencia del cual partir, involucra varios aspectos importantes que revolucionaron el proceso de enseñanza–aprendizaje. Dentro de dichos aspectos encontramos que el alumno tenía que ser protagonista dentro de un contexto didáctico que fuera interesante para él. Los saberes no debían imponerse por el profesor; más bien éste debía fomentar las actividades de construcción y reconstrucción donde los alumnos pudieran comprender los saberes para luego aprenderlos. Esta clase de actividades son aquellas donde los alumnos puedan elaborar hipótesis o interpretaciones. De esta forma, el profesor es el encargado de proveer a los alumnos las situaciones didácticas favorables para la reconstrucción de los saberes. Sin embargo, es el alumno el responsable de crear sus hipótesis, de comprobarlas y de defenderlas. Lo que se pretendía era lograr un nuevo concepto de la enseñanza que involucraría activamente al niño. Como lo manifestó Lerner, “enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela” (Lerner en Hernández, 1998: 190). En otras palabras, se pretendía enseñar a los alumnos no sólo sobre los contenidos curriculares, sino también sobre la vida fuera del aula. Piaget creía que el niño desarrollaba su pensamiento por medio de la interacción con su medio y, para lograr una interacción satisfactoria, aquel debía saber plantearse hipótesis y comprobarlas por medio de sus acciones, y así incrementar su desarrollo interno. Además, el principal objetivo de la educación, según Piaget, era formar hombres con creatividad, con deseos de inventar y descubrir, hombres capaces de criticar, verificar y no aceptar únicamente lo ofrecido (Hernández, 1998: 192). El alumno que recibe un conocimiento resuelto o acabado no se da cuenta de que es él mismo quien es capaz de reflexionar, criticar y dar solución a los problemas a los que se enfrenta.

La repercusión didáctica que surge de la concepción de Piaget acerca de los niños como constructores activos dentro y fuera del aula, nos hace reflexionar sobre la manera en que tratamos las ideas de éstos. Muchas veces sofocamos sus iniciativas de exploración al brindarles los problemas resueltos, o bien no les ayudamos a confiar en sus hipótesis y, por ende, no los dejamos explorar la veracidad de éstas. Cabe la posibilidad de que éstas sean erróneas; no obstante, aun así, son importantes ya que ayudan a los niños a aceptar sus errores y a reformular sus hipótesis.

En cuanto a la concepción del profesor, éste debe fomentar la autonomía de sus alumnos y preocuparse por promover situaciones didácticas adecuadas para el desarrollo psicológico de los mismos, a partir del conocimiento de cada una de las etapas y estadios del desarrollo cognitivo. Además, debe promover un ambiente de autoconfianza y respeto. El profesor deja de ser la autoridad temida; ahora debe respetar los errores de sus alumnos. No debe imponer castigos o sanciones expiatorias, las cuales no tienen relación razonable con la falta que se castiga. Piaget llamó sanciones de reciprocidad a aquellos castigos que sí están relacionados con la falta, algunos ejemplos de dichas sanciones son:

- realizar la misma falta al niño castigado
- restaurar las consecuencias de la falta
- retirar al infante castigado del grupo o de la actividad en cuestión
- solicitar la restitución de la falta

Retomando el papel que desempeña el profesor, es importante que éste crea en la visión constructivista y no simplemente siga lo dictado por la institución. De esta forma podrá aportar ideas y experiencias a su plan de trabajo, en lugar de seguir únicamente con lo dispuesto por la institución, que con frecuencia no puede tomar en cuenta, en sus “orientaciones” didácticas, la especificidad de cada grupo de alumnos.

A pesar de que el niño por medio de su interacción con su medio logra alcanzar niveles superiores de desarrollo cognitivo, el aprendizaje que brinda la educación escolar ayuda (o debe contribuir) a *acelerar* dicho desarrollo cognitivo. Como ya lo mencionamos, esta educación (materializada en y por el profesor) debe promover situaciones problemáticas, es decir, actividades donde el niño genere hipótesis, las ponga a prueba para tratar de resolver las situaciones y así construir su conocimiento, o bien reconstruirlo. Estas situaciones deben provocar un “desequilibrio cognitivo” en los alumnos para que se logre el proceso de asimilación y acomodación (adaptación), pero no debe olvidarse que las mismas deben estar al alcance de las posibilidades cognitivas

del alumnado. Las etapas de la teoría de Piaget enmarcan las posibilidades generales que pueden ser alcanzadas por los niños. Sin embargo, no debemos olvidar que dichas etapas son –repetimos- puntos de referencia y no debemos tomarlas estrictamente al pie de la letra ante el desarrollo cognitivo de nuestros alumnos.

Tanto Piaget como Vygotski aseguran, desde posiciones en cierto sentido divergentes, que el pensamiento humano posee una organización sistémica. En otras palabras, Piaget afirma que un concepto depende de otro u otros, mientras que Vygotski enfatiza el estudio del desarrollo conceptual desde la perspectiva de las funciones psíquicas superiores.

En cuanto a la evaluación, el mismo Piaget indica que los exámenes no son objetivos, ya que implican algo de suerte, circunstancias ajenas al desarrollo del conocimiento como nerviosismo, depresión, y, sobre todo, se basan generalmente en la memorización (Piaget en Hernández, 1998: 206). El tipo de evaluación que se recomienda es aquella que se enfoca en los procesos relacionados con los estadios de conocimiento y con las hipótesis que formulan los niños para resolver problemas. Algunas estrategias evaluativas que puede emplear el profesor son: analizar las actividades grupales, estudiar la forma en que los niños resolvieron problemas determinados y recopilar sus avances. Con estas estrategias no se evaluaría sólo el producto final, sino también el proceso que se sigue para llegar a éste (Hernández, 1998: 206). Subrayamos que un punto fundamental que el profesor no debe pasar por alto en la enseñanza es la comprensión de la situación o tarea a resolver por parte del niño.

La gran repercusión didáctica de la teoría de Piaget en el proceso de enseñanza–aprendizaje es el cambio de percepción por parte de los docentes frente al pensamiento de los niños.

4.1.2 Repercusiones didácticas de la teoría de Vygotski en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

A continuación nos referiremos a la importancia de la teoría de Vygotski en el ámbito educativo. Este autor tomó en cuenta principios psicológicos que habían sido en cierta forma olvidados o minimizados por los teóricos de la educación. Dichos principios, en nuestra opinión, encierran en sí la verdadera constitución de todo ser humano: la influencia histórica, cultural, social y el estudio científico de la conciencia.

Al introducir estos principios en el estudio del desarrollo cognitivo, Vygotski promovió toda una serie de cambios en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Desde su perspectiva el desarrollo psicológico se entiende como una serie de interacciones dialécticas, donde se llevan a cabo transformaciones cualitativas relacionadas con los cambios de uso de los instrumentos de mediación (herramientas y signos) y los objetos de conocimiento. Debido a estas interacciones el individuo reconstruye –y crea– su mundo sociocultural. Es en esta interacción donde tiene lugar su desarrollo cultural, y en la cual se forman y desarrollan las funciones psíquicas superiores. Gracias a dichas funciones los seres humanos se diferencian de los animales, ya que éstas son producto del desarrollo sociohistórico y cultural propio del ser humano.

Es imposible separar a una sociedad de su cultura. Y como el lenguaje va de la mano de la cultura, es a través de éste que podemos estudiar la conciencia de dicha sociedad. La teoría vygotskiana estudió científicamente la conciencia por medio de las funciones psíquicas superiores. Vygotski señaló la importancia y la necesidad de estudiar científicamente la conciencia, ya que ésta ofrece una vasta gama de información sobre la organización, interpretación e integración de su realidad que comparten los miembros de cada una de las sociedades humanas.

Como podemos ver, en la concepción de Vygotski el individuo es visualizado como un ser activo que interactúa con su medio (objetos y personas) para comprenderlo y reconstruirlo. Esta gran repercusión de Vygotski -no sólo en el aspecto educativo sino también en la visión que identifica a todo ser humano como agente activo dentro de un contexto social, histórico y cultural determinado- es fundamental en la comprensión de la ontogénesis del ser humano. Desde pequeño el individuo es integrado a su sociedad por medio de su participación en actividades socioculturales organizadas. Además de ello, como señala la teoría vygotskiana, el infante cuenta con la ayuda o guía de alguien más capacitado en cada una de estas actividades, lo que le permite hacer suyos los diferentes instrumentos de mediación involucrados en las mismas (Hernández, 1998: 226). Este concepto es el de la ZDP, que ayuda al desarrollo psicológico de toda persona. La ZDP es una estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite obtener grandes logros en el desarrollo cognitivo del alumnado. En cuanto a su uso evaluativo, Vygotski afirma que la ZDP revela mejor los avances y resultados que el alumno puede lograr en su presente y futuro. Una evaluación por medio del uso de la ZDP no sólo presentaría los productos finales del alumno, sino también el campo de desarrollo cognitivo que puede alcanzar en un futuro. En otras palabras, es una

estrategia que mediría la capacidad cognitiva del alumno en vías de desarrollo. Esta capacidad nos demostraría más sobre el potencial cognitivo del niño que los productos finales, los cuales son generalmente los únicos tomados en cuenta por evaluaciones que no reflejan el verdadero desarrollo psicológico del individuo. La propuesta evaluativa de Vygotski propone valorar la amplitud de esta capacidad, es decir, los niveles de desarrollo en proceso.

No obstante, para ello resulta indispensable delimitar el contexto en el cual se va a llevar a cabo la situación a resolver. La alternativa de evaluación vygotskiana también propone una relación diferente entre el examinador, el examinado y la situación a resolver. La relación dentro de esta situación es una relación interactiva, donde el examinador brinda ayuda al examinado para resolver la situación de acuerdo con el nivel que este alcanzó durante las clases. Aquellos alumnos que necesiten de mayor ayuda para la resolución de la situación, serán aquellos con menor nivel de desarrollo (potencial inferior de aprendizaje). Al final se realiza una comparación entre lo que el examinado resolvió por sí mismo (nivel real de desarrollo) y lo que fue capaz de resolver con la ayuda del examinador (nivel de desarrollo próximo). La cantidad y la calidad de ayuda brindada son tomadas en cuenta para la evaluación final. De igual manera, el profesor debe evaluar el grado de apropiación y dominio de los instrumentos de mediación que conllevan las situaciones a resolver. De esta manera podemos evaluar no sólo el nivel real de desarrollo, sino también el nivel de desarrollo potencial de los estudiantes. Asimismo, este tipo de evaluación nos demuestra con mayor claridad a nosotros, los docentes, cuáles son los puntos débiles en las ejecuciones de nuestros alumnos, para retomar su enseñanza y brindarles la ayuda necesaria.

Todas las sociedades procuran transmitir los rasgos más valiosos de su cultura e historia a las generaciones siguientes para que estas no se pierdan a través del tiempo y así puedan conservar su identidad como sociedad. Por ello, reviste enorme importancia la disposición de los más capacitados a ayudar a los otros a apropiarse de su cultura e historia. Esta ayuda se materializa en la enseñanza escolarizada, donde se provee a los alumnos de un ambiente propicio para la aparición, desarrollo y madurez de las funciones psíquicas superiores. Todos los currículos escolares tienen que responder a las demandas de su sociedad sobre los rasgos sociales, históricos y culturales que su misma sociedad considera más representativos de sí misma e importantes de transmitir.

El objetivo de la educación tiene que estar encaminado al interés de promover el desarrollo de las funciones psíquicas superiores; al mismo tiempo, debe impulsar el uso

funcional y reflexivo de los instrumentos psicológicos de mediación, principalmente de los signos (Hernández, 1998: 231). Cabe mencionar que para Vygotski el signo por excelencia es el lenguaje, que en todas sus formas encabeza la marcha del desarrollo cognitivo. Este desarrollo se lleva a cabo por medio de interacciones dinámicas con el pensamiento del individuo.

No es ocioso repetir que la perspectiva que se tiene del alumno dentro de la teoría de Vygotski es la de un ser social que encabeza y resulta de un gran número de interacciones sociales durante toda su vida. Todos los alumnos reconstruyen los conocimientos que se les presentan, y esta reconstrucción es de carácter personal y colaborativo. Cuando los estudiantes son capaces de utilizar los conocimientos a su voluntad y de forma consciente, es cuando podemos decir que se han apropiado de ellos. Gracias a la educación formal, escolarizada, los niños se vuelven conscientes de sus actos. La razón de que esto ocurra radica en que en la escuela los alumnos utilizan sus recursos cognitivos para resolver problemas dentro un contexto planeado por el maestro donde la resolución de éstos no es el fin único de dicha planeación, sino la exhortación a los estudiantes a dominar sus recursos cognitivos para poder planificar, controlar y evaluar sus propias acciones.

