

ALGUNOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DERIVADOS DE LA TEORÍA DE PIAGET APLICADOS EN EL ÁREA DE LENGUA

Pablo Arnáez Muga

UPEL-Maracay CILLHOM UPEL-CILLHOM pam@netuno.net.ve

Resumen

Todas las áreas del conocimiento humano han sido subsidiarias de las teorías científicas o humanísticas imperantes en el momento histórico de su aparición. El Currículo Básico Nacional y los Programas sobre la enseñanza de la lengua materna, implantados en Venezuela (Ministerio de Educación, 1987, 1997, 1998), también se sustentan en determinadas teorías del aprendizaje. De todas ellas, en este artículo, nos detendremos en la Teoría Psicogenética de Jean Piaget, y más específicamente en algunos principios derivados de su teoría y aplicables en la clase de lengua. Se pretende con ello contrastar la teoría con la aplicación y comprobar las implicaciones prácticas que se derivan de tal interrelación. El estudio, basado en un corpus conformado por los Programas de Lengua y Literatura de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica es de carácter descriptivo-analítico y explicativo. La reflexión sobre algunos principios piagetianos y la valoración de su aplicabilidad permiten concluir: (a) la teoría de Piaget aparece destacada en los programas como parte de sus fundamentos; (b) los docentes deben conocerla mejor para aplicarla adecuadamente; (c) tiene vigencia en la praxis de nuestra educación y (d) puede servir de apoyo teórico-práctico en los diseños y programaciones escolares.

Palabras Claves: reforma educativa, teoría psicogenética, aprendizaje activo, interacción social.

SOME PEDAGOGICAL PRINCIPLES DERIVED FROM PIAGET'S THEORY APPLIED IN THE LANGUAGE AREA

Abstract

All the areas of the human knowledge have been subsidiaries of the scientific and humanistic theories prevailing at the historical time of their emergence. The National Basic Curriculum and the Programs of the native language teaching, implemented in Venezuela (Ministry of Education, 1987, 1997, 1998), are also sustained in some learning theories. In this paper, we will deal with Jean Piaget's Psychogenetic theory, and more specifically in some principles based on this theory that may be applied in the language class. With this, it is intended to contrast the theory and the application and to prove the practical implications derived of this interrelation. The inquiry, based on a corpus constituted by the Programs of Language and Literature of the First and Second Stage of Basic Education is a descriptive-analytic and explanatory one. According to the reflection about some piagetian principles and the valuation of their applicability, it may be concluded that: (a) Piaget's theory highlights in the programs as part of their grounds; (b) the educator should understand it in a better way in order to use it adequately; (c) the theory is valid in the practice of our education; and (d) it may serve as theoretical and practical support in the school designs and programmings.

Key words: educational reforms, psychogenetic theory, active learning, social interaction.

Recibido: 14/12/2004

Aceptado: 15/02/2005

Introducción

Durante años hemos resuelto los problemas de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del docente, considerando al alumno más como paciente y receptor que como agente de su propio aprendizaje. Los esfuerzos -no se pueden desconocer- han sido considerables a la hora de crear, producir y ofrecer materiales que, por una parte, adolecen de estar concebidos desde la perspectiva de la psicología adulta y, por otra, tienden más al entrenamiento y desarrollo de la parte sensorial del niño que a su atención integral.

Nadie puede negar a la escuela tradicional el deseo de lograr en sus educandos, hombres responsables y con sentido cabal de cooperar en su medio familiar, escolar o ciudadano; sin embargo, a la hora de aplicar el método adecuado, esto es, recorrer el camino para alcanzar los logros, se choca con limitaciones de diversa índole: desconocimiento de la asignatura; programas mal implantados; tiempo insuficiente; estrechez de los horarios; ausentismo laboral; carencias afectivas, alimenticias e intelectuales en los educandos (Informe Uslar, 1986); los programas cerrados y, peor aún, un sistema de enseñanza en el cual todo lo sabe, lo organiza y lo proporciona el docente.

La reflexión sobre estas realidades del ayer y del hoy educativo han hecho que nos asomemos a la teoría piagetiana con el propósito de ofrecer algunos principios pedagógicos que nos ayuden en la consecución de un ambiente donde el binomio alumno-docente participe en sintonía; donde el alumno, como ente activo, interactúe en la construcción de su propio conocimiento, participe libremente en la aprehensión del saber y del saber-hacer y donde el docente funja de mediador y facilitador de las experiencias necesarias para que los procesos alcancen su realización.

Fundamentos Teóricos

La aplicación de la Teoría Psicogenética de Jean Piaget en la praxis educativa, encuentra gran resonancia en las experiencias didácticas a partir de la década de los setenta. Autores como Furth y Wachs (1978), Nicolás (1979), Scwebel y Raph (1981), Bringuier (1981), Kamii y Devries (1981), Richmond, (1981) y Castoriza, Lenzi, Fernández, Casávola, Kauffman y Palau (1984), entre otros, plantean una serie de principios y aplicaciones, regidos por la Teoría de los Estadios y basados en el desarrollo de la inteligencia, que pueden orientar la interacción docente-alumno. Sin embargo, para los efectos del presente artículo, nos centraremos en tres principios esenciales: *“El aprendizaje debe ser activo”*; *“La importancia de las interacciones sociales entre escolares”* y *“La prioridad de la actividad intelectual basada en experiencias”* (Kamii, 1981), como aportes significativos al docente de aula. La reflexión sobre los principios mencionados y su aplicabilidad en el medio educativo constituirán lo esencial de nuestra disertación y pueden servir de apoyo teórico y práctico en los diseños y programaciones escolares.

El aprendizaje debe ser activo

Como preámbulo al desarrollo de este principio, tomamos las palabras del mismo Piaget, (citado por Kamii, 1981, p. 248):

En cuanto concierne a la educación, el principal logro de esta teoría del desarrollo intelectual es un ruego para que se permita a los niños efectuar su propio aprendizaje. No se puede desarrollar la comprensión en un niño simplemente hablando con él. La buena pedagogía debe abarcar situaciones que, presentadas al niño, le den la

oportunidad de que él mismo experimente, en el más amplio sentido del término: probando cosas para ver qué pasa, manipulando símbolos, haciendo preguntas y buscando sus propias respuestas, conciliando lo que encuentra una vez con lo que descubre la siguiente, comparando sus descubrimientos con los de otros niños.

