

EL LENGUAJE Y SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

**Juan Francisco Tirado Picos
Guadalupe Lourdes Lizárraga Ramos
Asesores Técnico Pedagógicos de la CEAM**

El hombre tiene características muy especiales que lo ubican por encima de todos los seres que conforman el reino animal. Y una de las características pudiera decirse que radica en el lenguaje que utiliza para comunicarse con sus semejantes, porque a diferencia de los demás animales, su lenguaje trasciende los límites de lo sensorial y lo afectivo.

Al utilizar un lenguaje articulado con todas sus propiedades, es notorio, tanto en lo concerniente a su estructura como en lo referente a su funcionamiento, que es sumamente complejo a pesar de ser de uso cotidiano para el ser humano.

La función biológica del lenguaje, es indudablemente, la comunicación entre los miembros de la misma especie y como medio de comunicación debe ser algo discernible y expresado externamente, algo que pueda ser expuesto por uno y recibido por otro.

El lenguaje en un marco Vygotskiano, es fundamental para cualquier conocimiento; entendido a la vez como sistema interpersonal,

comunicativo, y como sistema cognitivo, de representación, que posibilita el desarrollo.

El lenguaje y la cognición no son unidades discretas sino partes de un espectro más amplio de capacidades que surgen durante el desarrollo; y las funciones mentales superiores (el lenguaje y el pensamiento) se desarrollarían primero en la interacción del niño con otra persona. Considerando que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos paralelos en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Por otra parte, argumentó que la comunicación verbal únicamente es posible a causa de la representación; es decir, la representación lingüística tan sólo emerge a causa de las demandas de la comunicación humana (Vygotsky, 1962, 1986).

Los estudios sobre el papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura son relativamente nuevos, tienen su matriz teórica en el campo de la metacognición que Flavell (1972) inauguraba en los primeros años de la década de los setenta y que Ana Brown, entre otros, los continuará desarrollando.

La metacognición supone que el sujeto es capaz de construir un conocimiento no sólo con respecto del funcionamiento de sus propios procesos psicológicos, sino también con respecto a la regulación de su propio proceso de conocimiento a partir de hacer consciente las posibilidades propias, el grado de complejidad de la tarea a la que se

enfrenta y las estrategias específicas que reclama su realización exitosa.

La conciencia fonológica como metaconocimiento lingüístico, deriva de las reflexiones espontáneas o dirigidas que los niños realizan de las unidades del habla. Esta se expresa en la capacidad que tienen los sujetos de segmentar las palabras en sílabas y en fonemas.

Tener conciencia fonológica significa que el niño pueda aislar los sonidos de las unidades del habla. Sin embargo el hecho que el niño tenga dificultades para producir los sonidos de manera aislada o simplemente no los produzca no debe significar que esos sonidos no los conozca.

Desde este punto de vista, lo que ocurre es que el niño conoce los sonidos, pero este conocimiento es no consciente y la función que debe cumplir la escuela es promover en él, la toma de conciencia de ese conocimiento, razón suficiente para que pensemos y pongamos a prueba estrategias didácticas que se orienten a volver consciente un conocimiento que aún teniéndolo, el niño no sabe que lo tiene.

Partiendo del pensamiento prelingüístico, la interacción social permite la expresión, mediante el habla, de la representación de las actitudes sociales y culturales; debido a que existen numerosas ocasiones en las cuales los niños se implican en interacciones sociales activas que son fundamentales para el desarrollo de las capacidades lingüísticas, cognitivas y del conocimiento.

El lenguaje actúa transmitiendo interpretaciones de intencionalidad a la vez que significados. Sea cual fuere el mecanismo preciso, la interacción social es el elemento necesario, ya que en los intercambios comunicativos con otra persona el niño puede comenzar a aprender; de ahí que el lenguaje se convierta en evidente y necesario.

El lenguaje es una representación; pero tiene primacía el pensamiento, siendo necesario el lenguaje únicamente cuando el pensamiento se vuelve más abstracto, al ser precisa la representación mental para posibilitar la eficacia y permitir el subsiguiente desarrollo cognitivo.

