

La reflexión y la negociación, como contribución al manejo del lenguaje usado en la educación

JULIA ELVIRA MARTÍNEZ REINA*

Palabras claves: lenguaje, lenguaje en el aula, discurso, hechos sociolingüísticos, reflexión, negociación, metacognición, aprendizaje significativo, pedagogía conceptual.

Key words: language, classroom language, discourse, sociolinguistic facts, reflection, negotiation, metacognition, meaningful learning, conceptual pedagogy.

* Profesora Escuela de Idiomas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen

Las reformas educativas del momento abogan por la calidad de la educación centrando su atención en la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología y el desarrollo de competencias, entre otros. Sin embargo, los resultados en términos de productos de aprendizaje continúan siendo motivo de preocupación.

Enfrentar el reto de mejorar la calidad de la educación, implica hacer revisión de problemas profundos, con orígenes diversos, propios del vertiginoso cambio de nuestra sociedad. Esta revisión, ha de conducir a múltiples reflexiones, dentro de las cuales no debería estar ausente aquella que se refiere al manejo del lenguaje que se emplea en la educación; como dice Obando (1990: p 19), "Reflexionar sobre el que-hacer académico implica reflexionar también sobre el instrumento básico que determina la interacción humana conocida como proceso enseñanza-aprendizaje. Sin él muchas de las actividades humanas serían llevadas a cabo sin el éxito suficiente".¹

Con el propósito de hacer una aproximación a la incidencia del manejo del habla en las transformaciones fundamentales del conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje, el presente escrito ofrece descripción de hechos sociolingüísticos que se hacen evidentes en el aula, sus repercusiones en el aprendizaje y la posibilidad de asumir principios de la teoría del aprendizaje significativo y postulados de la pedagogía conceptual, como fundamento para lograr un acercamiento entre el discurso del maestro y el del estudiante que conlleve a mejores resultados en productos de aprendizaje.

Abstract

Current educative reforms advocate for the quality of education, by centering their attention in Pedagogy, Didactics, Psychology and competence development. However, the results in terms of learning products continue being a source of worry.

Facing the challenge of improving the quality of education, implies the review of deep problems with diverse origins inherent to the vertiginous change of our society. This review has to lead to multiple reflections in which that related to the language used in education must not be absent; as Obando (1999) states "Reflecting about the academic occupation also implies to reflect about the basic instrument determining the human interaction known as learning-teaching process. Without it many of the human activities would be carried out lacking of enough success.

With the purpose of doing an approximation to the incidence in the use of language in the fundamental transformations of knowledge, thought, and learning, this article offers description about some sociolinguistic facts evident in the classroom, as well as their repercussions in learning, and the possibilities to assume principles of the meaningful learning and postulates of the conceptual pedagogy, as base to achieve approach between the teacher and student discourse that lead to better results in learning products.

Introducción

La búsqueda de calidad de la educación en Colombia ha generado procesos de reflexión frente a los diversos aspectos políticos, técnicos y pedagógicos que inciden en los procesos y productos de aprendizaje.

En esta tarea, la reflexión académica se ha constituido en quehacer permanente de los actores de cada institución educativa, sin embargo, pese a que el instrumento fundamental de estas reflexiones es el lenguaje, por momentos pareciera que este fuese solamente un elemento objeto de estudio dirigido a los estudiantes y no una realidad inherente al individuo y decisivo en la actividad académica. Desde esta perspectiva, es evidente que se requiere profundizar más en consideraciones acerca del manejo e implicaciones del lenguaje en el aula, pues como afirma Obando (1999), "Es innegable la función que cumple el lenguaje en el proceso de educación y de aprendizaje entre las jóvenes generaciones".²

Buscando una forma de aproximarnos a comprender las dificultades que se suscitan en el aprendizaje por el manejo del lenguaje en el aula, resulta pertinente considerar el idioma en relación con factores sociales y culturales que determinan su uso, es decir a la luz de la Sociolingüística, definida por Richards como "el estudio de la lengua en relación con factores sociales, esto es, clase social, nivel educativo, tipo de educación, edad, sexo, origen étnico, etc.". ³

La mera determinación de los factores sociolingüísticos que influyen en el manejo del lenguaje en el aula, no es suficiente para generar acciones que conlleven a mejores niveles de comunicación y redunden en aprendizaje de calidad. Se requiere además buscar alternativas pedagógicas que permitan vivenciar transformaciones fundamentales en el conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje, para lo cual acá se relacionan algunas orientaciones soportadas por teorías relacionadas con el aprendizaje significativo y la pedagogía conceptual.