La perspectiva que se tiene del maestro es la de un agente cultural que enseña dentro de un contexto de prácticas organizadas socialmente. El profesor también es un mediador esencial entre los conocimientos (académicos y no académicos) y los procesos de apropiación de sus alumnos. Asimismo, el profesor tiene que tener muy claras sus intenciones educativas, es decir, sus acciones de enseñanza deben estar encaminadas a la creación y construcción conjunta de la ZDP con sus alumnos, lo que implica que debe ser experto en mediar el encuentro entre los saberes socioculturales que integran el currículo escolar y su alumnado. En el transcurso de esta interrelación el profesor tiene como tarea alentar a los alumnos a ser responsables de su aprendizaje y a controlar su desempeño, lo que presupone que debe ajustar su asistencia didáctica con base en la participación de los alumnos durante la resolución del problema o tarea. Otro aspecto importante es que el profesor no debe inhibir los comentarios, ni las interacciones espontáneas de sus alumnos. Este objetivo puede lograrse si se trabaja con grupos pequeños, lo que permite una valoración y retroalimentación más objetiva y eficaz de cada uno de los integrantes del grupo.

Otro punto importante de señalar en la concepción de Vygotski es que el aprendizaje tiene que ser visto como un proceso de colaboración. Por desgracia, en

nuestro país esta visión no ha sido adoptada al ciento por ciento. Un ejemplo de esto es que, cuando un estudiante comete un error, es ridiculizado por sus compañeros o bien él mismo se apena por su error y se inhibe de participar en la solución de tareas futuras. Esto difiere mucho de lo que ocurre en escuelas asiáticas, en las que, cuando un alumno comete un error, no se avergüenza puesto que el aprendizaje es visto como una actividad en conjunto. Para ellos el aprendizaje es un proceso donde todo error cometido en clase es una parte posible de dicho proceso. Por lo tanto, los alumnos no se intimidan al cometer equivocaciones, sino que muestran sus errores para que todos puedan aprender de ellos.

Para Vygotski, consiguientemente, el aprendizaje y el desarrollo conllevan una relación indisociable de influencia recíproca. Ambos conforman una unidad y, como lo indica Palacios (Hernández, 1998: 237), lo que es posible de aprender está relacionado con el nivel de desarrollo del niño; de igual manera el aprendizaje influye en los procesos de desarrollo. Esta apreciación queda brillantemente plasmada en la ley de la doble formación de Vygotski, según la cual el aprendizaje impulsa en cierta medida al desarrollo. Como Vygotski solía decir: “un buen aprendizaje, es el que precede al desarrollo y contribuye de un modo determinante para potenciarlo” (Hernández, 1998: 238).

4.1.3 Repercusiones didácticas de la teoría de Galperin al proceso de enseñanza – aprendizaje.

En esta sección hablaremos de las aportaciones de la teoría de enseñanza de uno de los discípulos de Vygotski, de P. Y. Galperin y su teoría de la formación por etapas de las acciones mentales. Esta teoría concreta las enseñanzas de su maestro a partir de sus postulados. Gracias a la teoría de la formación por etapas podemos llevar a cabo un proceso de enseñanza – aprendizaje con base en la participación activa de nuestros alumnos. Además de hacer uso de la ZDP, la teoría de Galperin se desarrolla por medio de etapas específicas que nos ayudan a nosotros los profesores, y a nuestros estudiantes, a lograr una adecuada adquisición del conocimiento. Dicha adquisición es más profunda que otras, ya que cada una de las etapas que conforman la teoría está diseñada para llevar de la mano a los alumnos a través del proceso de asimilación de todo conocimiento, mientras que el profesor desempeña el papel de agente mediador entre los alumnos y los conocimientos a asimilar. Estas etapas presuponen la realización de

actividades que van sumergiéndolo y orientando al alumno en la esencia del conocimiento en cuestión; estas actividades están vinculadas unas con otras, al objeto de ampliar gradualmente el campo de aplicación de los saberes enseñados. La vinculación entre actividades es importante, porque así el alumno podrá llevar –y tomar conciencia– de la secuencia y coherencia de sus acciones. Es de suma importancia saber vincular no sólo las actividades entre sí, sino también los saberes para que los alumnos no perciban la materia o ciencia (en nuestro caso la lengua extranjera) como un sinfín de saberes aislados entre sí.

La teoría de Galperin ofrece una organización del proceso de asimilación que es adaptable a toda enseñanza en cualquier nivel escolar. Para lograr una correcta aplicación de la teoría, es necesario que los alumnos realicen sistemas de acciones estructuradas, organizadas y guiadas por el profesor, como está indicado por Galperin. Con el seguimiento de esta propuesta y su aplicación a la educación, se presentarían cambios significativos en la participación, desempeño y comprensión de nuestros alumnos. Cuando hablamos de comprensión, nos referimos a la mayor repercusión que se obtiene tras el empleo de esta teoría en el salón de clases, la cual es la formación en los alumnos de una conciencia lingüística adecuada a los hablantes de la lengua extranjera en estudio. Esta conciencia ofrece a los alumnos la oportunidad de adquirir nociones complementarias que lo orientaran en la adquisición de la esencia real del funcionamiento discursivo de las unidades de la lengua que aprenden. En nuestro caso, al hacer uso de la teoría de Galperin, nuestros alumnos lograrían formar una conciencia lingüística lo más cercana posible a la de los hablantes nativos de la lengua inglesa.

Si aplicamos la teoría de la formación por etapas en nuestras clases, además de ofrecer a nuestros alumnos una orientación didáctica desde la primera etapa que conforma la presentación del tema hasta la última, donde se lleva a cabo la apropiación del tema por parte de los alumnos, les estaremos brindando la gran oportunidad de atisbar más allá de las estructuras gramaticales, para ver la verdadera realidad que refleja en sus formas y modos de expresión la lengua inglesa. Si logramos formar en nuestros alumnos una conciencia lingüística lo más cercana posible a la de los hablantes nativos, les resultará, por ende, más fácil acceder al dominio del inglés, ya que gracias a las nociones complementarias sobre la cosmovisión de los hablantes nativos presentes en la conciencia lingüística de los angloparlantes, nuestros alumnos podrán comprender el por qué, el cómo y el para qué expresar sus intenciones de la manera que nosotros les indicamos que lo hagan.

Otra ventaja importante de la concepción de Galperin es el empleo de la BOA. Al introducir este elemento en el proceso de la enseñanza aprendizaje, les facilitaremos a los estudiantes conocer la estructura de la actividad que va a realizar. Es importante que nuestros alumnos no comiencen de cero a trabajar sobre un tema. Mientras más detalles conozca el alumno de lo que se le pide realizar, más sencillo le resultará hacerlo. El empleo de la BOA es una gran aportación al proceso de asimilación del conocimiento, ya que para la realización y solución adecuada de cualquier tarea se requiere conocer “algo” sobre ella. Esto es lo que se pretende con el empleo de la BOA: hacer del conocimiento de los alumnos los rasgos o elementos esenciales que conforman la actividad por medio de la cual resolverán la situación problemática. De esta forma la BOA permite a los alumnos dirigir su actividad.

La perspectiva que Galperin tiene del alumno es la misma de la de su maestro Vygotski. En otras palabras, para Galperin el alumno es visto como un ser capaz de construir su aprendizaje por medio de la interacción u orientación con su profesor (nos referimos aquí a la aplicación de la ZDP). Gracias a la mediación y guía del profesor, entre los conocimientos y sus alumnos se logra una participación activa y libre de éstos durante la resolución de la tarea.

En este sentido el papel y la responsabilidad del profesor adquieren un matiz más profundo, puesto que tiene que ser un amplio conocedor de la teoría de la formación por etapas, además de dominar los postulados de la concepción de Vygotski. En otras palabras, debe estar consciente de su actividad como guía en el proceso asimilación de los conocimientos, así como el de la participación de cada uno de sus alumnos, lo que implica que debe saber adaptar la teoría en cuestión a las necesidades, intereses y conocimientos previos de su alumnado. Las funciones del profesor son, entonces, las de brindar información y guiar el proceso de asimilación, así como de explicar la lógica de la ejecución de los saberes que enseña. En otras palabras, tiene que enseñar a los alumnos el cómo y el por qué usar los saberes de la manera en que se usan (Talízina, 1993: 132).

En cuanto a la evaluación, es necesario evaluar no sólo el producto final, sino también las cualidades con las que éste se ha formado, tales como: el grado de generalización que ha alcanzado el conocimiento del alumno, la rapidez con la que lo aplica, su independencia al usarlo, el grado de solidez con el que cuenta dicho conocimiento adquirido, etc. (Talízina, 1993: 167). Ahora bien, debe asignarse de antemano un valor determinado a cada una de las cualidades y actividades que se

tomarán en cuenta para la evaluación final. Los alumnos deben ser informados sobre estos valores desde el comienzo del curso. Para poder comprobar la asimilación de los conocimientos, es necesario que los alumnos trasladen sus conocimientos adquiridos a nuevas situaciones. Si logran hacerlo, habrán asimilado la esencia de los saberes vistos en clase. No perdamos de vista que el objetivo de todo curso es lograr que los estudiantes asimilen nuevos conocimientos y no que simplemente “pasen” un examen. No siempre los exámenes son la mejor forma de evaluar, porque generan nerviosismo, estrés o ansiedad en los alumnos. Además, existe la posibilidad de subjetividad o inconsistencias en los métodos de calificación y de que, por tanto, solamente se evalúe el producto final, perdiendo de vista el proceso y las cualidades con las cuales se ha conformado el conocimiento final en nuestros alumnos (Talízina, 1993: 180). La práctica evaluativa descrita en las repercusiones de la teoría de Vygotski y de Galperin, resultan entonces, a nuestro juicio, las más recomendables.

4.2 Propuesta de modelo de intervención pedagógica para el desarrollo de habilidades de reconocimiento y empleo discursivo de la llamada voz pasiva en inglés

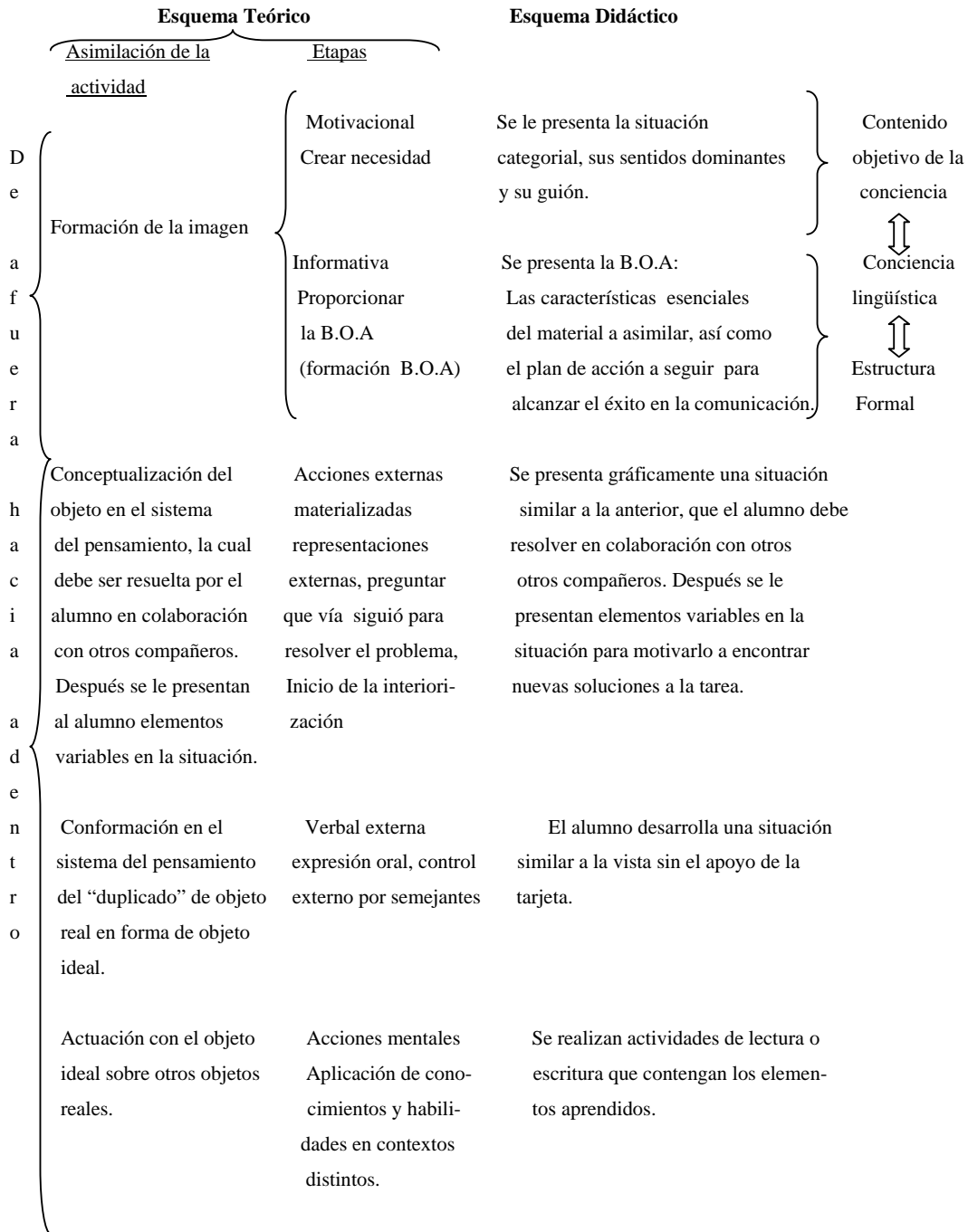
El punto gramatical que hemos elegido es la llamada voz pasiva del inglés. Nos referimos a ella como la “llamada” voz pasiva, ya que ningún nativo hablante conoce la “voz pasiva” de su lengua materna. Esto es muy simple de comprobar; sólo necesitamos preguntar a cualquier persona que no sea especialista en nuestro idioma como, por ejemplo, los maestros de español para percatarnos que no son capaces de responder correctamente a la pregunta: ¿Cuál es la voz pasiva del español? Sin embargo, si preguntamos a alumnos extranjeros con un nivel intermedio o avanzado que estudian español sabrán contestar correctamente. ¿Qué podemos concluir de esto? Que a los alumnos se les enseña más cosas sobre la lengua, que a usar la lengua. A un alumno de lengua extranjera suelen enseñársele conceptos sobre ella tales como: objeto directo, subjuntivo, voz pasiva, etc., que no le sirven para comunicarse en la vida real, ya que estos conceptos son ajenos a la realidad comunicativa de cualquier lengua. Al promover la enseñanza de éstos únicamente convertimos a los alumnos en conocedores de la lengua, más no en usuarios eficaces de la misma. Además, la denominación de: voz activa y voz pasiva, no proyecta ninguna imagen categorial en la cabeza del individuo.