El niño, el adolescente y hasta el adulto deben adaptarse progresivamente al medio físico, social y moral que configuran su entorno. Ya lo decía el gran filósofo hispano Ortega y Gasset: “Yo soy yo y mis circunstancias” (1984, p. 77). Ahora bien, ese adaptarse implica un proceso en el que la actividad es el factor generador para que la inteligencia se desarrolle. En palabras de Araujo y Chadwick (1988, p. 67) “la inteligencia se desarrolla a través de la asimilación de la realidad y la acomodación a esta realidad”.

Y con respecto a la acción, el mismo Piaget, en conversación con Nicolas (1979, p. 249) sintetiza de manera magistral su valor: “toda la pedagogía consiste en poner a un sujeto en actividad y no en hacer bufonadas, directa o indirectamente, delante de él”. Este proceso activo de la inteligencia debe tener en cuenta los diversos estadios o etapas de edad del desarrollo de la persona, a los cuales asigna Piaget un determinado nivel de pensamiento que será explicitado en el principio número tres.

Frente a este principio relacionado con la acción, que teóricamente todos aceptamos como un axioma incuestionable, surgen muchas reticencias y malformaciones a la hora de su aplicación en el aula. Veamos algunas:

a) Defendemos la actividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y hasta nos convertimos en auténticos propagadores de la misma; sin embargo, nuestra concepción de la actividad difiere enormemente del concepto piagetiano de actividad. “Que el niño efectúe su propio aprendizaje”, nos pide el maestro ginebrino, y nosotros seguimos considerando al educando activo en la medida en que va acorde con lo que el docente espera y desea que se le responda. Además la actividad no está en relación directa con las muchas actividades que los niños puedan o no realizar, sino en que ellos mismos, con la ayuda del docente, construyan sus propios saberes.

b) Abogamos, dentro del espíritu de este principio, por un método de descubrimiento, pero marcamos dicho término de connotación personal haciendo que lo descubierto esté en sintonía con lo que el maestro quiere, con lo cual se sigue colocando el centro del proceso en el docente y en lo que él considera como válido y verdadero, cuando el espíritu del principio analizado se orienta hacia el auténtico conocimiento alcanzado por el niño, el adolescente o el joven. “La labor del maestro consiste en averiguar lo que ya sabe el alumno y cómo razona con el fin de formular la pregunta precisa en el momento exacto, de modo que el alumno pueda construir su propio conocimiento” (Kamii, 1981, p. 252).

Es indudable que al niño hay que ofrecerle todas las condiciones para que experimente y descubra por sí mismo el mundo que le rodea, pero no es menos cierto que en ese proceso debe ser guiado por el maestro, es decir, la persona preparada y capacitada para ello.

La importancia de las interacciones sociales entre escolares

Richmond (1981, pp. 153-154) recoge las dos grandes metas que, según Piaget, se debe plantear la educación. La primera es lograr la creación de “hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas” y no ser meros repetidores de lo que otras personas nos han legado en el devenir de la historia. La segunda consiste en “formar mentes que puedan ser críticas”, con creatividad,

con capacidad de inventiva, que se cuestionen y cuestionen, que muestren disconformidad, que traspasen lo obvio para comprobar y verificar los hechos. En definitiva, “necesitamos alumnos que sean activos, que aprendan pronto a resolver problemas por sí solos, mediante su propia actividad espontánea o con la ayuda del material que nosotros pongamos a su disposición”.

Según esto, y en atención al enunciado del segundo principio, debemos incentivar en los educandos, más que la obediencia sumisa a nuestros postulados y principios, las autodecisiones, la interacción grupal y la cooperación. Este último factor es importante en el desarrollo intelectual del educando, ya que el niño, esclavo de su propio egocentrismo, se encierra en sus propios criterios, mientras no encuentre la diversidad de alternativas, de concepciones o de convicciones que poseen otros compañeros. Por otro lado, al no estar impuesto un determinado criterio por gente adulta, sean estos padres o educadores, el niño o adolescente se siente más proclive a aceptar la ayuda o criterio de otro compañero. El aprendizaje entre iguales se propone como una manera de que los alumnos trabajen e interactúan, pues “son las otras personas quienes consiguen interesarnos en algún tema, o llamar la atención sobre un problema (que hasta el momento no habíamos captado), u ofrecernos una solución nueva” (Enesco y Del Olmo, 1992, p. 7).

En este punto cabe establecer, de cara al docente, una diferencia entre las actividades tendentes a incrementar las interacciones sociales que se permiten y las que son alentadas. Desgraciadamente, predomina una actitud y un “modus operandi” que permite ciertas actividades como algo dadivoso y no como una necesidad que exige la misma evolución y desarrollo del niño. En realidad, deberían propiciarse y alentarse las interacciones entre los educandos, pues según Chamorro (1992, p. 57), “la construcción del conocimiento se produce como consecuencia de un proceso de interacción entre el sujeto y el medio y da como resultado un sistema de conocimientos organizados que van más allá de la acumulación de éstos”.

Para concluir este segundo principio diremos que el interaccionismo piagetiano erradica el concepto del “alumno esponja” o el alumno sujeto de una educación bancaria (Freire, 1990), esto es, aquel que simplemente se limita a absorber y acumular información. Por el contrario, se plantea que el alumno debe adquirir el conocimiento mediante un proceso de descubrimiento. Resulta más fácil decir al educando “*Todo cuerpo suspendido en el espacio, cae*” (conocimiento conceptual) que lograr la autoconstrucción del conocimiento probando y comprobando los hechos (conocimiento procedimental). Bringuier (1981, p. 75) recoge la respuesta que Piaget emitía sobre este particular: “Pienso que todas las estructuras se construyen y que el hecho fundamental es ese desarrollo de la construcción, que nada está dado al comienzo, salvo algunos puntos limitados sobre los que se apoya el resto” (Subrayado añadido).