El aprendizaje significativo, planteado por David Ausubel (1963 y 1968) y enriquecido por los aportes de Jean Piaget en cuanto a dimensión genética y estructural; Thomas Kuhn y su concepto de paradigma en el desarrollo de la ciencia; y Stephan Toulmin con su propuesta de retomar principios de la ciencias naturales y aplicarlos a la educación, conduce a comprender el aprendizaje según su relación con la estructura cognitiva del individuo, estableciendo desde este punto de vista, dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje repetitivo y el aprendizaje significativo.

"David Ausubel afirma que el aprendizaje tiene lugar en el organismo humano a través de un proceso significativo de relacionar nuevos elementos o artículos a conceptos o proposiciones cognitivas existentes, conectando los nuevos elementos a los ya existentes. El significado no es una *respuesta* implícita sino una *experiencia* consciente claramente articulada y precisamente diferenciada que emerge cuando los signos, sím-

bolos, conceptos o proposiciones potencialmente significativos son relacionados a, e incorporados dentro de una dada estructura cognitiva del individuo sobre una base sustantiva no arbitraria".⁴

La comprensión, por parte del maestro, del proceso de aprendizaje expresado anteriormente, tiene grandes implicaciones en el aula, tanto para él, como para los estudiantes. Juntos deben buscar mediante la identificación de intereses de los estudiantes, claridad de propósitos académicos, valoración del objeto de estudio y evaluación de procesos de aprendizaje adelantados, que se de verdadera y consistente asociación del nuevo conocimiento con el ya existente.

Esta tarea conjunta, permite inducir al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, esto es, a desarrollar estrategias metacognitivas.

Según los lineamientos curriculares para la enseñanza de idiomas extranjeros, "Hay tres tipos de estrategias metacognitivas: la concentración de la atención (conexión de nueva información con material ya conocido), la planeación del aprendizaje (determinación de objetivos) y la evaluación del propio aprendizaje (automonitoreo)".⁵ Estas estrategias según Hedge (2002) incluyen: planear el aprendizaje, pensar acerca del aprendizaje y cómo éste se hace efectivo, automonitorear durante el aprendizaje y evaluar que tan exitoso ha sido el aprendizaje".⁶

De otro lado, la aplicación de la pedagogía conceptual, cuyos principios se soportan en la sicología genética, puede contribuir notablemente a encontrar alternativas para que el lenguaje usado en el aula sea significativo y conlleve a mejor aprendizaje. "Para la sicología genética, el desarrollo psíquico consiste en una *marcha hacia el equilibrio que se da mediante procesos de asimilación y acomodación*. La primera de ellas permite que sean integrados a la estructura

cognitiva los diversos elementos de la realidad física y social; en tanto que la acomodación se produce como adecuación de las estructuras a los equilibrios generados por la asimilación".⁷

Las teorías de aprendizaje señaladas y conocidas como válidas para propiciar el desarrollo del conocimiento de la ciencia, bien pueden aplicarse al manejo del lenguaje en el aula, si consideramos que cada aprendiz posee una lengua formada dentro de un contexto social y cultural particular y que el uso que de ella hace está indiscutiblemente marcado, entre otros factores, por estos dos determinantes. En consecuencia, en el proceso de interacción con el maestro, quien también ejerce su propio uso de la lengua, marcado por los mismos factores, enriquecidos con el conocimiento cotidiano y disciplinar, ocurre una serie de procesos de acomodación y asimilación del discurso que ameritan análisis y reflexión para ser comprendidos y manejados adecuadamente para que el aprendizaje se torne significativo y exitoso.

