

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



TESIS

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

POR

IVONNE HAUAD MARROQUIN

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

MARZO DEL 2000

TM

Z 7 1 2 5

F F L

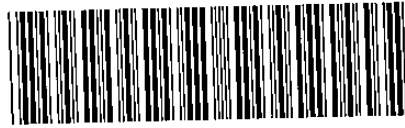
2 0 0 0

H 3

2000

FM

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



1020130145

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



TESIS

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

POR

IVONNE HAUAD MARROQUIN

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

MARZO DEL 2000

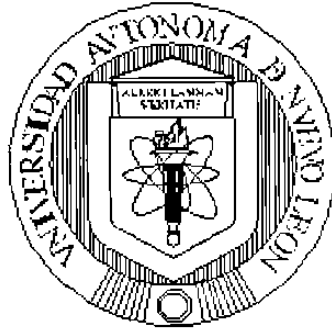
TM
27125
FFL
2000
H3

0138 92060



FONDO
TESIS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



TESIS

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

Por

IVONNE HAUAD MARROQUÍN

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

Marzo del 2000

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

Director de tesis: **MTRO. ARTURO DELGADO MOYA**


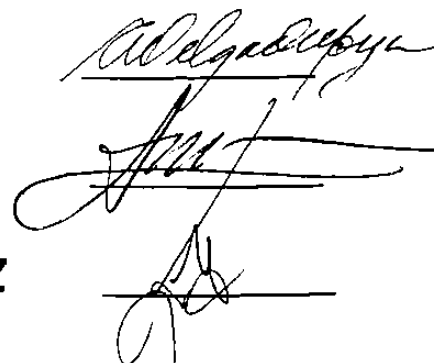
Sinodales:

MTRO. ARTURO DELGADO MOYA

MTRO. JOSÉ ANTONIO MEJÍA AYALA

MTRO. JOSÉ HÉCTOR FRANCO SÁENZ

Firma:



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

Para mis Padres, amigos
y maestros

Índice

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Antecedentes:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Requerimientos para la implantación de un modelo de calidad

a) Círculos de calidad.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mejoramiento continuo del las personas involucradas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Debe elaborarse en equipo

Debe comenzar por estabilizar los procesos actuales.

Debe diseñar los resultados esperados.

Privilegia los procesos que previenen el problema.

Se preocupa sobre todo por disminuir las variaciones.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

el prestigio académico y para alcanzar la denominada excelencia educativa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 2 Marco teórico conceptual

La adquisición del lenguaje como problema teórico y conceptual

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La herramienta que nos constituye

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

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

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

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

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

Inteligencia sensoriomotriz.

Pensamiento intuitivo o simbólico.

Pensamiento operacional concreto.

Operaciones formales.

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

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

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

Pensamiento intuitivo o simbólico: los principios básicos del lenguaje.

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

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

⁶ Idem

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

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

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

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

El carácter representativo del símbolo.

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

. El centro fijo: el nombre.

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

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

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

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

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

⁹ idem. Pág 202

¹⁰ ibid. Pág 199

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

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

. El juego de lo múltiple y lo variable.

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

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

En ese momento se rompe, por un lado, la identidad de la cosa con el nombre¹¹y, por otro, el nombre se libera de la cosa con la que se le identificaba y, una vez liberado, puede “señalar” otras tantas cosas con las que inicialmente no tenía relación. Por ejemplo, en el primer caso, el niño aprende que la palabra perro no sólo identifica a su perro, sino también al de su vecino y al que está en el patio a media cuadra; y en el segundo caso, aprende que se puede llamar perro a una persona según su comportamiento o su personalidad. Si bien el ejemplo no da cuenta total de las implicaciones del reconocimiento de lo variable o nómada de los nombres, sí da, al menos, un esbozo de lo que ello implica. Por otro lado, el niño aprenderá que los nombres aprendidos, tanto de cosas como de conceptos, le servirán para elaborar una complejísima gama de permutaciones para expresar sus ideas de modos distintos. Como si al reconocer el carácter variable de los nombres se abrieran para él un sinúmero de caminos o rutas de acceso que antes estaban vedadas por la identificación del nombre con la cosa nombrada. De hecho, el mundo de expresiones que se le abre es vastísimo, si consideramos que, en términos de lenguaje, el hombre ha podido crear sistemas de significados totalmente nuevos, tal es el caso de los lenguajes poéticos, del argot técnico de ciertos profesionales y la jerga o caló.

El carácter representativo del símbolo.

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

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

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

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

¹² Humphrey, George. Psicología del pensamiento Pág 234

¹³Ver pág 6 en mismo libro anterior

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

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

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

Pensamiento operacional concreto: la ubicuidad.

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

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

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

La ubicuidad: el pensamiento simbólico y la imagen.

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

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

La escritura: otra forma de nombrar.

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

Para ello me parece conveniente abreviar en las funciones del lenguaje que se actualizan primordialmente¹⁸ en la comunicación verbal ¹⁹ mismas que fueron descubiertas por el lingüista Roman Jakobson, y son como siguen:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁴ Not,Louis. Op. Cit. Pág 330

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

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

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

²⁵ Ver pag 9 del mismo libro

²⁶ Not,Louis. Op. Cit. Pag 334

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

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

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

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

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

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

²⁸Gardner, Howard. Op. cit. Pag. 32.

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

como consecuencia de ello,

b) Puede concebir todas las ramificaciones posibles de una determinada

postura.

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

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

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

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

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

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

Síntesis de las consecuencias.

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

a) Expresar una misma idea de diferentes formas en virtud de la universalidad y variabilidad del nombre.

b) Formular un sistema de representaciones que, no siendo el mundo físico, nos ayudan a conocerlo y manipularlo mentalmente.

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

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

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

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

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

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

i) La generación y uso de símbolos propositivos.

La herramienta se perfecciona y pluraliza

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

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

Características del lenguaje.

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

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

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

³⁰ id. pag 15.

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

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

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

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

³¹ ibid. pag. 21

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

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

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

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

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

El lenguaje es una actividad social.

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

Retomemos al niño.

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

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

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

³⁴ Not, Louis. Op. cit. Pag. 321.