Alrededor de los dos años aparece, a partir de la representación sensorio-motriz, la representación simbólica. El pensamiento sensorio-motriz se mantiene en línea paralela con esta actividad simbólica; la función simbólica nace porque la imitación interiorizada —producto final del pensamiento sensorio-motriz— puede ser evocada en ausencia de las acciones que originalmente crearon las imitaciones imitación diferida.

Las imitaciones diferidas hacen brotar imágenes, que son los símbolos que el niño utiliza para su pensamiento preconceptual. Sus símbolos—imagen son un conjunto de acciones, objetos y hechos que se relacionan entre sí de manera privada y exclusiva.

El uso del lenguaje llega a ser posible en virtud de la función simbólica. Los dos sistemas de símbolos, el conjunto de imágenes del niño y el lenguaje, no se prestan mutuo apoyo en un principio. En su organización, el lenguaje es conceptual y no representativo, en tanto que los símbolos del niño están íntimamente referidos a sus orígenes sensorio—motrices.

Se desarrolla el preconcepto, que es intermedio entre el símbolo—imagen y el concepto propiamente dicho; los preconceptos son representaciones que no presentan ni auténtica generalidad ni auténtica individualidad, sino que fluctúan constantemente entre los dos extremos.

El pensamiento preconceptual muestra propiedades como traducción, yuxtaposición, sincretismo, centración, representación, estática y egocentrismo. Posteriormente empieza a tener ciertos cambios y aparece el pensamiento operacional donde la implicación social del niño aumenta e impulsa el desarrollo de sus procesos intelectuales.

La interacción social requiere comunicación y el niño trata de expresar sus pensamientos y de dar sentido a los pensamientos de los demás. Dicha comunicación es difícil, pues en cierta medida el niño, y los demás niños de su edad, viven todavía en mundos exclusivos y privados, que no se prestan ni al intercambio ni a la reciprocidad. Sin embargo, el hecho de compartir materiales y experiencias de juego, así como el hecho de estar empeñados en tareas similares provocan en el niño una forma comunitaria de pensamiento.

La unidad principal de su intercambio social es el lenguaje, y el niño está inmerso en un mar de palabras que definen y conciernen a sus conductas sociales y sus actividades físicas. Le guste o no, el niño comienza a ver su relación con los demás como recíproca, y no unidireccional; descubre que sus pensamientos no son necesariamente iguales a los de los demás.

La actividad social y el marco lingüístico dentro del que vive presionan sobre él, y ajusta sus pensamientos de acuerdo con ellos. Comienza a verse a sí mismo y al mundo que le rodea desde otros puntos de vista. Como señala Piaget en (*Psicología de la Inteligencia*; 1960) de hecho, debido precisamente al constante intercambio de pensamientos con los demás, podemos descentrarnos y coordinar internamente relaciones que derivan de puntos de vista diferentes.

Durante estos años, los símbolos del niño empiezan a relacionarse entre sí, igual que las palabras se relacionan en los modelos de lenguaje. El lenguaje comienza a operar como vehículo del pensamiento; pero debemos entender que cuando el pensamiento simbólico aparecía a partir del pensamiento sensorio—motriz, el niño creaba imágenes internas de su actividad abierta, y utilizaba estas limitaciones para impulsar acciones mentales. Ahora, su lengua comienza a ser una lengua interiorizada y juega un papel más importante en sus acciones mentales.

Piaget indica que el grado de asimilación de lenguaje por parte del niño, y también del grado de significación y utilidad que reporte el lenguaje a su actividad mental depende hasta cierto punto de las acciones mentales que desempeñe; es decir, que depende de que el niño piense con preconceptos, operaciones concretas u operaciones formales.

El lenguaje es un factor que contribuye al desarrollo de las acciones mentales, pero no un factor suficiente por sí sólo; para tal desarrollo son esenciales otros factores, tales como la madurez nerviosa y la interacción con el medio físico.

El lenguaje es un factor trascendente en cuanto que su estructura sintáctica refuerza la combinación de acciones mentales en sistemas operacionales. El lenguaje, pues, juega un papel de importancia en el crecimiento mental, pero aislado, no es efectivo; la mayor eficacia se produce cuando va unido a una acción con el medio físico.

Vygotsky; (Thought and language, p. 51) escribe que las estructuras de habla dominadas por un niño se convierten en estructuras básicas de su pensamiento... el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia socio-cultural del niño.