Por otra parte, frente a la importancia que la escuela tradicional daba a la adquisición de habilidades y destrezas como fines en sí mismos, este interaccionismo persigue el desarrollo de la inteligencia en su conjunto, ya que es considerada como una estructura con coherencia intrínseca en sus niveles y organizada en estadios que no deben ser alterados ni saltados. Las destrezas y habilidades se constituyen en medios para llegar al logro de las estructuras cognoscitivas.

El CBN (Currículo Básico Nacional) de la Educación Básica venezolana, propuesto por el Ministerio de Educación (1998, p. 54), plantea que “lo crucial es contemplar el sistema social dentro del cual se espera que el alumno aprenda, y concebir este sistema social como creado por estudiantes y docentes en forma interactiva” (Subrayado añadido).

Prioridad de la actividad intelectual basada más sobre experiencias

Siendo consecuentes con el título del artículo, este tercer principio se puede relacionar con las tres etapas de Educación Básica que coinciden, □grosso modo□, con los Estadios III y IV del desarrollo cognitivo establecidos por Piaget (1981). Por ello obviaremos en este momento, no por menos importantes el Estadio sensorio-motor (del nacimiento a los 18 ó 24 meses) y el Estadio preoperacional (de los 2 a los 7 años). Estudiaremos la acción de este principio en los estadios de las operaciones concretas y de las operaciones formales.

Estadio III (De los 7 a los 11 o 12 años): Operaciones concretas

Para Piaget (1981, p. 14) se trata de: "El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación". Las operaciones concretas implican la manipulación o agrupamiento de los objetos percibidos. Dos son los tipos de operaciones concretas que se dan en este período: la clasificación y el ordenamiento. Por medio de la clasificación el alumno ejecuta relaciones consistentes en agrupar objetos en clases; y a través del ordenamiento relaciona objetos en un determinado orden o serie.

Según Beard (1971, pp. 80-84), quien analiza la psicología evolutiva de Piaget, los niños realizan hasta cinco tipos de relaciones, en este período:

a) Formación de una jerarquía de clases

Los alumnos, ya en este estadio, están en capacidad de entender las clases: animales, flores, números y palabras, por ejemplo. Y, a su vez, que cada una de ellas se puede dividir en subclases y así sucesivamente. Sin embargo, confiesa la misma autora que "Hasta los 9 años, aproximadamente, la mayor parte de los niños siguen teniendo algunas dificultades para entender las relaciones existentes de clases" (p. 81).

b) Relación de orden sucesivo

Consiste en la "capacidad para reunir relaciones que expresan diferencias" (p. 82). Este tipo de relación es muy frecuente y de mucha aplicación en las áreas de conocimiento relacionadas con las Ciencias Naturales: temperaturas, presiones atmosféricas y precipitaciones pluviales; con la Educación Física: tamaño, edad, peso; con la Matemática: números, fracciones, decimales, pesos, alturas, distancias, volúmenes, áreas; y, en menor escala, con Lengua.

c) La sustitución

Para explicar esta relación, se recurre frecuentemente a los ejemplos con números, por cuanto permiten observar las diferentes maneras de lograr el mismo resultado. Ejemplos:

- $5 = 4 + 1 = 3 + 2$
- $1 \text{ año} = 365 \text{ días} = 12 \text{ meses} = 52 \text{ semanas}$

En el análisis y aplicación de este trabajo, se procurará llevar esta relación al campo del área de Lengua.

d) Relaciones simétricas

La relación de simetría debe entenderse también como una relación de reciprocidad de una categoría con otra y de complementariedad entre ambas categorías. Según Beard: "Alrededor de

los ocho años, la mayoría de los niños comprenden que, si hay dos hermanos, cada uno de ellos es hermano del otro” (p. 83).

Con frecuencia se acude a elementos en las formas para explicar esta relación: papel, dibujos, caras, arlequines, payasos, etc.

e) Multiplicación de clases

La organización de objetos se puede hacer a partir de la relación entre diferentes clases. Si consideramos las dos clases: forma y color, y éstas, a su vez, se subdividen respectivamente en cuadrados y círculos (forma) y en rojo y azul (color), entonces se obtendrá cuatro subclases: “cuadrados rojos, cuadrados azules, círculos rojos y círculos azules” (p. 83).

Para concluir este III Estadio diremos que el tipo de razonamiento utilizado por el niño en todas estas relaciones es el inductivo. A partir de casos concretos y particulares, será cuando los niños llegarán a hacer generalizaciones.

Estadio IV (más de 12 años): Operaciones formales

Volviendo al texto de Piaget, Seis estudios de psicología (1981), diremos con el autor que es “el estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos” (p. 14).

Sobre los progresos que se dan en el pensamiento a lo largo de este estadio, nos parece interesante abordar el estudio y la aplicación que nos ofrece Gorman (1980, pp. 64 y 65) y, a manera de síntesis, presentar el tipo de pensamiento y las características de los procesos que se desarrollan.

Con respecto al tipo de pensamiento cabe destacar:

a) Pensamiento hipotético-deductivo: el alumno comienza a razonar y experimentar a partir del conjunto de posibilidades que se le ofrecen. Se da ya la subordinación de la realidad a la posibilidad.

b) Pensamiento abstracto: el adolescente se desliga de lo concreto y empieza a formar abstracciones puras. Su razonamiento lo elabora a un nivel eminentemente verbal.

c) Pensamiento formal: se produce una ruptura entre la forma del razonamiento y su contenido. Si tenemos una oración X, es capaz de analizar la forma de la misma de manera aislada de su contenido.

Y en cuanto a las características de los procesos, mencionamos las siguientes:

a) Verificación: a través de este proceso el alumno explica las necesidades de tal o cual afirmación o hecho y proporciona las pruebas o razones de lo que dice.

b) Sistema combinatorio: frente a un “todo estructurado” el estudiante es capaz de establecer todas las posibles combinaciones y relacionarlas entre sí.

c) Control de variables: el alumno posee la capacidad para aislar y controlar variables. Puede incluso analizar una de ellas manteniendo constantes los efectos de las otras.

d) Proporciones: los alumnos establecen relaciones de equivalencia entre varias razones o relaciones.