A continuación expondremos el modelo de intervención pedagógica de corte categorial que se sustenta en un enfoque semántico–estructural. El modelo retoma los postulados presentados en el marco teórico que hemos expuesto anteriormente. Si se sigue nuestra propuesta didáctica, los alumnos podrán percibir la lengua inglesa dentro del plano de las imágenes (reconstrucción del mundo externo en el interno) y así poder ubicar la esencia tras la estructura formal dentro de sus categorías mentales. Por medio de nuestra propuesta el alumno será capaz de construir su conocimiento al visualizar la lengua extranjera como actividad y no como un sinfín de reglas aisladas que debe memorizar. Es importante replantear la perspectiva que se tiene de la lengua extranjera, ya que por lo general se les enseña a los alumnos más datos sobre la lengua extranjera en lugar de enseñarles cómo usarla en la comunicación real. Se abordan demasiados detalles gramaticales en los cursos de lengua extranjera y se dejan de lado las explicaciones pragmáticas. En otras palabras, se debe “... hacer de la lengua y sus estructuras el mediador entre su actividad externa y su actividad interna, y no el objeto en sí mismo de su actividad” (Muñoz, 2006: 129).

Tanto las guías del maestro como las unidades didácticas para el alumno estarán enfocadas a las siguientes formas temporales de la acción: Simple Present, Simple Past y Present Perfect. Las guías del maestro, así como las unidades del alumno están diseñadas para cuatro horas de clase, tomando como referencia los cursos impartidos en el CEI. Nuestro modelo está dirigido al reforzamiento de la voz pasiva para los alumnos de PG6, ya que éstos presentan un examen de requisito donde este tema es visto.

Para lograr una presentación más clara de nuestro modelo de intervención pedagógica que encierra el enfoque que compartimos a lo largo del trabajo de tesis, tomaremos como referencia el siguiente esquema:

Actividad



(Muñoz, 2006: 130)

A continuación desglosaremos el esquema con el propósito de presentar la secuencia didáctica que servirá al profesor para percatarse de cómo utilizar al máximo la unidad didáctica que elaboraremos para el alumno. Esta secuencia funciona como una guía

didáctica para el maestro, ya que en ella presentamos paso a paso las acciones que éste debe realizar a lo largo de la presentación de la unidad didáctica a sus alumnos.

4.2.1 Guía didáctica para el maestro

“What are the things that have changed your life?”

Habilidad	Situación categorial	Sentidos dominantes	Estructuras gramaticales	Vocabulario
Speaking	- Talk about the Internet -Talk about an event that changed your country	- Mention some characteristics, historical facts or features. - Give details of date, places and time. Describe the changes the event has made.	- am / is / are / was /were have been / has been + verb past participle +by - am / is / are / was /were have been / has been + verb past participle +by	- device, social networking sites, website - disaster, earthquake, tornado, tsunami, simulacrum - accustomed to, knock down, evacuate, improve
Listening	- Listen to the history of the films	- Identify the tense of the structure used in the recording	- am / is / are / was /were have been / has been + verb past participle +by	- cinematograph, fair, mute, films genres, authors' rights, celluloid, landscape
Reading	- Read about cell phones	- Comprehend the information in order to answer some questions.	- am / is / are / was /were have been / has been + verb past participle +by	- long-distance phone call, troop, development, telephony - reach, come up, enchant
Writing	- Write about a discovery or an invention that has changed his / her life	- Describe a discovery or invention	- am / is / are / was /were have been / has been + verb past participle +by	- updated, fashion, gadget - satisfy, surpass, surf the Internet

Etapa I. Motivacional

Paso 1.- Se debe presentar un problema o situación que despierte el interés del alumno.

Ejemplo: What are the things that have changed your life?

Paso 2.-Se presenta la tarjeta de estudio; en ella encontramos la situación categorial (categorías generales usadas por todo ser humano), el sentido dominante (acciones por las cuales se logrará desarrollar la situación categorial) y el guión, el cual por medio de un discurso o conversación expone los usos de la estructura formal dentro de un contexto determinado.

Ejemplo:

Tarjeta de Estudio

Situación Categorial:

Talk about the Internet.

Sentido Dominante:

Mention some characteristics, historical facts or features.

Guión:

A talk about the history of the Internet.

A: The Internet **was created** in the early 1960, when computers **were seen** as a great opportunity to defend USA from a Russian attack. The use of the Internet **has been widened**, in the beginning it **was used** for military purposes, now it **is used** also by common citizens. As computers **have been bought** as a personal device, social networking sites **have been increased** by billions of users.

Etapa II. Informativa

Paso 1.- Formación de la B.O.A (conocimientos preliminares que el individuo necesita poseer acerca de las condiciones de la acción o acciones que debe realizar para la solución de la tarea).

Ejemplo: Puesto que se va a hablar sobre la Internet, el maestro debe preguntar a sus alumnos si todos conocen las computadoras, si saben para qué se usan, si las han usado, si cuentan con una en sus casas, si cuentan con servicio de Internet o asisten a cafés Internet. Además, el maestro tiene que brindar vocabulario relacionado con la computación (social networking sites, network, device and website). Debe cerciorarse de que para sus alumnos sean claras las diferencias entre las formas temporales de las acciones empleadas en el guión (Simple Present, Simple Past y Present Perfect), así como sus características.

Paso 2.- Se debe explicar a los alumnos las relaciones que guardan entre sí los elementos que conforman la estructura lingüística escogida, por medio de un metalenguaje que les permita comprender lo que se les explica. Después los estudiantes completarán enunciados referentes al tema general de la unidad por sí mismos; luego compararán sus respuestas con sus compañeros y, por último, algunos de ellos escribirán en el pizarrón las respuestas para que el maestro pueda revisarlas.

Ejemplo:

am / is / are		+ verbs ending in: -ed, -t, -d, -n
was / were		
have been / has been		

English **is spoken** in the UK.

Japanese and Korean **aren't studied** in Africa.

The film Titanic **was directed** by James Cameron.

Were Mona Lisa and the Last Supper **painted** by Da Vinci?

Bellas Artes **has been remodeled** since July.

Love **hasn't been thought** as a negative feeling.

Have Cancun **been visited** by Madonna?

We use the forms of the verb *to be* as expressions of state depending on the time we want to express or the time of the origin. Then we need the action that causes or caused the state. We use this expression when we are more interested in the state of an object

(person, animal, thing, event or situation) rather than the *one* who/which does or did the action. We can add the *one* using *by*. Some verbs like: *allow, answer, ask, call, give, make, order, recommend, send, show, teach or tell*, have two objects a person and a thing. These verbs can give two sentences. However, we often use the person to make a sentence.

Examples:

Glinda gave Mark a present.

- Mark **was given** a present (by her).

- A present **was given** to Mark (by her).

Michael shows me his glove.

-I **am shown** his glove.

- His glove **is shown** to me.

Complete these sentences. Then check your answers with a partner.

1 The Internet _____ (create) by Timothy Berners-Lee.

2 Cell phones _____ (invent) by Dr Martin Cooper from Motorola.

3 The cathedral of Mexico _____ (redecorate) recently.

4 Radio _____ (consider) one of most important inventions.

5 Cars _____ (produce) since 1908 by Ford.

6 The Internet _____ (increase) by billions of user.

7 Cell phones _____ (use) all over the world.

8 Bellas Artes _____ (visit) by thousands of people since 1910.

9 Earthquakes _____ (study) by geologists.

10 Wars _____ (fear) because of the violence.

Paso 3.- Ahora el profesor le indica al alumno que preste mayor atención al guión (letras en negritas y a la secuencia comunicativa).

Paso 4.- A continuación se presenta una práctica auditiva. Primeramente se pide a los estudiantes leer la narración y completarla según sus ideas; seguidamente se les indica corroborar sus respuestas con algún compañero. Finalmente se coloca el audio para que corrijan sus respuestas en caso de ser necesario.

Ejemplo:

Tapescript

The history of the film

A: Good afternoon, today we are going to talk about the history of the films. The films **were shown** as a spectacle in Paris in December 1895. Well, in that time there was a machine called cinematograph. This machine **was invented** by the Lumière brothers. At the beginning, films **were seen** just as shows in fairs. They were only documentaries. Magic illusions **were exhibited** when special visual effects **were created** by George Méliès. Although these effects were rudimentary, they **were admired** by many people who noticed the great potential of films. The films were mute; a narrator **was needed** in order to explain the story. Most of the film genres **were created** during this time. Also, authors' rights appeared during this time. They **were thought** as a good idea since authors began to produce their own stories. In 1923, a machine called Phonofilm **was created** by the engineer Lee de Forest. This machine recorded sounds over celluloid.

In the United States films had a great success because of the immigrants who didn't speak English. As books **were written** in English and theatre **was presented** in English also, films were their only entertainment.

Because of some legal problems many independent producers had to leave New York. So, they decided to go to a quieter town called Hollywood, where they found suitable landscapes for their films. Nowadays Hollywood **is known** as the most important

cinematograph center. Well, that's all for today, thank you for listen to our program.

Activity:

Read the text, try to guess the answers. Discuss your answers with a partner. Then listen and check.

The history of the film

A: Good afternoon, today we are going to talk about the history of the film. The film (1)_____ as a spectacle in Paris in December 1895. Well, in that time there was a machine called cinematograph. This machine (2)_____by the Lumière brothers. At the beginning, films (3)_____just as shows in fairs. They were only documentaries. Magic illusions (4)_____ when special visual effects (5)_____by George Méliès. Although these effects were rudimentary, they (6)_____by many people who noticed the great potential of films. The films were mute; a narrator (7) _____in order to explain the story. Most of the film genres (8) _____during this time. Also, authors' rights appeared during this time. They (9) _____as a good idea since authors began to produce their own stories. In 1923, a machine called Phonofilm (10) _____by the engineer Lee de Forest. This machine recorded sounds over celluloid.

In the United States films had a great success because of the immigrants who didn't speak English. As books (11) _____in English and theatre (12) _____in English also, movies were their only entertainment.

Because of some legal problems many independent producers had to leave New York. So, they decided to go to a quieter town called Hollywood, where they found suitable landscapes for their films. Nowadays Hollywood (13) _____as the most important cinematograph center. Well, that's all for today, thank you for listen to our program.

Etapa III. Acciones Externas Materializadas

Paso 1.- El grupo es dividido en tríos o equipos pequeños. El maestro ofrece a sus alumnos una situación nueva para que ellos, con su ayuda y la de la tarjeta de estudio anterior, desarrollen un guión que exponga la situación categorial y se base en los sentidos dominantes de la nueva tarjeta de estudio que a continuación se presenta.

Ejemplo:

Tarjeta de Estudio
<u>Situación categorial</u>
Talk about an event that changed your country
<u>Sentidos dominantes</u>
Give details of date, places and time. Describe the changes the event has made.
<u>Guión</u>
A talks about an event that changed his / her country.

El profesor monitorea el trabajo de sus alumnos ayudándolos y resolviendo dudas con apoyo en la primera tarjeta de estudio presentada, la cual sirve de punto de referencia.

Paso 2.- El maestro presenta algunas variantes para el guión de los estudiantes; éstos deben elegir una de ellas para luego desarrollar una alternativa al mismo, siguiendo los parámetros de esta nueva situación.

Ejemplo:

a) the event never occurred
b) you participated in the event or you were involved in it
c) the event is happening right now

El profesor monitorea la actividad de los equipos y los guía hasta que éstos logren realizar la actividad de manera adecuada. Los estudiantes pueden apoyarse en las tarjetas de estudio anteriores.

Al final de la actividad el maestro debe pedir un reporte verbal de las acciones seguidas por los equipos para la resolución de la tarea.

Etapa IV. Verbal Externa

El maestro pide a sus alumnos la creación de una situación similar a la estudiada, sin apoyo en las tarjetas de estudio. Esto último para comenzar a expresar de manera oral el contenido de dichas tarjetas. El grupo es dividido en diferentes equipos. Para esta etapa el juego de roles (role play) puede resultar una buena actividad. Esta actividad no tiene que ser rígida, puede ser muy creativa e inventiva, además de que ayuda a los alumnos a hacer de la improvisación una práctica común de su discurso, amén de desarrollar la imaginación. Para estas actividades de roles se pueden utilizar plumones, cartulinas y objetos de la realidad.