Cuando el niño intercambia sus ideas con los demás, manifiesta individualmente los conceptos promovidos por la actividad y las relaciones establecidas cuando se encadenan en oraciones; entonces

el papel del profesor en este caso consistirá en actuar a manera de resonador que devolviera las oraciones y los conceptos para que los niños las dispusieran en nuevos órdenes añadiendo nuevas palabras.

El progreso en los estadios del desarrollo piagetiano, señalan un aumento en el uso del lenguaje en la actividad mental; ello sugiere que el papel de la acción y el lenguaje en la situación de aprendizaje podría invertirse en estadios posteriores; esto quiere decir que la actividad con el medio vendría precedida de la discusión de los posibles resultados de tal acción.

La teoría del lenguaje de Bruner está en la línea de teorías contextuales del desarrollo cognitivo como la de Bronfenbrenner (1979) y Vigotsky (1962, 1978) y dice que tanto las cogniciones como los contextos son considerados cruciales para el desarrollo; y sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje, en lugar de aprender el lenguaje; es decir enfatizó el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje en lugar de su naturaleza estructural.

Para Bronfenbrenner, el desarrollo humano es producto de la interacción del organismo humano en desarrollo con su ambiente y propone una ecología del desarrollo humano que debe ser capaz de dar cuenta de manera rigurosa de los procesos de acomodación o ajuste progresivos y recíprocos que tienen lugar entre la persona en desarrollo y sus entornos tanto mediatos como inmediatos. Además concibe el ambiente como una disposición de estructuras seriadas e

interdependientes como son (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema).

El microsistema; nivel más interno del ambiente, que define un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimentan en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares (Bronfenbrenner, 1979, p. 41).

El mesosistema, comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que las personas en desarrollo participan activamente; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social (Bronfenbrenner, 1979, p.44).

El exosistema, está conformado por aquellos entornos, que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activa, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprenden a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (Bronfenbrenner, 1979, p.44).

El macrosistema, nivel del ambiente más externo que consiste en el conjunto de creencias, actitudes, tradiciones, valores, leyes, etc. Que caracterizan la cultura o subcultura de la persona en desarrollo (Bronfenbrenner, 1979, p.44).

Los procesos proximales son mecanismos de interacción organismo-medio, evaluables empíricamente, a través de los cuáles los potenciales genéticos humanos que tienen que ver con el funcionamiento psicológico real son actualizados y hechos realidad.

Dichos procesos constituyen mecanismos de interacción duraderos entre el organismo humano y las personas, objetos y símbolos del entorno inmediato; que son activos durante toda la vida, pero especialmente, durante sus primeras fases y, para que sean efectivos deben actuar de forma regular durante periodos de tiempo prolongado.

Estos procesos sirven para movilizar y sostener la atención del organismo en desarrollo, instigan la búsqueda ligeramente más allá de las capacidades reales (zona de desarrollo próximo, Vygotsky), detectan relaciones sutiles y, acumulan y refinan el conocimiento declarativo y el metaconocimiento (Bronfenbrenner y Ceci, 1994, p.572).

Las familias y los adultos que conviven en el hogar ejercen el papel de agentes socializadores de los niños; cubriendo las necesidades básicas para el desarrollo biológico y le proporcionan interacciones para el crecimiento psicológico; además transmiten valores y afectos necesarios para la seguridad y estabilidad emocional del niño; distinguiéndose tres tipos cualitativos de control parental: autoritativo, autoritario y permisivo.

El estilo autoritativo mejora la conducta de los niños ante las exigencias paternas, produciendo cambios en sus habilidades cognitivas, a la vez que retroalimenta e incrementa la habilidad de los padres como agente socializadores.

Los padres autoritativos hacen demandas razonables de maduración a sus hijos e imponen un grupo de limitaciones a los mismos, a la vez que insisten en la importancia de la obediencia, expresan cariño y afecto a sus descendientes y escuchan pacientemente los puntos de vista de los niños, al mismo tiempo que les animan a participar de la toma de decisión familiar, constituyendo la familia un grupo democrático, en el cual, la razones de padres e hijos son respetadas (Berk, 1994).