Es indudable que lo dicho en cada estadio resulta parcial, pues nos hemos centrado en los procesos del conocimiento, dejando de lado -de manera intencional- el área social y emocional del niño y del adolescente. En el aparte dedicado a los resultados, a partir de los contenidos del área de Lengua, se aplicarán y ejemplificarán los procesos mencionados.

Metodología

El corpus seleccionado para desarrollar el trabajo estuvo conformado por la literatura que fundamenta el valor de los tres principios piagetianos estudiados y los Programas de Lengua y Literatura de Educación Básica propuestos por el Ministerio de Educación (1987, 1997 y 1998).

Los principios se describen y explican en atención a las ideas del maestro suizo y se analiza la viabilidad de su aplicación en las aulas de clase. Con respecto al tercer principio: *Prioridad de la actividad intelectual basada más sobre experiencias*, el trabajo se centra en las etapas de las operaciones concretas y formales, así como en las relaciones categoriales y en los tipos de pensamiento que el adolescente desarrolla en el IV Estadio.

Posteriormente, a la luz de los principios descritos y explicados, se estudia la posibilidad de que todos ellos sean aplicados en las clases de lengua y se ejemplifica cada una de las relaciones y razonamientos con contenidos y actividades extraídos de los programas. La teoría por sí sola no es suficiente para validar la actualización y fundamentación de los programas vigentes que, además, hacen mención específica a la teoría psicogenética de Piaget (M.E., 1998, pp. 52-57); por ello es recomendable complementarla con el uso de las estructuras lingüísticas y con las interacciones comunicativas derivadas de las macrohabilidades hablar, escuchar, leer y escribir.

Resultados y Aplicaciones

En este punto del artículo, se trata de relacionar los principios teóricos extraídos de la teoría piagetina con la realidad reflejada en los Programas de Lengua y Literatura de Educación Básica (Ministerio de Educación, 1987, 1997 y 1998).

Principio 1: El aprendizaje debe ser activo

Consideramos que es precisamente dentro de la concepción del principio uno donde debemos hablar de la dicotomía tan comentada de programas de sistema cerrado y de sistema abierto. Según Fernández, Sarramona y Tarín (1979, pp. 17-18), “un sistema se denomina cerrado cuando su interacción con el ambiente inmediato es mínima”.

La base de este sistema es el esquema $E \rightarrow R$, en el cual el organismo (educando) es considerado una “tabula rasa” o “caja vacía”, como lo llaman otros, y es sometido a un proceso en el cual se tiene en cuenta la relación que podemos establecer entre las conductas de entrada (input) y las conductas de salida (output).

Esta concepción de la educación como sistema cerrado incurre en cierto dogmatismo al predeterminar los objetivos, los contenidos, las estrategias y los recursos didácticos idénticos para todos los alumnos, todas las aulas y todas las situaciones, lo cual minimiza la interacción que debe fluir multidireccionalmente: entre el sistema y el medio, entre los alumnos, entre éstos y el medio.

Por otra parte, el sistema cerrado, llamado también método de programación o instrucción programada, estructura la educación con base en secuencias instruccionales organizadas según un patrón denominado jerarquización.

Otro aspecto que presenta este enfoque es la diversificación de funciones en la programación: el diseñador presenta los programas y los principios que los fundamentan; el ejecutor o instrumentador, es decir, el docente, se convierte en un mero portador de las materias que comprenden el currículo, y el evaluador -dado que el instrumento elaborado debe ser fiel reflejo de las conductas expresadas en los objetivos- se limita a constatar las posibles divergencias entre los objetivos propuestos como input y los resultados obtenidos como output.

De igual manera destacamos otro renglón importante de este sistema, la eficiencia, lo cual significa lograr mayor número de objetivos con el menor costo posible, medido en tiempo y en recursos.

Es posible que el aspecto más característico en esta concepción esté en el hecho de reducir el sujeto de aprendizaje a un mero receptor de conductas y normas predeterminadas, las cuales para ser evaluadas posteriormente deben responder a las características de observables y medibles implicando de paso una reducción del universo temático.

Entre las críticas que se le pueden hacer al presente modelo recogemos las que presenta Nicolas (1979, p. 248) cuando dice: "Piaget, sin embargo, le reprocha canalizar excesivamente el razonamiento y excluir la iniciativa. Es necesario hallar un equilibrio entre la actividad libre y el registro".

Frente a esta forma de concebir la educación, los Programas de Educación Básica optan por un sistema abierto, ya que permite que los actores del proceso educativo interactúen con el contexto y el ambiente inmediato. Se podría afirmar también con Wickens (citado por Scwebel y Raph, 1981, p. 228), "que los programas resultantes (de este sistema) se basan sobre el modelo del hombre con personalidad activa".

Bastaría con establecer una comparación entre las ideas y puntos de ambos sistemas para deducir algunos elementos importantes de este sistema. En el sistema abierto el individuo interactúa tanto 'ad intra' del sistema como 'ad extra', es decir, individuo ↔ individuo; individuo ↔ ambiente externo y ambiente de aula ↔ influencias externas. Por otro lado, el educando deja de ser un simple receptor y se convierte en ejecutor de su propio devenir cognoscitivo, teniendo en cuenta las diversas etapas de su desarrollo y sus diferencias y necesidades individuales.

En el sistema cerrado se hacía (y se hace) hincapié en **el resultado** y en el abierto importa de manera especial **el proceso**, lo cual nos lleva a constatar diferencias fundamentales en el aspecto evaluativo:

a) Siguiendo a los autores Scwebel y Raph (p. 232) "El centro para la evaluación del programa es la red de interrelaciones establecidas entre sí por los individuos que están dentro de él, y entre los individuos y el contexto educacional".

b) Se le concede mayor importancia a la evaluación formativa y se relega a un segundo plano la evaluación sumativa.

c) Si el esfuerzo debe hacerse en la dirección de los procesos, entonces las interacciones para potenciarlos y las observaciones derivadas de las relaciones entre los actores del proceso

educativo permitirán un diagnóstico acertado sobre la adaptación, desarrollo y maduración de los niños y la comprensión alcanzada por ellos mismos.