Ejemplo: Se pide a los equipos que imaginen un aparato o un evento que logre cambiar la vida de las personas. Se da diez minutos aproximadamente a los estudiantes para que imaginen su aparato o evento. Después pasará al frente del salón un equipo y al final de la descripción de su invento los demás equipos podrán hacerles preguntas sobre dicho invento. De igual forma se presentarán los demás equipos.

Etapa V. Acciones Mentales

El alumno debe ser capaz de trabajar con el objeto estudiado de manera interiorizada sobre situaciones concretas. Su plan de actuación con dicho objeto y su funcionamiento debe contar con un nivel alto de generalización. Es el momento de realizar actividades de lectura y escritura.

Ejemplo: Reading activity

Ask students: How important or necessary is your mobile phone to you? Would your life be the same without it? Look at the pictures. What do they tell you about the reading?

Ask students to read the title and the subtitles. Ask students to read the text. Divide the group in three groups - A, B and C. If you have a large class, have two sets of each group. Group A is going to read “The beginning”, group B is going to read “The three generations in the history of cell phones” and group C is going to read “The reality”. Then, each group has to answer the questions related to their paragraph. Make sure that each member of every team writes down the correspondent answers. When they have finished, divide the class into new groups, with one student from group A, one from B, and one from C in each group. Students have to discuss their answers. Monitor the groups. To finish the activity ask your students in open class if they could add more details or anecdotes to the reading.

Cell phones



Long-distance phone calls were needed during the Second World War. These calls were transmitted secretly from troop to troop. So, Handie Talkie H12-16 was created by Motorola Company. This phone was the beginner of an endless chain of development in technology. Cell phones were improved during the 80's. At the beginning, cell phones were used by important businessmen. Nowadays, these devices are bought and used by all kind of people. People's lives have been changed by technology, thanks to cell phones any person could be reached at any time as long as he or she keeps it on.

The three generations in the history of cell phones

There are three generations in the history of cell phones. The beginning started with huge and heavy phones. They were connected to the car because it was easier to use them there rather to carry them. The Bell System Service was sold by a company called Bell. Its services weren't employed by many people because they were expensive.

The first generation was in 1981. Nordic Mobile was presented as the first cell phone sold for common citizens by Ericsson. Some years later, this company improved its Nordic Mobile. Apart from Ericsson phones, there were more cell phones from different companies in the USA.

The second generation started in the 90's, when higher frequencies were used and digital communication was developed. More users were allowed to talk at the same time. Many conversations were transmitted simultaneously without problems. During this generation different communication companies around the world came up.

The third generation is our present where the Internet has been added to cell phones thanks to an extension in transmission capacity. Also photo / video sharing has been come true thanks to new advances in technology.

The reality

Life wouldn't be the same without cell phones. People have been enchanted by them. Most of the time people decide to interrupt a face to face conversation when their phone rings. Drivers have been caught by police using a cell phone while driving. Even these phones are used outside home by mothers that are supposed to take care of their kids instead of using them. However, young people appeared to be the most enchanted with cell phones because their private conversations, messages, videos and photos are well kept by them.

Activity

Answer the questions according to the information above.

1. - Why was Handie Talkie H12-16 created by Motorola Company?
2. - What happened during the 80's?

3. - Mention one advantage of cell phones.
4. - How were huge and heavy cell phones used?
5. - What did Ericsson create during the first generation?
6. - Mention two advances in technology during the 90's.
7. - Mention one change in telephony during the second generation.
8. - What was the result of an extension in transmission capacity?
9. - What example from "The reality" is the most common in your city?
10. - Mention two more examples similar to the ones in "The reality".

Writing Activity

Ask students to think about a discovery or an invention that has changed his / her life. Tell them to write the changes it has provoked in his/her life, its characteristics and the reason why it has changed his /her life.

4.2.2 Unidad didáctica para el alumno

“What are the things that have changed your life?”

Unit objectives

At the end of the unit the students must be able to:

General:

- Talk about the Internet.
- Talk about an event that changed your country.
- Listen to the history of the films.
- Read about cell phones.
- Write about a discovery or an invention that has changed your life.

Specific:

- Talk about characteristics, historical facts or features.
- Describe some changes specific events have made in their countries.
- Identify the tense of the structure used in a recording.
- Comprehend the information on a reading in order to answer some questions.
- Describe a discovery or invention.

Etapa I. Motivacional

“What are the things that have changed your life?”

1. Think about some objects and events that have changed the world, your country and your life. Discuss your answers with a partner. Do you think about the Internet? Can you imagine your life without the Internet? Do you think it has changed the world or your life? Why? How?

2. Read the following card.

Tarjeta de Estudio

Situación Categorical:

Talk about the Internet

Sentido Dominante:

Mention some characteristics, historical facts or features.

Guión:

A talk about the history of the Internet.

A: The Internet **was created** in the early 1960, when computers **were seen** as a great opportunity to defend USA from a Russian attack. The use of the Internet **has been widened**, in the beginning it **was used** for military purposes, now it **is used** also by common citizens. As computers **have been bought** as a personal device, social networking websites **have been increased** by billions of users.



Etapa II. Informativa

1 Do you know how to use a computer? Do you have one at home? Do you know more details about the history of the Internet? How often do you use the Internet?

2 Pay attention!

am / is / are		+ verbs ending in: -e, -ed, -t, -d, -n
was / were		
have been / has been		

English **is spoken** in the UK.

Japanese and Korean **aren't studied** in Africa.

The film Titanic **was directed** by James Cameron.

Were Mona Lisa and the Last Supper **painted** by Da Vinci?

Bellas Artes **has been remodeled** since July.

Love **hasn't been thought** as a negative feeling.

Have Cancun **been visited** by Madonna?

We use the forms of the verb *to be* as expressions of state depending on the time we want to express or the time of the origin. Then we need the action that causes or caused the state. We use this expression when we are more interested in the state of an object (person, animal, thing or situation) rather than the *one* who/which does or did the action. We can add the *one* using *by*. Some verbs like: *allow, answer, ask, call, give, make, order, recommend, send, show, teach or tell*, have two objects a person and a thing. These verbs can give two sentences. However, we often use the person to make a sentence.

Examples:

Glinda gave Mark a present.

- Mark **was given** a present (by her).
- A present **was given** to Mark (by her).

Michael shows me his glove.

- I **am shown** his glove.
- His glove **is shown** to me.

Complete these sentences. Then check your answers with a partner.

1 The Internet _____ (create) by Timothy Berners-Lee.

2 Cell phones _____ (invent) by Dr Martin Cooper from Motorola.

- 3 The cathedral of Mexico _____ (redecorate) recently.
- 4 Radio _____ (consider) one of most important inventions.
- 5 Cars _____ (produce) since 1908 by Ford.
- 6 The Internet _____ (increase) by billions of user.
- 7 Cell phones _____ (use) all over the world.
- 8 Bellas Artes _____ (visit) by thousands of people since 1910.
- 9 Earthquakes _____ (study) by geologists.
- 10 Wars _____ (fear) because of the violence.

3 Read the card again, pay attention to the words in bold.

4 Read the text, try to guess the answers. Discuss them with a partner. Then listen and check.

The history of the film



A: Good afternoon, today we are going to talk about the history of the film. The film (1) _____ as a spectacle in Paris in December 1895. Well, in that time there was a machine called cinematograph. This machine (2) _____ by the Lumière brothers. At the beginning, films (3) _____ just as shows in fairs. They were only documentaries. Magic illusions (4) _____ when special visual effects (5) _____ by George Méliès. Although these effects were rudimentary, they (6) _____ by many people who noticed the great potential of films. The

films were mute; a narrator (7) _____ in order to explain the story. Most of the film genres (8) _____ during this time. Also, authors' rights appeared during this time. They (9) _____ as a good idea since authors began to produce their own stories. In 1923, a machine called Phonofilm (10) _____ by the engineer Lee de Forest. This machine recorded sounds over celluloid.

In the United States films had a great success because of the immigrants who didn't speak English. As books (11) _____ in English and theatre (12) _____ in English also, movies were their only entertainment.

Because of some legal problems many independent producers had to leave New York. So, they decided to go to a quieter town called Hollywood, where they found suitable landscapes for their films. Nowadays Hollywood (13) _____ as the most important cinematograph center. Well, that's all for today, thank you for listen to our program.

Etapa III. Acciones Externas Materializadas

1. Work in small groups, then think about an event that has changed your country. You are going to write a short text like in the first card. You can ask your teacher or use the first card as a guide.

Tarjeta de Estudio

Situación categorial

Talk about an event that changed your country

Sentidos dominantes

Give details of date, places and time. Describe the changes the event has made.

Guión

A talks about an event that changed his / her country.



Example:

The earthquake of 1985

Mexico is considered as a beautiful place to live in. It's a country which isn't accustomed to natural disasters like tornados or tsunamis. Normally, Mexico doesn't suffer from destructive earthquakes. However, September, 19th 1985 is remembered with sadness and fear because of a horrible earthquake which destroyed Mexico City in the morning of that day. A lot of buildings were knocked down, many people died and others were evacuated by the police. Many buildings of our city weren't prepared to resist that destructive earthquake. Simulacrum have been practiced more since this disaster. Memories from that catastrophe haven't been forgotten.

2. Choose one option of the following chart. Work in the same groups. Modify your text according to the option you have chosen. You can ask your teacher or use the first card as a guide.

- a) the event never occurred
- b) you participated in the event or you were involved in it
- c) the event is happening right now

Example:

Option c)

“The earthquake of 2011”

Mexico is considered as a beautiful place to live in. It's a country which isn't accustomed to natural disasters like tornados or tsunamis. Normally,

Mexico doesn't suffer from destructive earthquakes. Nowadays, buildings are built with new materials and techniques that are considered to be better than the ones used in the past. In 1985, communications were lost during the earthquake. However, communications have been improved through the years. Maybe, many buildings of our city aren't prepared to resist such as destructive earthquake. Simulacrum have been practiced in schools, companies and hospitals in order to avoid disorganization during an emergency or disaster, but simulacrum aren't taken seriously by people who have never been surprised by an earthquake like the one of 1985.

Etapas IV. Verbal Externa

Tell your class



Work in different groups. Imagine a device, gadget or event that could change people's life. You have 10 minutes to think about it. Then tell your class about this device, gadget or event.

Etapas V. Acciones Mentales

Reading activity

How important or necessary is your mobile phone to you? Would your life be the same without it? Look at the pictures. What do they tell you about the reading? Read the title and the subtitles. Work in three groups (A, B and C). Group A is going to read "The beginning", group B is going to read "The three generations in the history of cell phones" and group C is going to read "The reality". Answer the questions related to your paragraph. Write down the answers. When you have finished, make new groups and discuss your answers with your new partners. Could you add more details or anecdotes to the reading?

Cell phones



Long-distance phone calls were needed during the Second World War. These calls were transmitted secretly from troop to troop. So, Handie Talkie H12-16 was created by Motorola Company. This phone was the beginner of an endless chain of development in technology. Cell phones were improved during the 80's. At the beginning, cell phones were used by important businessmen. Nowadays, these devices are bought and used by all kind of people. People's lives have been changed by technology, thanks to cell phones any person could be reached at any time as long as he or she keeps it on.

The three generations in the history of cell phones

There are three generations in the history of cell phones. The beginning started with huge and heavy phones. They were connected to the car because it was easier to use them there rather to carry them. The Bell System Service was sold by a company called Bell. Its services weren't employed by many people because they were expensive.

The first generation was in 1981. Nordic Mobile was presented as the first cell phone sold for common citizens by Ericsson. Some years later, this company improved its Nordic Mobile. Apart from Ericsson phones, there were more cell phones from different companies in the USA.

The second generation started in the 90's, when higher frequencies were used and digital communication was developed. More users were allowed to talk at the same time. Many conversations were transmitted simultaneously without problems. During this generation different communication companies around the world came up.

The third generation is our present where the Internet has been added to cell phones thanks to an extension in transmission capacity. Also photo / video sharing has been come true thanks to new advances in technology.

The reality

Life wouldn't be the same without cell phones. People have been enchanted by them. Most of the time people decide to interrupt a face to face conversation when their phone rings. Drivers have been caught by police using a cell phone while driving. Even these phones are used outside home by mothers that are supposed to take care of their kids instead of using them. However, young people appeared to be the most enchanted with cell phones because their private conversations, messages, videos and photos are well kept by them.

Activity

Work in groups. Read the text and answer the questions according to the information. Write down your answers. Make new groups and discuss your answers with your new partners.

- 1.- Why was Handie Talkie H12-16 created by Motorola Company?
- 2.- What happened during the 80's?
- 3.- Mention one advantage of cell phones.
- 4.- How were huge and heavy cell phones used?
- 5.- What did Ericsson create during the first generation?
- 6.- Mention two advances in technology during the 90's.
- 7.- Mention one change in telephony during the second generation.
- 8.- What was the result of an extension in transmission capacity?
- 9.- What example from "The reality" is the most common in your city?
- 10.- Mention two more examples similar to the ones in "The reality".