La reflexión y la negociación, como contribución al manejo del lenguaje usado en la educación

El lenguaje humano, instrumento fundamental en la educación, impone un punto de vista acerca del mundo al que se hace referencia y al empleo de la mente con respecto a ese mundo. Este hecho, crea desde el punto de vista individual un significado y una posición particular, que de no ser compartida mediante la interacción llevaría a una extraña conceptualización de la realidad y actuación frente a ella, en la que cada uno, como en la torre de Babel, sólo podría entenderse a sí mismo y actuar en consecuencia de manera descordinada e interferente con relación a los demás, imposibilitando cual-

quier tipo de construcción y reconstrucción del mundo y del conocimiento.

Pareciera de elemental entendimiento que una situación caótica como la expuesta, no tuviera lugar dentro de una comunidad que comparte un mismo idioma y menos aún en la educación, donde se supone que estudiantes y maestros comparten conocimiento mediados por un lenguaje que les es común. Sin embargo, algunas situaciones como las que se relacionan a continuación, podrían desmitificar ese supuesto y llevarnos a una reflexión acerca del papel del lenguaje en el pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje.

Algunos casos de implicaciones de lenguaje, preconcepto y cultura

Dé dos ejemplos de oración que expresen claramente una idea con significado.



En una clase de Lengua Castellana en grado sexto, el profesor desarrolló con sus estudiantes una serie de actividades en las que se produjeron oraciones gramaticales simples y se dieron explicaciones acerca de la estructura sujeto - predicado y significado. Al concluir su clase, el profesor quiso evaluar el resultado de aprendizaje de sus estudiantes pidiéndoles dos ejemplos de oración en los que se expresara una idea con sentido completo. Uno de los estudiantes, sin vacilar, respondió "el pa-

dre nuestro y el avemaría". Sobra precisar acá la reacción el maestro ante esta repuesta, para dar paso a algunas reflexiones acerca de lo que ocurrió.

La respuesta, inapropiada para el contexto en que fue emitida, puede ser el resultado de una estrecha estructura semántica y cognitiva, determinada además por un factor cultural en el que la idea de oración, para el estudiante, marcada por alguna influencia religiosa, le permitió relacionar la palabra oración con significado y predicado, hecho que para él tiene sentido. Es evidente que en la estructura cognitiva del estudiante no se ha desarrollado la capacidad para comprender que el lenguaje tiene una amplia gama de usos pragmáticos posibles.

En el énfasis que el maestro hace en oración, significado, predicado, asumiendo que el concepto de los términos que él maneja es muy similar al de los estudiantes, no dio lugar a una revisión de conocimientos previos que bien pudieron haberse dado mediante un diálogo en el que se pusiera de manifiesto el uso y significado que el estudiante hacía y atribuía a la palabra oración. "Es evidente que sin unas previas herramientas conceptuales construidas no es posible acceder al conocimiento particular" (De Zubiría, 1989).

Si se llevara a cabo un encuentro en el que los maestros pudieran expresar aquellas experiencias en las que las respuestas de sus estudiantes reflejan aprendizajes distorsionados con respecto al tema objeto de estudio, por el que el maestro se esmeró tanto para que sus alumnos aprendieran; los ejemplos, que rayan entre lo anecdótico y lo absurdo, serían interminables y bien podrían atribuirse a la mofa o limitaciones de inteligencia. Sin embargo, el meollo del asunto, en la mayoría de los casos, está en el más elemental instrumento de aprendizaje: el lenguaje, e indiscutiblemente conduciría a una reflexión acerca de la

manera como el maestro usa y orienta a sus estudiantes a hacer uso de él.