El sistema cerrado da una cierta sensación de dominio, de seguridad y de equilibrio al docente por cuanto está pautado de antemano y la interacción se reduce al mínimo. En cambio, en el sistema abierto la sensación es de desequilibrio por el constante interactuar, por la atención a las diferencias y necesidades individuales. Así mismo, para el docente se podría considerar (de manera equivocada) el sistema cerrado como más cómodo y fácil aunque encasillador, memorístico y ajeno al entorno. No obstante, el hecho de exigir un aprender haciendo, un organizar y reorganizar permanentes teniendo en cuenta el cúmulo de interacciones y de interdisciplinas, de intereses y necesidades, obliga al maestro no a ser un '*fac totum*', pero sí a integrar en su persona la triple función de programador, ejecutor y evaluador sin perder de vista la constante retroalimentación de los profesores, de los alumnos, del medio, que le conducirán a una evaluación y reevaluación de las decisiones tomadas en cada fase: programación, ejecución y evaluación.

Bringuier (1981, p. 226), en su libro **Conversaciones con Piaget**, en torno a este aspecto, recoge la siguiente reflexión del maestro:

Estoy convencido de que se podría hacer una enseñanza activa formidable dándole al niño los dispositivos con los que pueda experimentar y descubrir solo un montón de cosas. Guiado, por supuesto. Pero, en fin, todo esto es el hombre del oficio el que tiene que ver cómo realizarlo en la práctica.

En la línea y en el espíritu de este principio, se inspira la concepción del CBN cuando plantea entre sus características el que sea **abierto y flexible** (M.E., 1998, p. 15). En razón de ambas características se propone: (a) integrar los saberes y las propuestas de los especialistas; (b) tomar en cuenta las especificidades y condiciones de los alumnos, los docentes y la comunidad; (c) considerar los aportes curriculares estatales y las necesidades situacionales y (d) aplicar el aprendizaje contextualizado a través de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) y de Aula (PPA).

Principio 2: La importancia de las interacciones sociales entre escolares

Si partimos del axioma de que el conocimiento se construye en un proceso de interacción permanente entre el individuo y los objetos de la realidad que lo circundan, entonces deberían propiciarse y alentarse las interacciones múltiples en los educandos.

1. Interacción con los compañeros. Las situaciones de aprendizaje entre iguales, relaciones horizontales, les ayudarán a salir de sí mismos, a confrontar distintos puntos de vista, analizarlos y formarse sus propias convicciones. De la misma manera, comprenderán que existen otros criterios, otras posiciones conceptuales distintas a las suyas; aparecerán las contradicciones y los desequilibrios que reclaman nuevas compensaciones (acomodación y asimilación). Aceptarán que sus maneras de pensar pueden ser las erradas y, en definitiva, la cooperación saldrá fortalecida.

2. Interacción con los adultos. Supone las interacciones verticales, es decir, alumno-adulto, sea docente, padre o superior, lo cual será beneficioso a fin de lograr la verdadera autonomía, la independencia de criterio y la seguridad en sus propias realizaciones. Esta relación requiere que el poder y la acción del adulto se minimice lo más posible, que sea verdadero mediador de lo contrario tendremos educandos repetitivos, 'sumisos', sin inventiva, sin iniciativa e inseguros. Si

se quiere ser consecuente con el perfil del egresado de la Educación Básica, hay que lograr que “aprenda a convivir” y mantenga “relaciones interpersonales abiertas y positivas” (M.E. 1998, p. 70).

3. Interacción con el ambiente. La relevancia que los factores socioculturales tienen en el desarrollo cognitivo de los individuos contribuye con el acrecentamiento de su capacidad de observación, por cuanto al entrar en contacto con su entorno y las cosas que lo constituyen, se logra educandos con espíritu crítico, ávidos de aprender movidos por la curiosidad y atentos a todos los fenómenos y transformaciones que ocurren en su derredor. Este interactuar, junto con el anterior, hará que se enriquezca el cuarto tipo de interacción.

4. Interacción con el proceso (aprendizaje). Si el alumno es el sujeto y protagonista de su propio aprendizaje, sería enormemente productivo y provechoso lograr educandos con iniciativa, decisión y criticidad a la hora de sugerir y/o proponer planteamientos, ideas y problemas que enriquezcan el proceso, dando de esta manera una mayor dinamicidad al currículo y a las áreas de conocimiento.

De nuevo debemos recurrir al maestro para que este principio no se quede en añorar el pasado y vivir de los valores que fueron y son, sino que se debe tener perspectiva de futuro con el fin de propiciar e incentivar el logro de nuevas ideas, nuevos conocimientos y nuevos valores. Por todo ello, el interactuar implica algo más que cooperar y aceptar la posición del otro, requiere corregir para enmendar, exige la crítica y la autocrítica como medios para progresar, eso sí, siempre dentro del respeto a las etapas evolutivas del niño, es decir, logrando el equilibrio entre la evolución psicobiológica y el desarrollo de la inteligencia.

Al respecto, y como cierre del principio dos, el CBN (M.E., 1998, p. 66) plantea que el docente “en las interacciones alumno-alumno, alumno-docente, alumno-contenido, ayudará a la construcción de nuevos esquemas de conocimiento”.