Writing Activity

Think about a discovery or invention that has changed your life. Write the changes it has provoked in your life, its characteristics and the reason why it has changed your life.



Example:

My iPhone

My life has been changed by my iPhone. My favorite music is played in it without commercials as in the radio, my mail is always updated because I can surf the Internet whenever I want. I think iPhones are used by lots of young people. It is an intelligent telephone that has been thought to satisfy fashion and necessity. iPhones are considered to be an advance in technology; however, they have been surpassed by different gadgets. My iPhone is hated by my mother and teachers because I am always listening to music. They think I pay more attention to it than to them, but that isn't true. My life has been modified by this phone, now it is an easier and happier life thanks to my iPhone.

4.2.3 Guía didáctica para el maestro

Do you know the best of Mexico?

Habilidad	Actividad comunicativa (situación categorial)	Sentidos dominantes	Estructuras gramaticales	Vocabulario
Speaking	-Talk about UNAM --Talk about his/her favorite Mexican food	-Tell about characteristics and historical facts -Describe qualities and historical facts	am/is/are/was/were/ have/has+verbo participio pasado+by	-organism, shield, multidisciplinary, mayor, career, motto -dish, dough, steamed, filling, dawn -prohibit, wrap
Listening	-Listen to the history of Grupo Bimbo	- Identify the tense of the structure used in the recording	am/is/are/was/were/ have/has+verbo participio pasado+by	-acquire, Stock Exchange, brand
Reading	-Read about three Mexican writers.	-Comprehend the information in order to answer some questions.	am/is/are/was/were/ have/has+verbo participio pasado+by	-precedents, feminism, objection, ephemeral, ambassador -praise, evoke
Writing	-Write about his/her favorite Mexican musician/ band/ composer	-Describe his /her favorite Mexican musician/ band/ composer	am/is/are/was/were/ have/has+verbo participio pasado+by	-soap opera, nominees, award -make up, launch, reward

Etapa I. Motivacional

Paso 1.- Se debe presentar un problema o situación que despierte el interés del alumno.

Ejemplo: Do you know the best of Mexico?

Paso 2.- Se presenta la tarjeta de estudio; en ella encontramos la situación categorial (categorías generales usadas por todo ser humano), el sentido dominante (acciones por las cuales se logrará alcanzar la situación categorial) y el guión, el cual por medio de un discurso o conversación expone los usos de la estructura formal dentro de un contexto determinado.

Ejemplo:

Tarjeta de Estudio

Situación Categorial:

Talk about UNAM.

Sentido Dominante:

Tell about characteristics and historical facts.

Guión:

A talk with *B* about UNAM.

A: Hi B, how are you?

B: Hello, I 'm fine. I am reading an article about UNAM.

A: Really? What does it say?

B: Well, it says that UNAM **was founded** on September 22nd, 1910. It **has been known** as an organism

decentralized from the State since 1929. Besides, social movements **have been used** to change policies inside it.

Moreover, its shield **was designed** by Jose Vasconcelos.

Finally, it says that during the 70's multidisciplinary centers **were built**, such as FES Acatlan and FES

Aragon.

B: Wow, I have heard that it **is recognized** all over the world and that many mayors **are studied** there by thousands of students.

A: That's true.

Etapa II. Informativa

Paso 1.- Formación de la B.O.A (sistema de conocimientos y habilidades preliminares que el individuo necesita poseer sobre las condiciones de la acción que debe realizar para la solución de la tarea).

Ejemplo: Puesto que se va a hablar sobre la UNAM, el maestro debe preguntar si están familiarizados con ella, si conocen CU, si saben el nombre del rector, si conocen más detalles de la historia de la UNAM. Además, tiene que brindar vocabulario relacionado a la educación (mayor, career, multidisciplinary, shield, and motto). Debe cerciorarse de que para sus alumnos sean claras las diferencias entre las formas temporales de las acciones empleadas (Simple Present, Simple Past y Present Perfect), así como sus características.

Paso 2.- Se debe explicar a los alumnos las relaciones que guardan entre sí los elementos que conforman la estructura lingüística escogida por medio de un lenguaje que los alumnos comprendan lo que se les explica y a través de una descripción que descubra la esencia tras dichos elementos. Después los estudiantes completarán enunciados referentes al tema general de la unidad por sí mismos; luego compararán sus respuestas con sus compañeros y, por último, algunos de ellos escribirán en el pizarrón las respuestas para que el maestro pueda revisarlas.

Ejemplo:

am / is / are		+ verbs ending in: -e, -ed, -t, -d, -,n
was / were		
have been / has been		

English **is spoken** in the UK.

Japanese and Korean **aren't studied** in Africa.

The film Titanic **was directed** by James Cameron.

Were Mona Lisa and the Last Supper **Painted** by Da Vinci?

Bellas Artes **has been remodeled** since July.

Love **hasn't been thought** as a negative feeling.

Have Cancun **been visited** by Madonna?

We use the forms of the verb *to be* as expressions of state depending on the time we want to express or the time of the origin. Then we

need the action that causes or caused the state. We use this expression when we are more interested in the state of an object (person, animal, thing or situation) rather than the *one*. We can add the *one* who/which does or did the action using *by*. Some verbs like: *allow, answer, ask, call, give, make, order, recommend, send, show, teach or tell*, have two objects a person and a thing. These verbs can give two sentences. However, we often use the person to make a sentence.

Examples:

Glinda gave Mark a present.

- Mark **was given** a present (by her).
- A present **was given** to Mark (by her).

Michael showed me his glove.

- I **was shown** his glove.
- His glove **was shown** to me.

Complete these sentences. Then check your answers with a partner.

- 1 UNAM _____ (found) on September 22nd, 1910.
- 2 Tamales _____ (prepare) with corn dough.
- 3 Grupo Bimbo _____ (establish) in 1945.
- 4 UNAM _____ (reward) through the years.
- 5 Bimbo slice bread _____ (consume) by thousands of people.
- 6 Pedro Páramo _____ (write) by Juan Rulfo.
- 7 Hombres necios que acusáis _____ (recite) by lots of people.
- 8 Sara Lee and Weston Foods Inc. _____ by Grupo Bimbo.
- 9 Tamales _____ (eat) in Mexico since pre-Hispanic epoch.
- 10 El laberinto de la soledad _____ (publish) in 1950.

Paso 3.- Ahora el profesor le indica al grupo que preste mayor atención en el guión (letras en negritas y en la secuencia comunicativa).

Paso 4.- A continuación se presenta una practica auditiva. Antes de escuchar la grabación se pide a los estudiantes leer el diálogo y completarlo según sus ideas. Después se les indica que corroboren sus respuestas con algún compañero. Luego se pone el audio para que corrijan las mismas en caso de ser necesario.

Ejemplo:

Tapescript

Grupo Bimbo

Patrick: Good morning audience, hi Tracy.

Tracy: Hello, Patrick.

Patrick: Today's program is about a Mexican company called Grupo Bimbo. It **was established** in Mexico in 1945. This company **is considered** one of the most important baking companies in Latin America. US\$ 8, 6 millions of dollars **was generated** in 2009 by Grupo Bimbo. In this year, Weston Foods, Inc. **was acquired** and in 2010 Sara Lee North American Fresh Bakery **was bought by** this company. Nowadays, 7,000 products **are produced** by Grupo Bimbo. Its products **have been consumed** all around the world.

Tracy: That's amazing, and that isn't all, Patrick. Grupo Bimbo **has been traded** in the Mexican Stock Exchange since 1980.

Patrick: Wow, do you know how many brands **are sold** by this company only in Mexico?

Tracy: No.

Patrick: Fourteen. El Globo, Tía Rosa, Dulces Coronado, Ricolino, Marinela and Barcel among others are part of this huge company. They **are enjoyed** by thousands of people in Mexico.

Tracy: That's incredible. Well, that's all for today, thank you for listen to our program.

Activity:

Read the dialogue, try to guess the answers. Discuss them with a partner.

Then listen and check.

Grupo Bimbo

Patrick: Good morning audience, hi Tracy.

Tracy: Hello, Patrick.

Patrick: Today's program is about a Mexican company called Grupo Bimbo. It (1)_____in Mexico in 1945. This company (2)_____one of the most important baking companies in Latin America. US\$ 8,603 millions of dollars (3)_____in 2009 by Grupo Bimbo. In this year, Weston Foods, Inc. (4)_____and in 2010 Sara Lee North American Fresh Bakery (5)_____by this company. Nowadays, 7,000 products (6)_____by Grupo Bimbo. Its products (7)_____all around the world.

Tracy: That's amazing, and that isn't all Patrick. Grupo Bimbo (8)_____in the Mexican Stock Exchange since 1980.

Patrick: Wow, do you know how many brands (9)_____by this company only in Mexico?

Tracy: No.

Patrick: Fourteen. El Globo, Tía Rosa, Dulces Coronado, Ricolino, Marinela and Barcel among others are part of this huge company. They (10)_____by thousands of people in Mexico.

Tracy: That's incredible. Well, that's all for today, thank you for listen to our program.

Etapas III. Acciones Externas Materializadas

1. El grupo es dividido en tríos o equipos pequeños. El maestro ofrece a sus alumnos una situación nueva para que ellos con su ayuda y la de la tarjeta de estudio anterior lleven a cabo un guión en que se exponga la situación categorial y que se base en los sentidos dominantes de la nueva tarjeta de estudio.

Ejemplo:

Tarjeta de Estudio

Situación categorial

Talk about your favorite Mexican food.

Sentidos dominantes

Describe qualities and historical facts.

Guión

A talks about tamales.

El profesor monitorea el trabajo de sus alumnos ayudándolos y resolviendo dudas con ayuda de la primera tarjeta de estudio como ejemplo.

Paso 2.- El maestro presenta algunas variantes para el guión de los estudiantes; éstos deben elegir una de ellas para luego desarrollar una alternativa al mismo, siguiendo los parámetros de esta nueva situación.

Ejemplo:

a) Your favorite Mexican food has never existed.

b) Your favorite Mexican food suddenly disappears.

c) Doctors prohibit you from eating your favorite Mexican food.

El profesor monitorea la actividad de los equipos y los guía hasta que éstos logren realizar la actividad de manera adecuada. Los estudiantes pueden apoyarse en las tarjetas de estudio anteriores. Al final de la actividad el maestro pide un reporte verbal de las acciones seguidas por los equipos para la resolución de la tarea.

Etapa IV. Verbal Externa

El maestro pide a sus alumnos la creación de una situación similar a la estudiada, sin apoyo en las tarjetas de estudio. Esto último les permite comenzar a expresar de manera oral el contenido de dichas tarjetas. El grupo es dividido en diferentes equipos. Para esta etapa el juego de roles (role play) resulta una buena actividad. Esta actividad no tiene que ser rígida, puede ser muy creativa e inventiva, además que ayuda a los alumnos a hacer de la improvisación una práctica común de su discurso y desarrollar su imaginación. Para estas actividades de roles se pueden utilizar plumones, cartulinas y objetos de la realidad.

Ejemplo: Se pide a los equipos que imaginen que viajan a un estado de México, donde una guía turística les habla de los lugares más representativos de dicho estado. Los alumnos podrán fingir no conocer nada de tal lugar para así poder hacerle preguntas a la guía turística. Se da diez minutos aproximadamente a los estudiantes para ponerse de acuerdo en cuanto a los roles y el estado que “visitarán”. Después pasará al frente del salón un equipo y al final de la presentación los demás equipos podrán agregar más información sobre el estado escogido, o bien formular más preguntas a los integrantes del equipo. De igual forma se presentarán los demás equipos.

Etapa V. Acciones Mentales

El alumno debe ser capaz de trabajar con el objeto estudiado de manera interiorizada sobre situaciones concretas. Su plan de actuación con dicho objeto y su funcionamiento debe contar con un nivel alto de generalización. Es el momento de realizar actividades de lectura y escritura.

Ejemplo:

Reading activity

Ask students: How is your favorite Mexican writer? Why? Look at the pictures. Can you recognize the people in the images? What do you know about Sor Juana Inés de la Cruz? What do you know about Juan Rulfo? What do you know about Octavio Paz?

Ask students to read the title and the subtitles. Ask students to read the text. Divide the group in three groups. Group A, B and C. If you have a large class, have two sets of each group. Group A is going to read “Sor Juana Inés de la Cruz”, group B is going to read “Juan Rulfo” and group C is going to read “Octavio Paz”. Then, each group has to answer the questions related to their paragraph. When they have finished reading, divide the class into new groups, with one student from group A, one from B, and one from C in each group. Students have to discuss their answers. Monitor the groups. To finish the activity ask your students in open class if they could add more details or anecdotes to the reading.

Mexican writers

The literature of Mexico **is believed** as one of the most important Hispanic literature. Some famous Mexican writers are: Juan Rulfo, Carlos Fuentes, Octavio Paz, Amado Nervo, Sor Juana Inés de la Cruz, Jaime Sabines, Ignacio Manuel Altamirano, Juan José Arreola and Federico Gamboa.