El asunto de manejo del lenguaje en la educación, no es ajeno a situaciones entre especialistas de este campo, como veremos en los siguientes casos:

En un encuentro de maestros, se ofreció una conferencia relacionada con aprendizaje significativo y se planteaba la posibilidad de aplicar la pedagogía conceptual como alternativa para el desarrollo del pensamiento y de procesos de aprendizaje. Se hizo una ilustración supuestamente clara, sobre los procesos de asimilación, desequilibrio y acomodación que se dan para llegar al aprendizaje, y mediante ejemplos, se hizo una diferenciación entre dos formas de aprendizaje significativo, uno en el que se le presenta al estudiante los contenidos en su forma final "aprendizaje receptivo" y la otra en la que el estudiante tiene que encontrar los contenidos "aprendizaje por descubrimiento" (relacionando teoría, concepto, práctica); con la obvia explicación de cómo la escuela activa confunde el aprendizaje por descubrimiento con el hacer para comprender, dando primacía al activismo, lo cual en la práctica no garantiza que quien hace comprende y que el hecho de dar primacía a la acción sin el adecuado desarrollo de procesos de pensamiento no conlleva a aprendizaje. Al concluir la conferencia, una profesora con mucho escepticismo argumenta, "yo no encuentro nada nuevo en eso del aprendizaje significativo y de la pedagogía conceptual. En la escuela activa siempre lo hemos aplicado, allí dejamos que los niños hagan todo solos, para aprender. Ellos mismos, siguiendo una guía en la que por ejemplo se les pide que moldeen en greda varios animalitos, al final aprenden solitos qué los animales son seres vivos y antes le enseñan a uno. Lo mismo hace uno cuando les permite que usen tecnologías como el televisor, el VHS o un computador, ellos solos comprenden como se generan las imágenes o cómo funciona un computador".

Ante el caso narrado, caben acá las preguntas: realmente el niño comprendió que los animales son seres vivos?, cómo se generan las imágenes?, cómo funciona un computador?; o simplemente tuvo una experiencia de manipulación que no va más allá del encuentro con el objeto y la opinión sobre la experiencia. Sin embargo, pospongamos la reflexión acerca de las respuestas a estos interrogantes y ocupémonos de la situación relacionada con el lenguaje entre el conferencista y la profesora.

En una época en la que la reflexión académica se ha tornado en asunto inherente a la profesión del maestro y en la que el auge informativo acerca de temas pedagógicos y de aprendizaje ha enriquecido su léxico y su conocimiento; términos como aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje experimental y activismo, entre otros, no son de manera alguna indiferentes a los profesionales de la educación. Sin embargo, según el ejemplo citado, es evidente que la interpretación de los mismos no es compartida por quienes los utilizan. Cada uno ve la misma realidad desde una perspectiva diferente y la interpreta desde su propia concepción y experiencia y por ende asume posturas diferentes.

La profesora, del caso que nos ocupa, no experimentó asombro ni sorpresa frente al tema, sencillamente porque el léxico empleado le era familiar y por tanto no se ocupó de confrontar la información con sus conocimientos previos, y menos aún de negociar el significado de lo expuesto en relación con sus conocimientos; con los del conferencista o con los de uno de los otros asistentes. En esta, y en circunstancias similares, conferencistas y auditorio, podrían afirmar desde su perspectiva particular, que el evento no aportó nada significativo; a menos que las partes negocien los conceptos, significados que cada uno posee.

Veamos ahora un caso que ocurrió cuando la pedagogía tradicional estaba en su apogeo.

En un colegio, un maestro de química llevaba muchos años enseñando a sus estudiantes la reacción química que implica una disminución de electrones, generando en algunos metales un color "amellento", sí, amellento. Al ser preguntado por sus estudiantes cómo era ese color, el profesor siempre respondía que éste era una mezcla entre verdoso y azulado. Cierta día un estudiante le dijo: profesor, en mi libro dice algo diferente con relación al color. ¿De veras?, preguntó el maestro, ¿qué dice muchacho?. El alumno respondió: acá dice amarillento.

Ninguno de nosotros quisiera estar en el lugar de este maestro, no sólo por la embarazosa situación frente a sus estudiantes, sino por lo cuestionable que resulta el manejo de su lenguaje y la discutible comprensión de conocimiento de su disciplina, por lo menos en este tema, generado por el uso inconsciente y repetitivo del lenguaje.