Principio 3: Prioridad de la actividad intelectual basada más sobre experiencias

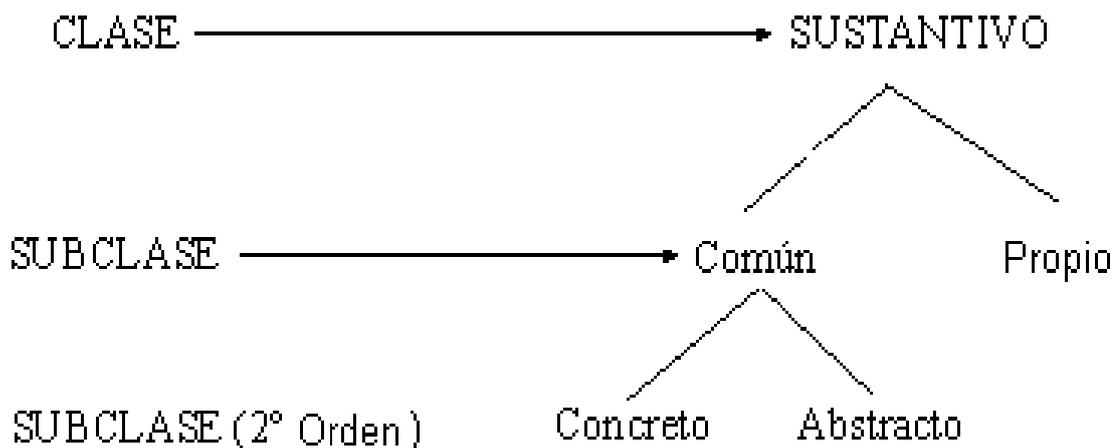
Los diseños curriculares, anteriores a la propuesta del M.E. (1997 y 1998), fundamentaban la actividad intelectual en los conocimientos conceptuales y declarativos. El nuevo CBN y los Programas de Lengua y Literatura, por su parte, ponen el énfasis en los conocimientos procedimentales, esto es, en las actividades experienciales que el individuo lleva a cabo en los procesos de aprendizaje para asimilar los esquemas conformados cada vez que interactúa con los elementos de la realidad interna y externa.

Intentemos relacionar la teoría descrita en los fundamentos teóricos de este trabajo (Principio 3) con los Programas de Lengua y comprobemos su aplicación práctica.

Con respecto al Estadio III, varias son las relaciones que el individuo establece:

a) Formación de una jerarquía de clases

Variados son los ejercicios que se podrían traer a colación para viabilizar esta relación, pero baste el siguiente como testimonio:



b) Relación de orden sucesivo

En lo que respecta al segundo tipo de relación, en el Programa de Lengua de la Primera Etapa (M.E., 1997), ya encontramos contenidos en los que los niños deben trabajar con esta relación.

Ejemplos:

1. El orden alfabético: a, b, c, d, e, f, g, h, □
2. Ordenar alfabéticamente las sigues palabras: comedor, recreo, árboles, vehículo, elefante, perro, □

c) La sustitución

También esta relación se presta a múltiples realizaciones con contenidos extraídos de los Programas vigentes.

Ejemplos:

1. La sustitución anafórica: María vino esta mañana a la escuela. Ella hizo la tarea muy bien y la felicitaron.

El sustantivo María es sustituido por el pronombre personal de tercera persona femenino (Ella) y por la variante pronominal (la).

2. La sustitución sinonímica: Su rostro irradiaba felicidad, en su faz se percibía la paz del alma y su semblante reflejaba la tranquilidad de su conciencia.

En ambos ejemplos, tanto en la pronominalización (sustitución anafórica) como en el manejo adecuado de los sinónimos se puede trabajar la relación de sustitución.

d) Relaciones simétricas

En el área del lenguaje, hablar de simetría no resulta fácil por cuanto la arbitrariedad del lenguaje hace que entre el significado y el significante de un término no exista relación

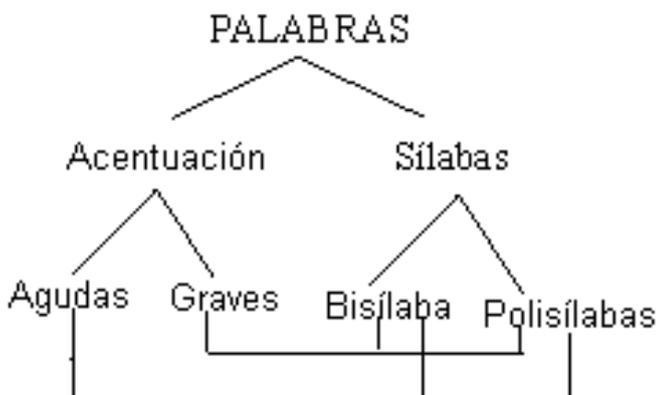
intrínseca, sino la que le concede el uso de los hablantes. Sin embargo, en el estudio del léxico, se pueden presentar algunos ejemplos que testimonian la aplicabilidad de esta relación en el manejo del lenguaje.

Ejemplos:

1. Las palabras homógrafas presentan una simetría en el significante, pero no en el significado.
 - a) El sacerdote, en presencia de los fieles, casa a los novios.
 - b) Las llamas consumieron la casa de mis abuelos.
2. Palabras con acepciones diversas pueden explicarse mediante el establecimiento de relaciones simétricas desde el punto de vista formal. Si nos atenemos al significado, no se podría hablar con propiedad de simetría por cuanto no existe sinonimia perfecta (Lyons, 1980).
 - a) Con el pico de la botella hirió a varios de los presentes.
 - b) El loro tenía un pico muy puntiagudo.
 - c) Los alpinistas alcanzaron con mucho esfuerzo el Pico Bolívar.
 - d) A la hermana de mi amigo le dicen □pico de loro□.

e) Multiplicación de clases

También los elementos lingüísticos se pueden disponer atendiendo a varias clases. En este caso concreto, las palabras se organizan en atención a las clases: acentuación y número de sílabas, con lo cual se logran cuatro subclases.



- 1ª subclase: aguda / bisílaba: *compás*.
- 2ª subclase: aguda / polisílaba: *amanecer*.
- 3ª subclase: grave / bisílaba: *árbol*.
- 4ª subclase: aguda / polisílaba: *escritorio*.

Estos ejemplos tomados de la clasificación de las palabras por el tipo de acento y por el número de sílabas (M.E. 1998, p. 145) responden a un razonamiento de tipo inductivo. El estudio de los casos específicos permite llegar a la generalización de los conceptos de las palabras agudas, graves, esdrújulas, bisílabas y polisílabas.

En cuanto al Estadio IV (más de 12 años), ya expresábamos □supra□ que este es el estadio de las operaciones abstractas en las que interviene una serie de procesos cuya materialización permite el aflorar de distintos tipos de pensamiento.