Sor Juana Inés de la Cruz

Sor Juana Inés de Asbaje y Ramírez de Santillana was born in Nepantla in 1651. She **has been considered** as an intelligent woman who set precedents for feminism. Her “Respuesta” **was written** as an objection against restriction in women’s education. She accepted to be a nun in order to study literature. “Los empeños de una casa” **is known**

as her most famous comedy. In this play, confusion, disillusion and love **are used** to create misunderstandings among the characters. Thanks to her play “Amor es más laberinto”, Sor Juana Inés de la Cruz **was admired**. In this play the main character is a man called Teseo from Greek mythology. This man **was described** as a humble hero instead of an arrogant one.

Juan Rulfo

Juan Nepomuceno Carlos Pérez Rulfo Vizcaíno was born in Sayula Jalisco in 1917. His work **is related** to the Magic Realism. His novels **were written** as a mixture of reality and fantasy describing costumes from the chosen societies. His two famous works are “Pedro Páramo” and “El llano en llamas”. “Pedro Páramo” **was published** as a complete book in 1955. This novel **was written** in parts because Rulfo couldn’t conclude it easily. “Pedro Páramo” **was praised** by Jorge Luis Borges and Gabriel García Márquez **was shocked** by “Pedro Páramo”. It **has been translated** into many languages. Rulfo **was rewarded** with the “Premio Xavier Villaurrutia” in 1956 because of “Pedro Páramo”. “El llano en llamas” **was published** in 1953. It includes seventeen stories. Fifteen of them **have been translated** into English.

Octavio Paz

Octavio Paz Lozano was born in Mexico City in 1914. He **was reward** with the “Premio Xavier Villaurrutia” in 1957 thanks to his book “El arco y la lira”. The composition of poems and the experiences of writing them **are exposed** in this book. Paz’ “Laberinto de la soledad” **was published** in 1950. Nine essays **were written** in order to be part of this book. One of Paz greatest poem called “Piedra de sol” **has been discussed** because it evokes morality freedom and the happiness based on the ephemeral joys of life. The massacre of students in Tlatelolco **was seen** as a disappointing order from the government by Paz so he

resigned from his charge of Mexico's ambassador in India. Octavio Paz was given the Nobel Prize for Literature in 1990.

Activity:

Answer the questions according to the information.

- 1 Is Mexico absent of talented writers?
- 2 Were women allowed to study as men in the past?
- 3 Mention two characteristics of Sor Juana Ines de la Cruz.
- 4 What's Sor Juana Ines de la Cruz' famous comedy?
- 5 How is Teseo described in "Amor es más laberinto"?
- 6 Mention one characteristic of Rulfo's novels.
- 7 What aspect from "Pedro Páramo" surprised you the most?
- 8 What happened in 1953?
- 9 Did Octavio Paz receive an award?
- 10 Mention two characteristics of "Laberinto de la soledad".
- 11 Is "Piedra de sol" interesting? Why?
- 12 Why did Paz resign from his diplomatic charge in India?

Writing Activity

Ask students to think about his / her favorite Mexican musician / band / composer. They should write a brief biography of him / her / them.

4.2.4 Unidad didáctica para el alumno

Do you know the best of Mexico?

Unit objectives

At the end of the unit the students must be able to:

General:

- Talk about UNAM
- Talk about your favorite Mexican food
- Listen to the history of Grupo Bimbo
- Read about three Mexican writers
- Write about your favorite Mexican musician/band/composer

Specifics

- Tell about characteristics and historical facts
- Describe qualities and historical facts
- Identify the tense of the structure used in the recording
- Comprehend the information on a reading in order to answer some questions
- Describe your favorite Mexican musician/band/composer

Etapa I. Motivacional

Do you know the best of Mexico?

1 Think about all the great things your country has. Make a list of them and discuss your answers with a partner. Do you think about education, food, places, music or literature? Do your answers coincide with your partner's? Make a new list and share it with different classmates.

2 Read the following card.

Tarjeta de Estudio

Situación Categorical:

Talk about UNAM.

Sentido Dominante:

Tell about characteristics and historical facts.

Guión:

A talk with *B* about UNAM.

A: Hi B, how are you?

B: Hello, I 'm fine. I am reading an article about UNAM.

A: Really? What does it say?

B: Well, it says that UNAM **was founded** on September 22nd, 1910. It **has been known** as an organism decentralized from the State since 1929. Besides, social movements **have been used** to change policies inside it. Moreover, its shield **was designed** by Jose Vasconcelos. Finally, it says that during the 70's multidisciplinary centers **were built**, such as FES Acatlan and FES Aragon.

B: Wow, I have heard that it **is recognized** all over the world and that many mayors **are studied** there by thousands of students.

A: That's true.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Etapa II. Informativa

1 What do you know about UNAM? Have you ever visited CU? Why? When? Do you know the name of the current rector? Could you mention some historical facts about UNAM?

2 Pay attention

am / is / are

was / were

have been / has been

+ verbs ending in: -e, -ed, -t, -d, -,n

past participle

English **is spoken** in the UK.

Japanese and Korean **aren't studied** in Africa.

The film Titanic **was directed** by James Cameron.

Were Mona Lisa and the Last Supper **painted** by Da Vinci?

Bellas Artes **has been remodeled** since July.

Love **hasn't been thought** as a negative feeling.

Have Cancun **been visited** by Madonna?

We use the forms of the verb *to be* as expressions of state depending on the time we want to express or the time of the origin. Then we need the action that causes or caused the state. We use this expression when we are more interested in the state of an object (person, animal, thing or situation) rather than the *one* who/which does or did the action. We can add the *one* using *by*. Some verbs like: *allow, answer, ask, call, give, make, order, recommend, send, show, teach or tell*, have two objects a person and a thing. These verbs can give two sentences. However, we often use the person to make a sentence.

Examples:

Glinda gave Mark a present.

- Mark **was given** a present (by her).

- A present **was given** to Mark (by her).

Michael showed me his glove.

-I **was shown** his glove.

- His glove **was shown** to me.

Complete these sentences. Then check your answers with a partner.

- 1 UNAM _____ (found) on September 22nd, 1910.
- 2 Tamales _____ (prepare) with corn dough.
- 3 Grupo Bimbo _____ (establish) in 1945.
- 4 UNAM _____ (reward) through the years.
- 5 Bimbo slice bread _____ (consume) by thousands of people.
- 6 Pedro Páramo _____ (write) by Juan Rulfo.
- 7 Hombres necios que acusáis _____ (recite) by lots of people.
- 8 Sara Lee and Weston Foods Inc. _____ by Grupo Bimbo.
- 9 Tamales _____ (eat) in Mexico since pre-Hispanic epoch.
- 10 El laberinto de la soledad _____ (publish) in 1950.

3 Read the card again, pay attention to the words in bold.

4 Read the dialogue, try to guess the answers. Discuss them with a partner. Then listen and check.

Grupo Bimbo



Patrick: Good morning audience, hi Tracy.

Tracy: Hello Patrick

Patrick: Today's program is about a Mexican company called Grupo Bimbo. It

(1) _____ in Mexico in 1945. This company (2) _____ one of the

most important baking companies in Latin America. US\$ 8,603 millions of dollars (3)_____in 2009 by Grupo Bimbo. In this year, Weston Foods, Inc. (4)_____and in 2010 Sara Lee North American Fresh Bakery (5)_____by this company. Nowadays, 7,000 products (6)_____by Grupo Bimbo. Its products (7)_____all around the world.

Tracy: That's amazing, and that isn't all Patrick. Grupo Bimbo (8)_____in the Mexican Stock Exchange since 1980.

Patrick: Wow, do you know how many brands (9)_____by this company only in Mexico?

Tracy: No.

Patrick: Fourteen. El Globo, Tía Rosa, Dulces Coronado, Ricolino, Marinela and Barcel among others are part of this huge company. They (10)_____by thousands of people in Mexico.

Tracy: That's incredible. Well, that's all for today, thank you for listen to our program.

Etapa III. Acciones Externas Materializadas

1 Work in small groups, then think about your favorite Mexican food. You are going to write a short dialogue like in the first card about it. You can ask your teacher or use the first card as a guide.

<p>Tarjeta de Estudio</p> <p><u>Situación categorial</u></p> <p>Talk about your favorite Mexican food.</p> <p><u>Sentidos dominantes</u></p> <p>Describe qualities and historical facts.</p> <p><u>Guión</u></p> <p>A talks about tamales.</p>
--



Example:

Tamal

Tamales **have been eaten** in Mexico since the beginning of the native cultures. The word tamal comes from the náhuatl *tamalli*. This word **was used** to denominate a dish made of corn dough and cooked steamed. *Tamalli* means wrapped. Leaves of corn, banana and avocado **are employed** to wrap this corn dough in order to cook it. Some tamales **are sweetened** with sugar and fruits. Others are salty. Different fillings **have been prepared** to fill this corn dough. It **is shaped** into a rectangular form, then it **is placed** inside the leaves, later it **is wrapped** with them to cook it. Tamales **have been incorporated** to many people's diet because in Mexico we are most of the time in a rush and tamales **are sold** in many accessible places since dawn.

2 Choose one option of the following chart. Work in the same groups. Modify your dialogue according with the option you have chosen. You can ask your teacher or use the first card as a guide.

- a) Your favorite Mexican food has never existed.
- b) Your favorite Mexican food suddenly disappears.
- c) Doctors prohibit you from eating your favorite Mexican food.

Example:

Option b)

Tamal

Tamales **have been eaten** in Mexico since the beginning of the native cultures. The word tamal comes from the náhuatl *tamalli*. This word **was used** to denominate a dish made of corn dough and cooked steamed. *Tamalli* means wrapped. Leaves of corn, banana and avocado **are employed** to wrap this corn dough in order to cook it. Some tamales **are sweetened** with sugar and fruits. Others are salty. Different fillings **have been prepared** to fill this corn dough. It **is shaped** into a rectangular form, then it **is placed** inside the leaves, later it **is wrapped** with them to cook it. Tamales **were incorporated** to many people's diet in the past because tamales **were sold** in many accessible places since dawn. However, they **aren't prepared** anymore because they **were prohibited** by the government. Due to tamales **were thought** to be the principal food that causes obesity in Mexican people. Nowadays, tortas **have been bought** in higher quantities.

Etapa IV. Verbal Externa



Role Play

Work in different groups. Imagine you travel to a state of Mexico where a tourist guide explains to you the history of the most important places and monuments in the chosen state. Decide how is going to be the tourists and how is going to be the guide. You have 10 minutes to prepare your presentation. At the end of it the class will be able to ask you questions as if they were new tourist, the tourist guide role could be transferred to any member of the group. Besides, the class could be able also to add information from the chosen state.

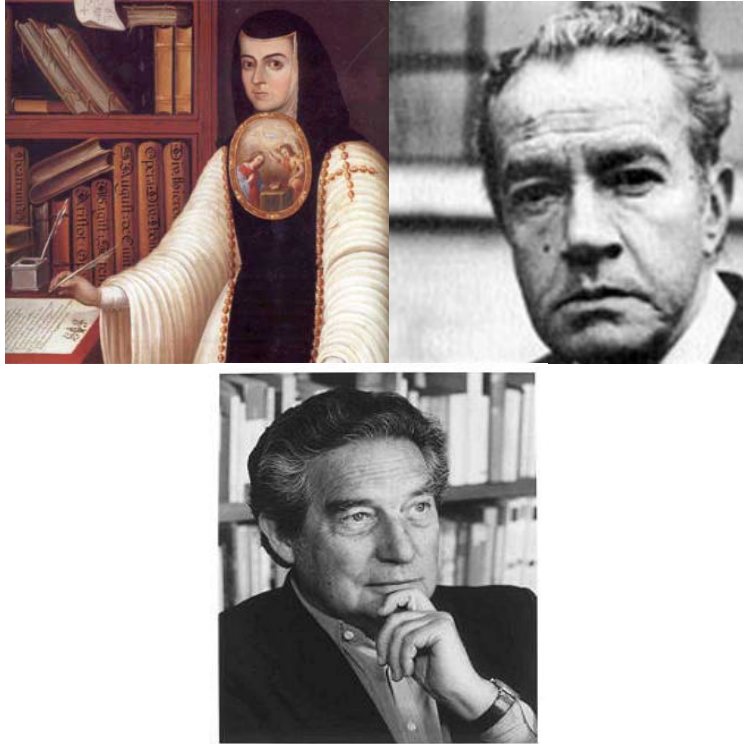
Etapa V. Acciones Mentales

Reading activity

How is your favorite Mexican writer? Why? Look at the pictures. Can you recognize the people in the images? Read the title and the subtitles. What do you know about Sor Juana Inés de la Cruz? What do you know about Juan Rulfo? What do you know about Octavio Paz? Read the text. Work in three groups (A, B and C). Group A is going to read “Sor Juana Inés de la Cruz”, group B is going to read “Juan Rulfo” and group C is going to read “Octavio Paz”. Answer the questions related to your paragraph. When you have finished reading, make new groups and discuss your answers with your partners. Could you add more details or anecdotes to the reading?

Mexican writers

The literature of Mexico **is believed** as one of the most important Hispanic literature. Some famous Mexican writers are: Juan Rulfo, Carlos Fuentes, Octavio Paz, Amado Nervo, Sor Juana Inés de la Cruz, Jaime Sabines, Ignacio Manuel Altamirano, Juan José Arreola and Federico Gamboa.