En otro contexto educativo, los estudiantes de práctica docente ya preparados en todos los asuntos pedagógicos y didácticos para asumir su tarea en una institución educativa, recibieron como última recomendación algunas orientaciones para su presentación personal en la que se insinuó la importancia de seleccionar sus mejores trajes que estuvieran acordes a su personalidad y la ocasión. En el colegio, cuando sonó el timbre para cambio de clase, hizo presencia la profesora practicante, tras lo cual la clase se convirtió en un estruendoso evento de risotadas y comentarios, difíciles de apaciguar, no era para menos, la profesora había seleccionado con mucho esmero su mejor traje, como se le había indicado, pero para los demás este resultaba bastante carnavalesco.

Podría pensarse que este caso es fruto de la imaginación, pues se supone que la comunicación entre el asesor de práctica y un estudiante de su nivel, sobre un asunto tan trivial, no debería ofrecer ninguna dificultad.

Sin embargo, aunque el mensaje parece claro, es evidente que los conceptos del asesor y de la estudiante acerca de "mejores trajes acordes a su personalidad y contexto" tienen un significado muy diferente para los dos. Efectivamente, para la estudiante ese era su mejor traje, iba acorde a su personalidad y posiblemente ni siquiera pensó en el contexto, o simplemente asumió que si ella se sentía bien, ese era el ideal.

El distanciamiento de significado del lenguaje que medió entre el asesor y la practicante, puede tener explicación en factores muy particulares de personalidad y concepto cultural del buen vestir; que bien pudieron haberse obviado creando un espacio para la negociación de significado.

Un último ejemplo para ilustrar el tema que nos ocupa, es el siguiente estudio de caso, tomado de una lectura que infortunadamente no relaciona la fuente bibliográfica, en el que se narra la siguiente historia surgida en una clase en la que se trataba el tema de "La Pedagogía de Paulo Freire" y la concepción bancaria de la educación.

Cuenta el caso que después de haber discutido sobre la necesidad de que el alumno aporte a su propio aprendizaje, investigue, comunique lo que piensa, discuta, etc; se acercó un grupo de seis alumnos que casi nunca participaban y le comentaron al profesor el caso de Arturo, uno de sus compañeros allí presentes:

"Resulta que estamos de acuerdo con lo que vimos en clase. Estamos seguros de que la participación de los alumnos es indispensable; pero muchas veces no depende de nosotros, sino del profesor... Arturo en todos los exámenes escritos saca MB; pero cuando se trata de un examen oral, o de exponer un tema, los profesores lo reprueban. Estamos en el sexto semestre de la carrera y siempre es lo mismo. No les parece su forma de hablar, él tiene sus expresiones, su tono..."

El profesor se volvió para ver a Arturo, quien lo miraba con la cabeza agachada. "¿A qué crees que se debe esto Arturo?", le preguntó. Arturo respondió nervioso: "Mira maestro, yo soy de Tepito y hablo así, pues, como hablamos allá. A los maestros no les gusta; pero yo estudio y sé más que muchos de mis compañeros. Yo hice mi preparatoria en la Prepa Popular y quiero regresar a hablar con ellos. Mi mamá tiene un puesto en el mercado de la Merced y yo le ayudo. Vivo en un ambiente muy diferente, en otra realidad, con gente que sufre mucho, que lucha por sobrevivir, que habla como yo, que no tiene oportunidad de estudiar..."

"Pero tú sí la tienes", le dijo el profesor. "Pero es como si no la tuviera; no soy aceptado por los profesores, ni siquiera por muchos de mis compañeros".

"¿Por qué elegiste la carrera de Historia?", le preguntó el profesor. "Porque quiero saber, quiero explicarme los por qué de lo que sucede, quiero saber si el mundo siempre fue así, si los hombres, a través del tiempo han pensado de la misma manera".