Al acudir a los Programas de Castellano y Literatura de la Tercera Etapa de Educación Básica, 7º, 8º y 9º año, (M.E., 1987), encontramos muchas referencias en los contenidos y en las estrategias que trabajan con lo que han propuesto a nivel teórico Piaget y los estudiosos de su teoría.

Con respecto al **pensamiento hipotético-deductivo**, también llamado de contrastación de hipótesis, los Programas de Castellano y Literatura le ofrecen al estudiante de la Tercera Etapa (M.E., 1987) oportunidades para que adquiera este tipo de pensamiento, a través del uso del lenguaje.

Aplicación:

(1) Cuando se trabaja con la elaboración de un texto argumentativo, el alumno debe partir de una tesis que se desea demostrar. Después son los argumentos y contraargumentos los que establecen el conjunto de proposiciones las cuales, sirviéndose de argumentos de autoridad, datos, experiencias y ejemplos, permiten arribar a conclusiones sobre la comprobación, la anulación o la aceptación de las tesis y las hipótesis planteadas.

(2) El proceso de escribir, independientemente de tipo de escrito, supone la resolución de un problema. Con la propuesta de que escribir no es un proceso lineal-cronológico, sino recursivo y monitoreado en todos los subprocesos que lo conforman (Arnáez, 1998), el estudio de las actividades cognitivas en la resolución de un problema (escribir un ensayo) ha venido a contribuir con el desarrollo del método hipotético-deductivo.

En este estadio, el estudiante elabora **formas de pensamiento abstracto** al ejercitar su mente y al interactuar socialmente y, para ello utiliza el lenguaje que, aunque no sea determinante en el desarrollo de este tipo de pensamiento (Piaget, 1976, 1981; Piaget e Inhelder, 1981 y Osterrieth, 1981), es el vehículo necesario para expresarlo, pues no se entiende el pensar sobre abstracciones sin lenguaje.

Aplicación:

(1) En los contenidos de los Programas, se le exige a los estudiantes trabajar con abstracciones fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas. Llegar a entender qué es un alomorfo, un infijo, un complemento agente o un hiperónimo supone la activación de un pensamiento operatorio formal y la interacción permanente con procesos inductivos o deductivos.

El **pensamiento formal** tal como lo expresa Carretero (1980) tiene carácter hipotético-deductivo (el alumno comprueba hipótesis) y proposicional (los formales transforman en proposiciones los datos estudiados).

Aplicación:

(1) *Tomemos la oración: **Ella estudia todas las tardes en la biblioteca***

A partir de esta producción sintáctica, el estudiante es capaz de analizar los elementos estructurales (sujeto y predicado), categoriales (sustantivos, pronombres, verbos, artículos, preposiciones) y funcionales (objeto directo, objeto indirecto, circunstanciales) sin tomar en consideración los aspectos relacionados con contenido. (M.E., 1987, p. 97).

(2) *A partir de la oración anterior, también puede ampliar el sintagma nominal (sujeto): **Ella (que se levanta temprano y trota por la avenida)** □*

(3) *Lo mismo sucede con el sintagma verbal (predicado): **estudia todas las tardes en la biblioteca (hasta que su novio va a buscarla con el carro).***

Ahora bien, esos procesos mentales poseen una serie de características que el desarrollo de los Programas de Castellano y Literatura también permite reforzar.

Una de ellas es la **verificación**, pues a través de las pruebas y las razones se pueden demostrar los hechos y los asertos.

Aplicación:

(1) *Cuando se le solicita a los estudiantes que comparen, contrasten y distingan entre “**hecho, suposición u opinión**.” (M. E., 1987, p. 35), se les está obligando a trabajar sus razonamientos con la característica de la verificación.*

Otra característica es la **combinatoria**, capacidad que tienen los individuos para, dado un conjunto de elementos, conformar las posibles combinaciones entre ellos.

Aplicación:

(1) *Los aspectos relacionados con la composición de narraciones, poemas y obras de teatro (M.E., 1987, pp. 81-91) constituyen unos contenidos muy propicios para que los estudiantes combinen todos los elementos inherentes a cada uno de los géneros. Por ejemplo, si se trabaja con **personajes, acciones, tiempo y espacio (narración)**, cada alumno-escritor tendrá las más variadas oportunidades de combinar esos cuatro elementos para estructurar distintas narraciones.*

(2) *Otro caso muy particular se presenta en el área de Lengua cuando se les proporciona a los estudiantes un conjunto de palabras para que compongan estructuras sintagmáticas, oraciones o textos mayores.*

Con respecto al **control de variables**, aun cuando se pretende aplicar a un área de conocimiento en ciencias sociales y humanísticas, también se presentan oportunidades para que los alumnos puedan aislar una variable. Tomemos el caso más antagónico a la objetividad de las ciencias, el de la subjetividad en la composición de un poema.

Aplicación:

(1) *En un caso se puede controlar la variable **tema** (amor, muerte, aventura) y, a partir de ella, desarrollar distintas composiciones poéticas: **soneto, estancia, copla,** □*

(2) Pero también la **estructura poética** (soneto) puede ser la variable que se desea aislar y con ella expresar los más variados temas.

Y finalmente las **Proporciones**, mediante las cuales los alumnos establecen la conformidad o equivalencia derivada de la correspondencia entre las partes y el todo o entre las razones o cosas que se relacionan entre sí.

Aplicación:

(1) En los objetivos relacionados con la localización, análisis y crítica de la información (M.E., 1987, pp. 115-126), los alumnos pueden trabajar esta característica al relacionar la conformidad existente entre la forma de presentar una misma noticia por parte de diversos medios de comunicación social.

(2) También se puede aplicar esta característica cuando se solicita al alumno que establezca la correspondencia entre las partes de un □anuncio publicitario□ y su totalidad, o entre los elementos lingüísticos, contextuales e icónicos y el fin último que se persigue.