El estilo autoritario paterno manifiesta un alto grado de demandas de maduración a sus hijos de modo impositivo, pero en contrapartida no manifiesta una disposición clara a responder ante las razones y necesidades del niño. La conformidad y la obediencia infantil son valores que están por encima de la comunicación abierta entre padres e hijos. El castigo y las conductas punitivas son recursos que se utilizan más frecuentemente en este tipo de paternidad (Berk 1994).

La paternidad permisiva, puede entenderse como un modo de comportamiento parental que incluye la escasez de demandas de maduración a los hijos pero un mantenimiento de la responsividad paterna expresada a través de un acercamiento muy tolerante en la crianza (Berk 1994).

En el ambiente familiar ocurre la mayor parte de las experiencias del niño en los dos primeros años de su vida, se producen experiencias en el seno de grupos entre iguales. Tienen lugar por primera vez las relaciones con otros individuos.

Las teorías del proceso único defienden que las relaciones con adultos preceden a las de los iguales en importancia y desarrollo evolutivo, e influyen en el curso de las relaciones sociales posteriores; señalando que la competencia social derivada de la interacción familiar, y de las relaciones de amistad sirven para elaborar y extender esta competencia.

La interacción con los iguales afecta a el desarrollo comportamental pero en conjunción con una variada red de agente sociales (la familia, la escuela, etc.). Los iguales son grupos de individuos a cuya acción está expuesto el niño y este subconjunto favorece procesos de aprendizaje implícito a través de la transmisión y asimilación de valores relevantes para el grupo.

El efecto mediador paterno se ve apoyado por el propio desarrollo cognitivo y social que el niño va consiguiendo, lo que, le permite transformar las relaciones familiares en los sistemas de relaciones con los iguales.

Podría decirse que las interacciones de la misma edad constituyen un contexto para la socialización de la asertividad (prosocial como

antisocial), y para la búsqueda de apoyo por parte de los demás. Por otra parte las interacciones mixtas forman el contexto básico para la adquisición de habilidades necesarias en los intercambios prosociales y también en los agresivos (Hartup, 1983).

La interacción niño-niño comienza en todas las culturas cuando los niños experimentan contactos regulares con otros niños durante el primer año de vida; desde ahí comienzan las relaciones con los iguales.

A medida que los niños se van conociendo unos a otros, aparece una interacción entre iguales. La familiaridad alimenta la sociabilidad en el caso de las relaciones más frecuente, intensa y competente, por la sensación de seguridad que proporcionan los iguales, como base para la exploración y la interacción.

De acuerdo a las situaciones señaladas debe considerarse al docente como un profesional que reflexiona sobre la educación, y que es capaz de generar conocimiento sobre su propia práctica, de tomar decisiones para mejorarla y de adecuarla al contexto; que no se conviertan en aplicadores de recetas elaboradas por expertos.

Flanders, (1977) señala que cuando el profesor dedica una mayor atención a las propuestas e intervención activa de los estudiantes aparece una mejora en sus actitudes y en el logro académico y dice que el maestro puede adoptar dos estilos básicos: un estilo directo (exposición de contenido, dar instrucciones directas, criticar la conducta de los alumnos y justificar su autoridad); estilo indirecto,

plantea varias preguntas a los alumnos, anima a participar, acepta y clarifica las ideas de los alumnos, alaba y estimula; el estilo indirecto facilita la mejora del aprendizaje y el estilo directo lo dificulta.

Tanto el maestro como los alumnos son sujetos individuales y sociales, que se constituyen como protagonistas del proceso educativo al establecer relaciones dentro del salón de clases y al construir su identidad como sujetos de la práctica educativa.

La posición en la relación educativa, asimétrica por naturaleza, determina las características de los procesos comunicativos que se establecen entre maestro y alumnos. Por lo general, es el maestro quien tiene en sus manos la definición del carácter de la relación, ya que “definir la comunicación con el alumno implica el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes; el profesor es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles de esa relación, al mismo tiempo es el profesor el que instituye un código y un repertorio posible que hace que la comunicación conlleve implícitamente una relación social que define roles, posiciones e identidades diferenciadas” (R. Bohoslavsky, 1986).

Para los sociolingüistas hablar de interacción es hablar de lenguaje de comunicación lingüística por eso se emplea como elemento de análisis el habla del profesor y de los estudiantes, lo que se conoce como discurso educacional.