Sor Juana Inés de la Cruz

Sor Juana Inés de Asbaje y Ramírez de Santillana was born in Nepantla in 1651. She **has been considered** as an intelligent woman who set precedents for feminism. Her “Respuesta” **was written** as an objection against restriction in women’s education. She accepted to be a nun in order to study literature. “Los empeños de una casa” **is known** as her most famous comedy. In this play, confusion, disillusion and love **are used** to create misunderstandings among the characters. Thanks to her play “Amor es más laberinto”, Sor Juana Inés de la Cruz **was admired**. In this play the main character is a man called Teseo from Greek mythology. This man **was described** as a humble hero instead of an arrogant one.

Juan Rulfo

Juan Nepomuceno Carlos Pérez Rulfo Vizcaíno was born in Sayula Jalisco in 1917. His work **is related** to the Magic Realism. His novels **were written** as a mixture of reality and fantasy describing costumes from the chosen societies. His two famous works are

“Pedro Páramo” and “El llano en llamas”. “Pedro Páramo” **was published** as a complete book in 1955. This novel **was written** in parts because Rulfo couldn’t conclude it easily. “Pedro Páramo” **was praised** by Jorge Luis Borges and Gabriel García Márquez **was shocked** by “Pedro Páramo”. It **has been translated** into many languages. Rulfo **was rewarded** with the “Premio Xavier Villaurrutia” in 1956 because of “Pedro Páramo”. “El llano en llamas” **was published** in 1953. It includes seventeen stories. Fifteen of them **have been translated** into English.

Octavio Paz

Octavio Paz Lozano was born in Mexico City in 1914. He **was reward** with the “Premio Xavier Villaurrutia” in 1957 thanks to his book “El arco y la lira”. The composition of poems and the experiences of writing them **are exposed** in this book. Paz’ “Laberinto de la soledad” **was published** in 1950. Nine essays **were written** in order to be part of this book. One of Paz greatest poem called “Piedra de sol” **has been discussed** because it evokes morality freedom and the happiness based on the ephemeral joys of life. The massacre of students in Tlatelolco **was seen** as a disappointing order from the government by Paz so he resigned from his charge of Mexico’s ambassador in India. Octavio Paz was given the Nobel Prize for Literature in 1990.

Activity:

Answer the questions according to the information.

- 1 Is Mexico absent of talented writers?
- 2 Were women allowed to study as men in the past?
- 3 Mention two characteristics of Sor Juana Inés de la Cruz.
- 4 What’s Sor Juana Inés de la Cruz’ famous comedy?
- 5 How is Teseo described in “Amor es más laberinto”?
- 6 Mention one characteristic of Rulfo’s novels.
- 7 What aspect from “Pedro Páramo” surprised you the most?
- 8 What happened in 1953?
- 9 Did Octavio Paz receive an award?
- 10 Mention two characteristics of “Laberinto de la soledad”.

11 Is “Piedra de sol” interesting? Why?

12 Why did Paz resign from his diplomatic charge in India?

Writing Activity

Think about your favorite Mexican musician / band / composer. Write a brief biography of him / her / them.



Example:

Camila

Camila **is known** as a Mexican music band. It **is made up** by three young men, their names are: Mario Domm, Pablo Hurtado and Samuel Parra. It **was created** in 2005. Camila **was founded** to carry love to people as its name means near God. Its first album “Todo cambió” **was launched** in April 2005. The song “Coleccionista de canciones” **was used** as the opening of a soap opera in 2006. In this year, Camila **was rewarded** with the “Premio Lo Nuestro”. This band **was chosen** as one of the four nominees for the New Artist award by MTV Latinoamérica in 2007. Its album “Todo cambió” **was listened** by many people in Mexico, the USA and Latin America. The second album “Dejarte de amar” **was well received** by its fans. Thanks to it, Camila **was nominated** for the Grammy Latino in 2010 during that celebration three rewards **were given** to Camila.

A nuestro juicio, si seguimos esta secuencia didáctica podemos guiar a los alumnos desde el comienzo hasta final de un proceso de asimilación adecuado que les permitirá materializar las estructuras gramaticales estudiadas en su discurso real. Debido a que la actividad comienza con una motivación dada por una situación, el papel de las estructuras gramaticales deja de ser el objetivo del aprendizaje para convertirse en el medio para desarrollar la actividad y resolver la tarea comunicativa. Nuestro modelo de intervención pedagógica no deja de lado la descripción y presentación de una gramática docente que incluye:

El qué, que está implícito en el significado de la interacción comunicativa, en otras palabras, el significado que se representa a través de los enunciados implicados en la interacción comunicativa. En nuestro caso, por ejemplo:

- Mention characteristics, historical facts or features.
- Describe changes and details.

El cómo, que está representado por las formas lingüísticas o estructuras gramaticales usadas para expresar el contenido o el qué. Es necesario mencionar que dichas estructuras están estrechamente ligadas a representaciones sociales concretas (conciencia lingüística).

El por qué, es el conjunto de motivos que impulsan la actividad del individuo para con sus semejantes, es decir, cualquier interacción comunicativa. En el caso de nuestro trabajo sería la necesidad de informar, describir, saber y conocer las características o cualidades de los objetos, personas, cambios y eventos.

El para qué, que está integrado por la función comunicativa real de los enunciados, la forma de acción para los cuales están encaminados, su objetivo, que pueden ser el de informar, describir, saber y conocer las características o cualidades de los objetos, personas, cambios y eventos.

Al cumplir con cada uno de los elementos presentados arriba, podemos asegurar que nuestra propuesta ofrece al estudiante una actividad con un sentido verdadero que implica “sumergir” al alumno en el mundo de los sentidos y reconocer que todo conocimiento está organizado por categorías semánticas en su cabeza. Ahora, los alumnos aprenden por medio de una actividad extraída de su mundo real. De esta forma, las estructuras y el vocabulario se volverán indispensables y no indiferentes. Es importante enseñar a los alumnos a descubrir las redes comunicativas reales existentes entre las estructuras gramaticales, para que los alumnos puedan ver la lengua meta como un todo y no como una serie de reglas gramaticales aisladas entre sí. En otras palabras,

es importante descubrir la verdadera naturaleza de la lengua extranjera ante los alumnos. Para ello, la tienen que ver a partir de los sentidos, por medio de los cuales podrán establecer relaciones comunicativas entre las formas lingüísticas de la lengua en cuestión. (Muñoz, 2006: 149-150).

Las etapas de asimilación son las adecuadas para realizar un proceso evaluativo, puesto que es durante éstas que el proceso del alumno queda al descubierto, además de que podemos reajustar nuestra intervención pedagógica, así como corregir los errores que surjan. Recordemos que en capítulos anteriores hemos establecido el proceso evaluativo que a nuestro juicio es el mejor. Dicho proceso apoya y aplica las ideas de Vygotski, Galperin y Talízina.

A través de la aplicación de nuestra propuesta en el ámbito educativo, estaremos ofreciendo a los alumnos la oportunidad de obtener un aprendizaje orientado por medio de la guía del profesor, el cual les proporciona las herramientas necesarias para el desarrollo exitoso de su actividad. El alumno dejará de preocuparse por aprender las reglas gramaticales y comenzará a interesarse más en resolver la situación o tarea, ya que comenzará a ver a la lengua no sólo ni tanto como el qué, sino como el cómo. Dicho de otra forma, el alumno percibirá la lengua como un genuino instrumento de comunicación. Además, el alumno dejará de sufrir y sentirse frustrado al no sentirse capaz de descubrir la verdadera esencia subyacente tras las formas lingüísticas.

Conclusiones generales

A lo largo de nuestro trabajo hemos expuesto la problemática vinculada a la enseñanza-aprendizaje de la llamada “voz pasiva”, así como lo que proponemos para superar las dificultades que su asimilación conlleva. Todo ello nos ha conducido a las conclusiones que a continuación presentamos:

Hemos partido de lo planteado sobre la competencia existente en nuestro mundo actual, lo cual nos hace necesitar de un mayor número de herramientas para poder obtener los mejores puestos laborales, con el fin de alcanzar una mejor calidad de vida. Para lograr acceder a ello, se ha vuelto imperativo dominar, por lo menos, una lengua extranjera, además de la materna.

Por motivos económicos y políticos la lengua inglesa es la lengua extranjera más demandada en el campo laboral; por ello la consideramos importante para el desarrollo de nuestro trabajo de tesis.

Con base en nuestras observaciones nos hemos percatado de la problemática presentada en el aprendizaje de la lengua inglesa por parte de los alumnos. Por fines que a nuestro trabajo concierne, nos hemos enfocado a dar solución a la problemática de aprendizaje de la llamada “voz pasiva” del inglés.

Dicha problemática, comienza con una ausencia de interacción por parte del alumno dentro de una actividad desde el comienzo de la presentación de la forma lingüística, sólo en presencia de esta interacción aquel percibirá una situación real donde el estudio de la forma lingüística no sea un objetivo en sí, sino el medio para resolver la tarea encomendada. Debido a esto, nuestro modelo involucra al alumno dentro de una actividad desde la presentación de la forma lingüística.

Además de la ausencia de dicha interacción, la problemática radica en la inapropiada presentación de la forma lingüística, la cual se pretende hacer llegar a los alumnos por medio de descripciones basadas en un metalenguaje ajeno a la realidad de aquellos. Cabe mencionar también que la mayoría de los ejercicios de los libros de texto empleados a la enseñanza de la llamada “voz pasiva” del inglés son de corte gramatical, a pesar de describirse como actividades comunicativas.

De aquí se desprende que, para poder enseñarles a los alumnos la esencia subyacente tras la forma lingüística de la llamada “voz pasiva” inglesa y resolver la problemática de su aprendizaje, es necesario formar en los mismos una conciencia lingüística lo más cercana posible a la de los hablantes nativos.

Una conciencia de este tipo invita al estudiante de cualquier lengua extranjera a conocer la cultura, la realidad a la cual ésta pertenece y la cual refleja. La razón de esto radica en que la conciencia lingüística está integrada por nociones complementarias, socio-históricamente formadas, las cuales servirán de punto de referencia para orientar a los alumnos a través de la cultura de los nativos hablantes.

Como lo hemos postulado más arriba, es por medio de la formación de la conciencia lingüística que los alumnos podrán comprender el porqué los hablantes nativos de determinada lengua se expresan de la forma en que lo hacen. Los alumnos podrán comprender por qué dicen lo que dicen en la forma en que lo dicen y en una situación dada. En otras palabras, no sólo les estaremos enseñando reglas gramaticales y vocablos aislados, sino la verdadera esencia de la lengua meta, que es en principio, como todas las lenguas, un medio de “armaje” categorial de la realidad y de comunicación de los resultados de las experiencias obtenidas.

Además de ayudar al alumno a comprender la lengua extranjera de manera coherente, la formación consciente de una conciencia lingüística adecuada le ofrecerá un criterio más amplio sobre la concepción de la vida, lo que le permitirá ser un sujeto más empático, sociable, tolerante y comprensivo. Será un sujeto con mayor capacidad de interactuar con otros semejantes, dejando atrás las diferencias culturales. En otras palabras, será un sujeto de acción.

Concluimos que por medio del acercamiento a la conciencia lingüística de los hablantes de la lengua extranjera los estudiantes podrán entender que otros seres humanos perciben la misma realidad de otra manera, ya que no podemos olvidar que la tolerancia frente a la diversidad de ideas y creencias debe ser una de las metas y logros de la educación.

Nuestra labor docente nos empuja hacia una actividad humana donde, además de ser fuente de información, orientadores y mediadores, debemos ser procuradores, transmisores de motivación, de confianza, de valores y de cultura.

En este sentido, debemos subrayar que en sus investigaciones y estudios Vygotski hizo una gran aportación al referirse a la cultura como un aspecto que se expresa no sólo por medio de las tradiciones, relatos, artesanías, vestimenta, costumbres, etc., sino también por la lengua perteneciente a la sociedad en cuestión. Es por ello que no debemos olvidar que la lengua es la encarnación viva de la cosmovisión de cada comunidad y la conciencia lingüística es de cierta manera la manifestación

interna de la lengua en cada individuo en particular, y en el colectivo humano que la emplea, en general.

Recordemos que Vygotski expresó que el ser humano necesita de un ambiente propicio de interacción entre semejantes para que puedan desarrollarse sus funciones psíquicas superiores.

Por ello, nos hemos referido a las instituciones educativas como unas de las principales generadoras de dichos ambientes que facilitan al alumno la construcción y reconstrucción de sus funciones psíquicas superiores, social y culturalmente condicionadas en su desarrollo. Estas funciones son las encargadas del desarrollo cognitivo y psicológico del individuo.

Por lo tanto, hemos postulado que la educación desempeña un papel primordial para el desarrollo cognitivo y psicológico de cada individuo. Además, es dentro del salón de clases donde nosotros, los docentes, podemos ampliar los horizontes de nuestros alumnos para que logren asimilar la información proveniente no sólo de su sociedad, sino del mundo entero.

Como lo hemos venido resaltando a lo largo de nuestro trabajo, Vygotski realizó un amplio estudio sobre el factor social, el cual ha revolucionado las teorías educativas de manera impresionante, sobre todo en nuestros días, puesto que reconoció –y fundamentó teóricamente– el condicionamiento social de todo aprendizaje humano, incluido el aprendizaje organizado del estudiante dentro del aula.