En la línea de pensamiento que desarrolla García González (1991), todos estos tipos de razonamiento y las características que identifican los distintos procesos mentales (Estadio IV) deben responder a una pedagogía que estimule el espíritu experimental y en la realización de actividades significativas para el niño, para lo cual se necesita un docente preparado para tal fin, pues de lo contrario se cae en la enseñanza de repeticiones y de manualidades.

Conclusiones

En este trabajo hemos estudiado tres principios extraídos de la teoría piagetiana y hemos valorado la importancia que, para la acción educativa y la praxis didáctica, tienen los principios relacionados con el aprendizaje, la acción, las interacciones sociales y la actividad basada en la experiencia. Por todos es conocido el relieve que se le concede a la teoría psicogenética en el CBN venezolano; sin embargo, no es suficiente con decir que nuestro diseño curricular responde a una fundamentación psicológica en sintonía con los adelantos y estudios más actuales. Se requiere que los docentes conozcan tanto las bases psicológicas como las sociológicas, filosóficas y pedagógicas del currículo, pero esto no basta, pues se necesita que, en la práctica del aula, esos principios se hagan realidad mediante las interacciones con las distintas áreas del conocimiento.

En el caso concreto de esta investigación, los tipos de relaciones, las formas de pensamiento y las características de los procesos mentales han sido aplicados y ejemplificados con los contenidos de los Programas de Lengua y Literatura de la Educación Básica venezolana, lo cual nos ha permitido inferir que esta teoría tiene vigencia en el quehacer diario de nuestra educación y puede servir de apoyo teórico-práctico en los diseños y programaciones escolares. Además, por consustancial al pensamiento de Piaget, debe propiciar oportunidades para que el alumno descubra y alcance los saberes y debe favorecer el aprendizaje a través de las interacciones y de los conflictos cognitivos.

Se trata, en definitiva, de que estas ideas que, en teoría están en Currículo Básico Nacional venezolano, no mueran aquí, sino que a través de los lectores se expandan y se encarnen en las escuelas para que perseveren y estimulen el impulso creativo del desarrollo humano, incentiven la crítica, promuevan el desarrollo cognitivo y faciliten el aprendizaje.

Referencias

- Araujo, J. y Chadwick, C. (1988). Tecnología educacional. Teorías de instrucción. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]
- Arnáez, P. (1998). La cognición y el proceso de escribir. Paradigma, XIX(2), 7-21. [[Links](#)]
- Beard, R.M. (1971). Psicología evolutiva de Piaget. Buenos Aires: Kapelusz. [[Links](#)]
- Bringuier, J. (1981). Conversaciones con Piaget. Barcelona: Gedisa. [[Links](#)]
- Carretero, M. (1980). Investigaciones sobre el pensamiento formal. Revista de Psicología General y Aplicada, 35, 1-28. [[Links](#)]
- Castoriza, J. A., Lenzi, A., Fernández, S., Casávola, H., Kauffman, A. M. y Palau, G. (1984). Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones prácticas. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores. [[Links](#)]
- Chamorro, C. (1992). El aprendizaje significativo en el área de las matemáticas. Madrid: Alhambra Longman. [[Links](#)]
- Enesco, I. y Del Olmo, C. (1992). El trabajo en equipo en primaria. Aprendiendo con iguales. Madrid: Alhambra Longman [[Links](#)]
- Fernández, A., Sarramona, J. y Tarín, L. (1979). Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar. Barcelona: Cear. [[Links](#)]
- Freire, P. (1990). Pedagogía del oprimido. Bogotá: Edit. América Latina. [[Links](#)]
- Furth, H.G. y Wachs, H. (1978). La teoría de Piaget en la práctica. Buenos Aires: Kapelusz. [[Links](#)]
- García González, E. (1991). PIAGET: la formación de la inteligencia. México: Trillas. [[Links](#)]
- Gorman, R. M.(1980). Introducción a Piaget. Una guía para maestros. Buenos Aires: Paidós. [[Links](#)]
- Informe Uslar (1986). Informe presentado al Presidente de la República. Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional. Caracas: Autor. [[Links](#)]
- Kamii, C. (1981). Principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget: su trascendencia para la práctica educativa. En Schwebel, M. y Raph, J. (Compiladores), Piaget en el aula (pp. 247-268). Buenos Aires: Huemul. [[Links](#)]
- Kamii, C. y Devries, R. (1981). La teoría de Piaget y la educación preescolar. Madrid: Pablo del Río Editor. [[Links](#)]
- Lyons, J. (1980). Semántica. Barcelona: Teide. [[Links](#)]
- Ministerio de Educación. (1987). Programa de Estudio y Manual del Docente. Tercera Etapa. Educación Básica. Asignatura Castellano y Literatura. Caracas: Autor. [[Links](#)]

- Ministerio de Educación. (1997). Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa. Tercer Grado. Caracas: Autor. [[Links](#)]
- Ministerio de Educación. (1998). Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda Etapa. Sexto Grado. Caracas: Autor. [[Links](#)]
- Nicolas, A. (1979). Jean Piaget. Breviario N° 278. México: F.C.E. [[Links](#)]
- Ortega y Gasset, J. (1984). Las meditaciones del Quijote. Madrid: Cátedra. (1914). [[Links](#)]
- Osterrieth, P. (1981). Psicología infantil. Madrid: Morata. [[Links](#)]
- Piaget, J. (1976). El lenguaje y el pensamiento del niño. (4ta. ed.). Buenos Aires: Edit. Guadalupe. [[Links](#)]
- Piaget, J. (1981). Seis estudios de psicología. (12ª ed.). Barcelona: Seix Barral. [[Links](#)]
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1981). Psicología del niño. (10ª ed.). Madrid: Morata. [[Links](#)]
- Richmond, P.G. (1981). Introducción a Piaget. (8ª ed.). Madrid: Edit. Fundamentos. [[Links](#)]
- Scwebel, M. y Raph, J. (Compiladores). (1981). Piaget en el aula. Buenos Aires: Huemul.

Datos de la Edición Original Impresa

- Arnáez Muga, P. (2005, Junio). Algunos principios pedagógicos derivados de la teoría de piaget aplicados en el área de lengua. *Paradigma*, Vol. XXVI, N° 1, Junio de 2005 / 07-34