El profesor habla más que los estudiantes; el habla del profesor está constituida básicamente por preguntas y/o valoraciones de las respuestas de los alumnos. De ahí que los mecanismos de aprendizaje social que encontramos en el aula siguen siendo semejantes a los de la familia: la comunicación verbal, los refuerzos proporcionados por los demás alumnos del grupo, el modelado y las experiencias afectivas propias; todo ello son elementos de socialización que obligan a modificar roles y estatus personales, y que terminan por asignar a cada niño una determinada posición entre sus compañeros.

Buscar la participación del alumno en el proceso educativo responde a un modelo pedagógico que enfatiza el proceso de interacción entre las personas. Corresponde a un modelo de comunicación horizontal y dialógico, donde tanto emisor como el receptor adquieren flexibilidad en los papeles que desempeñan (Watson de Chimera, María Teresa; 1986).

Pero el logro de los objetivos de aprendizaje no está determinado simplemente por la reversibilidad en los polos del proceso de comunicación, sino que depende de muchos otros factores que se interrelacionan en un tejido complejo en el interior del escenario educativo.

La participación no sólo implica, como muchas veces se le ha interpretado, intercambio de información o la intervención verbal del alumno; la participación se logra cuando la acción pedagógica toma

como base el diálogo, definido por Paulo Freire (1970), como una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.

El proceso de comunicación rebasa el mero intercambio informativo, ya que es un fenómeno sujeto a múltiples determinaciones y a gran número de mediaciones.

Un ambiente de aprendizaje es educativo cuando capacita al individuo para aprender y desarrollar especialidades, y una auténtica comunidad educativa es cuando los ambientes de aprendizaje del hogar, la escuela y la comunidad están interconectados y coordinados para servir a las necesidades de desarrollo de los individuos (Fantini, 1983).

La influencia de la interacción con otras personas es importante para la construcción de las estructuras cognitivas del niño y el aprendizaje se potencia en función de la ayuda que le ofrecen las personas que rodean al niño y para esto Vygotsky precisa que toda función psíquica y superior es primero interindividual para pasar posteriormente por un proceso de interiorización a ser intraindividual.

La interacción social, el intercambio y la relación con los otros, la utilización de la capacidad de imitación serán factores básicos para el

desarrollo; y el lenguaje juega un papel importante en este proceso de desarrollo y construcción progresiva, por parte del sujeto y de sus estructuras mentales.

La función semiótica y la función de representación ampliarán el mundo adaptativo del niño; caracterizándose la función semiótica por la posibilidad de sustituir los significados por un significante y el lenguaje es la manifestación más específicamente humana que está ya elaborada socialmente; en el lenguaje el niño se encuentra inmerso en un sistema de signos colectivos que irá adquiriendo por aprendizaje.

Este sistema de signos colectivos contiene una serie de instrumentos cognitivos al servicio del pensamiento y que responden a una estructura lógica, relaciones, clasificaciones, categorías. La utilización del vocabulario lingüístico por parte del niño, no implica necesariamente que comprenda todo el contenido de estructuración lógica que está detrás de dicho vocabulario, ni que lo utilice con el significado preciso que tiene en el mundo adulto.

El lenguaje es un modo de comunicación esencialmente humano, sin los otros, sin la presencia de los semejantes, se haría imposible el desarrollo del habla del niño; es la interacción entre el niño y su ambiente.

El lenguaje es productor de pensamiento, el cual se patentiza dialécticamente, a su vez en lenguaje; y es en el lenguaje donde se

encuentran las ideas (Bruner, 1966). En cambio Vygotsky, (1934) indica que los aspectos semánticos son importantes, pero van a ser las estructuras del lenguaje las que permitirán el desarrollo del pensamiento y de las experiencias socioculturales: el pensamiento se realiza en el lenguaje o no se realizará.

Desde los inicios de la psicología científica, se entendió que el lenguaje posee una dimensión representativa. Watson había indicado que las palabras sustituyen a las cosas que representan; el niño al intercambiar con el ambiente, va adquiriendo valores culturales, palabras, y modificando, en consecuencia, su sistema representativo. En cambio Piaget dice que la representación aparece al final del estadio sensoriomotor, donde ya el lenguaje ejerce esta función, cuyo resultado será la interiorización de los esquemas de acción.