A partir de sus estudios se han derivado varios postulados y teorías que enfatizan la importancia de este factor, otorgando a los alumnos un papel activo en la colaboración de la asimilación de los saberes. Entre dichas teorías destaca la de la formación por etapas de las acciones intelectuales, desarrollada por P. Y. Galperin. En nuestra opinión, la utilización de los postulados expuestos en esta teoría, y que hemos tratado de reflejar en nuestro modelo de intervención pedagógica permitirán al alumno interactuar de manera activa tanto con el maestro, como con sus compañeros, para alcanzar una asimilación eficiente de los conocimientos involucrados en la unidad de estudio y así lograr la formación de una conciencia lingüística adecuada.

Cabe mencionar lo postulado en nuestro trabajo con respecto al cambio de perspectiva que se tenía sobre el papel del maestro. Los maestros hemos dejado de ser aquel impositor de normas y razonamientos predeterminados, para convertirnos en un guía durante el proceso de aprendizaje y en un mediador entre los saberes y los

estudiantes. Nuestro papel, de acuerdo con Vygotski, es de una importancia decisiva para el avance del alumno dentro de la ZDP.

Nuestra labor como docentes no termina en el salón de clases, sino que es ahí mismo donde comienza, ya que por medio de la observación, investigación y análisis de los resultados en nuestros alumnos podremos proponer alternativas didácticas que mejoren las insuficiencias metodológicas actuales.

Por ello, nos enorgullece ofrecer la orientación docente que hemos plasmado en este nuestro trabajo de tesis como una solución viable y eficaz a estas insuficiencias.

Además, nos alegra poder ser parte del gran movimiento revolucionario actual de las teorías educativas que toman en cuenta las investigaciones de Vygotski y Galperin sobre la importancia del contexto histórico, social y cultural para proponer nuevos objetivos y métodos en la educación, y para poder aprovechar los rasgos más significativos en la vida de todo ser humano.

Después de haber analizado y sustentado nuestro marco teórico, el cual enfatiza la importancia que reviste la consideración del contexto social, cultural e histórico para la construcción del conocimiento y el desarrollo de las habilidades necesarias y suficientes para una actividad discursiva adecuada en una lengua extranjera, hemos podido materializar nuestro modelo de intervención pedagógica.

Dicho modelo se orienta a proporcionar al estudiante de una lengua extranjera, en nuestro caso el inglés, las herramientas que le permitan ver más allá de las estructuras gramaticales, brindarle la posibilidad de asimilar la esencia subyacente tras las formas lingüísticas que utiliza el hablante de la lengua extranjera, y así proyectar en su cabeza un reflejo adecuado de la lengua meta.

Por lo tanto, el uso del modelo que proponemos presupone la asimilación de los conocimientos necesarios y suficientes para que, en el proceso de dominio de la lengua extranjera, el estudiante pueda captar la conciencia lingüística que, como nociones complementarias histórico-culturalmente formadas deben reflejarse de una forma u otra en las estructuras formales de la lengua inglesa. Estamos seguros de que las modificaciones propuestas, tanto en el libro de trabajo, del maestro, así como en el del alumno, podrán orientar a ambos en el proceso de asimilación de dichos conocimientos y en el dominio de las habilidades específicas para lograr una comunicación eficiente.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, en nuestro trabajo hemos tratado de exponer la problemática de aprendizaje de la llamada “voz pasiva”, así como lo que proponemos para superar las dificultades que su asimilación conlleva. Como docentes

podríamos evaluar el aprendizaje de nuestros alumnos en la medida en que éstos realicen ejercicios gramaticales referentes a la estructura de la llamada “voz pasiva”; sin embargo, a nuestro juicio, esto sólo es una cortina engañosa que encubre el problema. Por ello, presentamos nuestra propuesta de intervención pedagógica, en la cual el alumno trabaja desde un principio con la esencia tras la estructura formal y no sólo con ésta última.

Recordemos que es bajo la guía del profesor que el alumno asimila los saberes contenidos en el currículum escolar, es decir, que tanto el alumno como el profesor tienen que trabajar en coordinación y cooperación. Para ello, presentamos las unidades del maestro y del alumno con las cuales se materializa la propuesta teórica que hemos planteado a lo largo de nuestro trabajo.

Partimos del hecho que las unidades del libro resaltan un factor de suma importancia: el factor social. Este factor marcado por la interacción entre profesor–alumnos y entre alumno–alumno, es decisivo en la asimilación de experiencias, conocimientos, desarrollo y maduración de habilidades destinadas a obtener el dominio de una determinada lengua extranjera.

Por medio de nuestro modelo de intervención pedagógica, podemos descubrir ante los alumnos la naturaleza de la lengua meta, lo que les permitirá visualizarla como un verdadero instrumento de comunicación y no como una acumulación de reglas gramaticales aisladas entre sí y descritas en un metalenguaje ajeno a ellos. De esta manera logran llevar a cabo una comunicación eficiente, la cual se obtiene cuando el hablante identifica el cuándo, cómo, para qué y por qué se dice lo que se debe decir.

Recordemos otro elemento indispensable para la resolución de cualquier tarea dentro de una actividad: la base orientadora de la acción (B.O.A.). Toda persona necesita conocer algunos componentes de la actividad que debe resolver. Nadie puede obtener un resultado positivo si no conoce algunos de los elementos que integran la tarea o bien no posee los conocimientos preliminares necesarios y suficientes para resolver dicha tarea. Expusimos nuestra propuesta didáctica integrando los elementos necesarios para lograr una formación correcta de la conciencia lingüística dentro del aula sobre la lengua meta, que en nuestro caso es la inglesa, siguiendo lo que establecimos en nuestro marco teórico.

Nuestro trabajo pretende, por tanto, exhortar a profesores de lengua extranjera a reflexionar sobre la eficacia de los métodos empleados en el aula, ya que, en nuestra modesta opinión, éstos no han logrado obtener los resultados esperados en cuanto a la

asimilación, por parte del alumnado, de las habilidades discursivas necesarias y suficientes para el empleo de la llamada “voz pasiva”.

A través de nuestra propuesta, docentes y estudiantes podrán darse cuenta de la falta latente de una conciencia lingüística adecuada para un uso comunicativamente relevante de este punto lingüístico, así como del cambio metodológico que debe darse para lograr la formación de la misma y para lograr la asimilación de este saber planteado en el currículum escolar.

Finalmente, deseamos subrayar que dentro de nuestra propuesta reconocemos en el estudiante a un individuo activo, responsable y constructor de su conocimiento, al mismo tiempo que es colaborador en la construcción o reconstrucción del conocimiento de otros.

Creemos en la idea que todo individuo debe retribuir a la humanidad cierto porcentaje de su educación recibida para mejorar las condiciones de vida para sí mismo y para sus semejantes. Es por ello que la formación de una conciencia lingüística adecuada por medio de nuestra propuesta educativa, favorece a la creación o incremento de la tolerancia entre los estudiantes de diferentes comunidades para poder ser sujetos de acción.

En consecuencia, y como lo hemos remarcado a lo largo de nuestro trabajo, el alumno debe contar con nociones lo más cercanas posibles a las del nativo hablante para poder comprender la manera que éste ve el mundo. Dicho en otras palabras, para poder comunicarnos efectivamente en cualquier lengua extranjera es indispensable contar con una conciencia lingüística lo más cercana posible a la de los nativos hablantes. Es por eso que hemos realizado toda una investigación sobre ella, sus características y su influencia en el “armaje”, la “duplicación” lingüística de la realidad. Con este fin hemos partido de las definiciones de conceptos indispensables para la comprensión de nuestro trabajo. Después analizamos teorías de enseñanza – aprendizaje cuyos postulados nos sirvieron de base y nos guiaron hacia la propuesta nuestro modelo de intervención pedagógica, a través del cual la formación de una conciencia lingüística adecuada a la de los hablantes de la lengua extranjera, el inglés en nuestro caso, se vuelve – consideramos– una realidad accesible tanto para profesores como para alumnos de esta lengua.

Bibliografía

- Abad, F. (1986). *Diccionario de lingüística de la escuela española*. Madrid, Gredos.
- Aguiar M, Alonso Z, Baxter E, ETAL. (1983). *La asimilación del contenido de la enseñanza*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Carretero, R. M. (2002). *Constructivismo y educación*. México: Progreso, Edelvives.
- Coll, C. (2000). *Constructivismo e intervención educativa. El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.
- Cueli, J. (1990) *Teorías de la Personalidad*. Editorial Trillas, 3era Edición, México.
- Galperin, Ya. P. (1982). *Introducción a la psicología*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ganelin, S. I. (1964). *La asimilación consciente en la escuela*. México: Editorial Grijalbo.
- Grijalbo, (1998). *Gran diccionario enciclopédico ilustrado color*. México: Grijalbo Random House Mondadori.
- Hernández Rojas, G. (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Karmele, A. el al. (1978). *Bilingüismo y biculturalismo*. Ediciones CEAC, S.A.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. et al. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Luria, A. R. (1994). *Lenguaje y Pensamiento*. México: Planeta.
- Mendoza, M. F. (2006). *Las intenciones comunicativas: Aspectos fundamentales de su descripción y presentación docentes*. México: UNAM, Ediciones Acatlán.
- (2001). *Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera*. México: UNAM, Ediciones Acatlán.
- (1994). *Sobre la formación de las acciones activas, estereotipadas y automáticas en la enseñanza de una lengua extranjera en: VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas*. F. Castaños, F. Bizzoni (comps.). México: CELE.
- (1999). *P. Y. Galperin y la teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales*. Documento inédito. México.

----- (2005). *Teoría de la dirección de la asimilación y enseñanza de una lengua extranjera*. Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. N° 47, diciembre de 2005, pp.29-36.

----- (2001). *Teoría de la dirección de la asimilación y gramática categorial* en Reflexiones sobre la Enseñanza de una Lengua Extranjera. México: UNAM.

Muñoz García, S. (2006). *La enseñanza de la gramática y la formación de la conciencia lingüística en lengua extranjera*. Tesis de Licenciatura. México: FES Acatlán.

Piaget J. (1973). *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Editorial Emecé.

Soars, L.; John, M. A. (2002). *American Headway 2: student's book*. New York: Oxford University Press.

----- (2002). *American Headway 3: teacher's book*. New York: Oxford University Press.

----- (2002). *American Headway 3: workbook*. New York: Oxford University Press.

Solana, R. F. (1993). *Administración de Organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Interoceánicas, S. A.

Talízina, N. F. (1993). *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. México: UAM Xochimilco, Ángeles Editores.

Tryphon, A.; Vonèche, J. (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. México: Editorial Paidós Mexicana.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

----- (1996). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.

----- (2004). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Ediciones Quinto Sol.

Wertsch, J. W. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós.

Bibliografía en línea

<http://www.abc.com.py/2006-03-10/articulos/238318/las-ideas-mas-importantes-sobre-las-que-se-sustenta-la-teoria-de-piaget-son> (fecha de consulta: 1/02/09)

<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000540&a=Zona-de-transicion-Entre-Vygotsky-y-Winnicott> (fecha de consulta: 17/10/08)

<http://www.autismointegral.blogspot.com/2006/10/autoconciencia-segn-ar-luria.html> (fecha de consulta: 23/10/08)

<http://www.estrategiascreativasdeldocente.blogspot.com> (fecha de consulta: 25/01/09)

http://www.es.wikipedia.org/wiki/Historia_del_cine (fecha de consulta: 24/4/11)

http://www.es.wikipedia.org/wiki/Historia_del_tel%C3%A9fono_m%C3%B3vil (fecha de consulta: 23/4/11)

[http://www.es.wikipedia.org/wiki/Pensamiento_\(mente\)](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Pensamiento_(mente)) (fecha de consulta: 27/12/08)

<http://www.es.wikipedia.org/wiki/UNAM> (fecha de consulta: 26/4/11)

<http://www.grupobimbo.com.mx/display.php?lg=2> (fecha de consulta: 23/4/11)

http://www.infoamerica.org/documentos_word/vygotsky.doc (fecha de consulta: 26/01/09)

<http://www.intelligent-systems.com.ar/intsys/glossarySp.htm#is> (fecha de consulta: 9/01/09)

<http://www.lalengua.info/funciones-del-lenguaje> (fecha de consulta: 14/01/09)

http://www.ludusvitalis.org/textos/24/24_castro-toro.pdf (fecha de consulta: 16/01/09)

<http://www.mansioningles.com/recursos43.htm> (fecha de consulta: 4/01/09)

<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/feuerbach/index.htm> (fecha de consulta: 12/03/09)

http://www.ptic.una.ac.cr/documentos/boletin1_aprend_desc.pdf (fecha de consulta: 27/01/09)

http://www.ugr.es/~jmrubio/LH/IIA1_lenguaje_lengua_habla.htm#N_4 (fecha de consulta: 13/01/09)

<http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/756.pdf> (fecha de consulta: 15/02/09)

<http://www.xoccam.blogspot.com/2007/02/los-nios-salvajes-y-el-lenguaje.html> (fecha de consulta: 19/01/09)