"¿Y en qué crees que yo te puedo ayudar?"
"No sé... a lo mejor me puedes ayudar a aprender a hablar como ustedes... pero me da coraje, yo quiero seguir hablando así, si no, ¿cómo puedo trabajar con los míos?"

El profesor realmente no supo cómo podría ayudarlo.

Pasaron 5 años y los 5 compañeros de Arturo ya se recibieron. Arturo, después de muchos esfuerzos, terminó la carrera. Ya hizo su tesis, pero no se atreve a presentar su examen profesional, pues si habla, lo reprueban..."

El caso narrado, no ofrece dificultad de interpretación para el lector, pero sí que la tiene para Arturo y sus maestros quienes no lograron vencer las limitaciones culturales

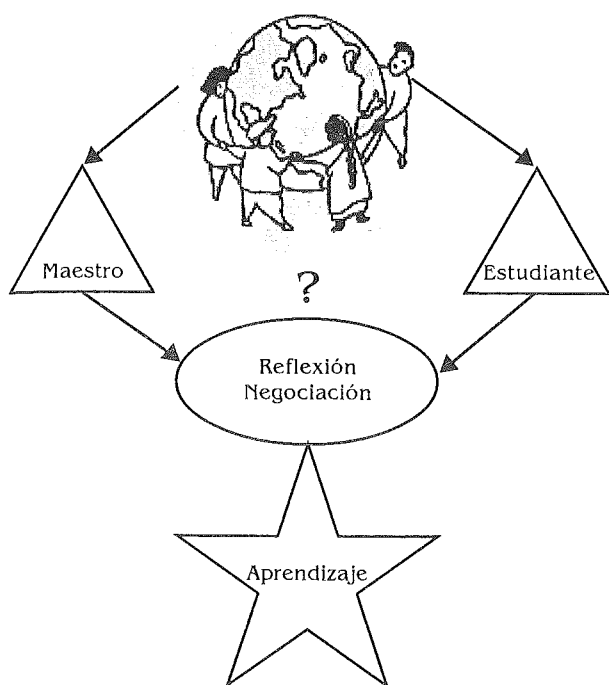
que afectan el manejo del lenguaje. Este caso pone en evidencia la innegable conexión entre cultura y conocimiento y los dilemas que de esta conexión pueden surgir.

Para Arturo, su marcada tradición cultural prima sobre el conocimiento adquirido y justifica de manera extrema la siguiente pregunta expresada por D'Andrade (1981), citado en Newmeyer (1998: 84) "si de hecho, hay una parte cultural de la cognición, ¿cómo podemos separarla, de un lado, del proceso computacional innato que limita el rango de variación en la estructura del lenguaje humano y en las formas de cognición humana, y de otro lado, los residuos idiosincráticamente modelados de la experiencia individual, la cual puede permanecer por siempre efímera y privada?".¹

De otro lado, la situación de Arturo, corrobora las implicaciones de la relación lengua-clase social y los prejuicios que se generan en torno a este hecho. Según Montgomery (1996) el acento y el dialecto, más que elementos regionales, son indicadores de la relación de una persona con una localidad y de su posición de clase social. Para Arturo, el concepto de estatus y poder, definidos por Guy Gregory, citado en Newmeyer (1998: p. 37)² así: "Estatus se refiere a si la gente es respetada y atendida por otros en su sociedad (o por el contrario es subestimada e ignorada), y el poder se refiere a los recursos sociales y materiales que una persona puede dirigir (y el derecho social) para tomar decisiones e influir en eventos." ; generan la dual posición de fortaleza dentro de su comunidad y extrema debilidad en el contexto universitario.

La reflexión y la negociación como herramienta para mejorar el manejo del lenguaje y el aprendizaje

Los ejemplos descritos en este artículo y aquellos que su lectura ha traído a la memoria del lector, muestran que el lenguaje



es una parte inherente a la identidad social y que siendo siempre el instrumento e comunicación en cualquier contexto educativo, su uso genera diferencias en el aprendizaje, a pesar de que quienes hagan parte de éste, posean similares niveles de preparación académica.