Los factores genéticos, sociales y ambientales desempeñan un papel importante en la comunicación humana en general y en la adquisición del lenguaje en particular. Y de acuerdo con Chomsky en el lenguaje existen dos tipos de estructuras: la estructura superficial, que rige la forma en que las palabras y frases pueden construirse y que varía considerablemente según las diferentes lenguas; también la estructura profunda, que se refiere a las reglas innatas que todos los seres humanos poseen y que está en la base de cualquier lenguaje.

Dentro de la perspectiva cognoscitiva, los niños no adquieren simplemente un conjunto de reglas abstractas, como afirman los

psicolingüistas, sino que más bien adquieren formas de lenguaje que pueden organizar dentro de conceptos cognoscitivos que ya poseen.

CONSIDERACIONES FINALES

La ayuda social temprana para el desarrollo del lenguaje, asociada a la exposición, a una serie de actividades de alfabetización, supone beneficios a largo plazo, especialmente si consideramos la transición de la familia a la escuela. Un niño que ha tenido la ventaja de la conversación con un adulto que le haya ofrecido ayuda va a la escuela dotado de habilidades comunicativas útiles que le permitirán mantener interacciones verbales fluidas y articuladas con sus iguales y maestros.

Si bien el lenguaje hablado es todavía incompleto en los primeros años de escolaridad, ya sea aprendido mucho, para entonces, tanto acerca del lenguaje hablado como escrito. Y los niños que han tenido condiciones familiares que les han conducido al desarrollo del lenguaje, que dominan las habilidades verbales y que tienen conocimientos acerca del lenguaje descontextualizado de la palabra escrita, tienen ventajas como estudiantes cuando llegan a la escuela.

Sin embargo, con todas las situaciones enunciadas que favorecen el desarrollo del lenguaje, encontramos que en el ambiente sociocultural en que se desarrolla la sociedad actual no favorece un buen desarrollo del lenguaje, debido a la multiplicidad y pobreza lingüística de los medios audiovisuales de comunicación, la televisión, textos musicales,

el poco aprecio a los libros, la ausencia de buenos conversadores... son factores que, unidos, multiplican las dificultades en la adquisición de conductas lingüísticas correctas; y sin el dominio del lenguaje es difícil cumplir y realizar la facultad suprema del hombre que es el conocimiento; de ahí que se insista en el lenguaje como objetivo formativo importante.

Pero recurriendo a la teoría de Vygotsky, esta señala que el desarrollo cognitivo no tiene lugar de forma aislada; y esto significa que transcurre junto al desarrollo del lenguaje, el desarrollo social e incluso el desarrollo físico. No se trata tan sólo de la idea de que el individuo se desarrolla a la vez en todos los dominios, sino de que, además, esos desarrollos tienen lugar en un contexto social y cultural que no puede ser ignorado.

De ahí que el desarrollo de la cognición y del lenguaje solamente se puede explicar y comprender en relación con esos contextos. Es decir, los procesos de progreso mental dependen de los contextos y de las influencias sociales.

El empleo del lenguaje, en concreto, ayuda al niño a alcanzar con éxito objetivos, bien de forma directa, a través de la autorregulación verbal, o de forma indirecta, pidiendo ayuda a otra persona que le puede ofrecer ayuda ya sea directa o indirectamente.

La interacción social implica crear, establecer y mantener definiciones de los roles y de la tarea, para el beneficio mutuo de los participantes;

para ello se debe alentar el espíritu de colaboración, en sentido más amplio a través del uso del lenguaje, debido a que el lenguaje cumple una serie de funciones y encierra el contenido de la interacción y esta implica cooperación y ayuda en beneficio de los estudiantes.

La vida del niño se vuelve un complejo tejido de relaciones, pensamientos, saberes, haceres, sentimientos, emociones, estados de ánimo, y afectos. Por ello, en sus progresos se encontrarán entre mezclados elementos de desarrollo socio-afectivos que matizarán sus posibilidades de aprendizaje de la lógica-matemática, de las relaciones espacio-temporales, de la lengua; es decir, mediante este proceso se facilitará o no el acceso del niño a los diferentes mundos simbólicos.

Otro aspecto importante del desarrollo es la lengua; esta implica la expresión verbal y la transcripción e interpretación de símbolos. Y a través de ella se posibilita la comunicación y el intercambio de ideas, sentimientos y emociones.

Precisamente con esta clase de expresiones el niño manifiesta sus primeras necesidades no sólo biológicas sino también afectivas. Mediante la lengua el niño paulatinamente percibe y conoce los estados de ánimo o disposición de las personas que lo rodean, establece sus primeras interacciones y le permite adquirir y dar significaciones más precisas a lo que escucha, dice, escribe y lee.

Mediante el lenguaje se reflejan aspectos del temperamento: rasgos, valores, actitudes de la persona, sus motivaciones y la percepción que

tiene del mundo, así como la influencia que ejercen sobre él las condiciones sociales y culturales en que se desenvuelve.

Por las situaciones señaladas, es necesario entender que el desarrollo es un proceso dinámico, complejo, continuo e inacabado, que está en continua construcción y reconstrucción, con ritmos, formas y expresiones variadas, tanto en cada niño o niña como sujeto individual, como a niveles de grupos sociales en diferentes culturas y momentos históricos.

El maestro puede adoptar dos estilos básicos: un estilo directo (exposición de contenido, dar instrucciones directas, criticar la conducta de los alumnos y justificar su autoridad); estilo indirecto, plantea varias preguntas a los alumnos, anima a participar, acepta y clarifica las ideas de los alumnos, alaba y estimula; el estilo indirecto facilita la mejora del aprendizaje y el estilo directo lo dificulta.

El profesor habla más que los estudiantes; el habla del profesor está constituida básicamente por preguntas y/o valoraciones de las respuestas de los alumnos por lo que es importante que rediseñe su práctica de tal manera que propicie el intercambio de ideas en un ambiente cooperativo, donde la interacción de los alumnos sea respetuosa de las ideas de cada uno de sus compañeros y el profesor fomente la participación en un clima democrático donde todas las intervenciones de sus alumnos tengan el mismo valor.

El intercambio de flujos informativos no garantiza la construcción del conocimiento; el dialogo implica un encuentro que brinda la posibilidad de que maestro y alumno puedan intercambiar información constituyéndose simultáneamente en emisores y receptores, creándose y recreándose como interlocutores fundamentales del proceso educativo. Pero el dialogo sólo es posible cuando se comparten saberes, códigos y lenguajes entre los protagonistas y entre éstos, los textos y el material pedagógico.

En el ambiente familiar ocurre la mayor parte de las experiencias del niño en los dos primeros años de su vida, se producen experiencias en el seno de grupos entre iguales y estos son los mecanismos que debe emplear el profesor en la escuela para facilitar las relaciones de los alumnos en el salón de clases y de esta manera favorecer el potencial básico de los sujetos mediante el intercambio colaborativo y cooperativo entre iguales.

BIBLIOGRAFÍA

CAMPOS LÓPEZ OMAR; PADILLA R. MARGARITA,
COMPILADORES; ANTOLOGÍA PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN.
CULIACÁN ROSALES, SINALOA, MÉXICO; 2001.

F. GARTON ALISON; INTERACCIÓN SOCIAL Y DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA COGNICIÓN. EDITORIAL PIADOS; FOTOCOPIA SIN FECHA.

GÓMEZ PALACIO M. MARGARITA; PSICOLOGÍA GENÉTICA Y EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL; MÉXICO, D. F. 1987.

P. G. RICHMOND; INTRODUCCIÓN A PIAGET. EDITORIAL FUNDAMENTOS; CARACAS 15. MADRID 4 ; 1970.

PÉREZ ALONSO-GETA PETRA MARÍA; EL NIÑO DE 0 A 6 AÑOS. EDITORIAL ACENTO. MADRID; 1997.

SEP; DESARROLLO DEL NIÑO EN EL NIVEL PREESCOLAR. EDITORES FERNÁNDEZ. MÉXICO; D. F. 1992.

UPN. REVISTA PEDAGÓGICA; No. 4. ENERO DE 1992.

UNAM. REVISTA PERFILES EDUCATIVOS; No. 39. ENERO. FEBRERO. MARZO. 1988.