La conclusión anterior, motiva reflexiones acerca del lenguaje que el maestro y sus alumnos emplean, especialmente cuando se evidencia con alguna frecuencia que las respuestas, asimilación de los temas de estudio y comportamiento de los estudiantes no corresponden a las expectativas y esfuerzos realizados.

De otro lado, en los actuales momentos en los que el desarrollo de competencias es un propósito para alcanzar la calidad de la educación, resulta conveniente que en el desarrollo de competencias comunicativas, se implementen acciones que partan desde la misma revisión del lenguaje que usa el maestro, atendiendo a la influencia que tienen los factores sociales, culturales, de edad, sexo, actitudes, valores, nivel académico, etc, de

sus estudiantes, en el proceso comunicativo y en consecuencia en el aprendizaje.

Por lo anterior, en busca de conciliación entre lo que se expresa verbalmente, la realidad y el aprendizaje, es importante que maestros y estudiantes, se comprometan en una reflexión frente al lenguaje que emplean; reflexión que debe conducir a negociar y renegociar el significado, partiendo de procesos de metacognición que permitan que el participante evalúe y monitoree su propio aprendizaje y uso de la lengua y lo confronte con los demás mediante diversas técnicas de grupo, como lluvia de ideas, diálogos, discusiones, mesa redonda, foros, juegos de palabras, narración de cuentos y experiencias, teatro, entre otras, que permitan expresar y percibir la competencia y actuación de los participantes, así como las posturas que estos asumen frente a determinado tema o situación.

Por último, sabiendo que la mediación entre realidad, conocimiento y aprendizaje es el lenguaje, las orientaciones para su uso deben estar íntimamente relacionadas con las teorías y principios de aprendizaje que inspiran cada modelo pedagógico. En consecuencia, si se asume que el aprendizaje es mecánico o repetitivo, la propuesta de reflexión y negociación no tendría sentido. Pero, si por el contrario, se asume la teoría de aprendizaje significativo, los participantes en los asuntos de la educación estarán en una constante construcción de lengua y conocimiento.

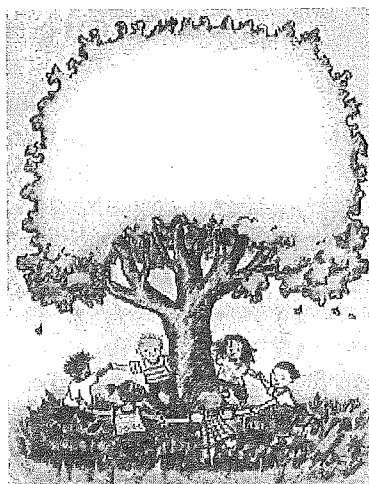
Para el caso del lenguaje, lo anterior implica que los conocimientos previos de la lengua sean la plataforma a la que se conectan nuevos elementos lingüísticos y de significado, en busca de un equilibrio, mediante procesos de asimilación y acomodación que implican un constante aprender y desaprender para aprehender. Esto implica que las actividades y técnicas aplicadas para mejorar el manejo de la lengua promuevan en el

estudiante la necesidad de modificar sus estructuras lingüísticas y cognitivas para vivenciar la amplia gama de usos pragmáticos de la lengua.

A la luz del aprendizaje significativo, la reflexión y la negociación, se constituyen en herramienta constructora del lenguaje que permiten desacomodar las viejas estructuras del lenguaje particular, y acomodar las nuevas, de tal manera que el lenguaje sea ampliamente significativo para el usuario y para la comunidad en que éste interactúa. La negociación contribuye a enriquecer las reflexiones individuales y a comprender que el significado de los conceptos acerca de la realidad, sólo es posible gracias a que las

personas comparten su experiencia del mundo y de la ciencia.

Un contexto en el que se den las condiciones y técnicas mencionadas, conduce a los participantes a asumir un papel activo en los procesos de aprendizaje y prepara a los niños y jóvenes para desempeñarse en la vida familiar, social, académica y profesional en un espíritu de foro y de negociación que les permita dirimir no sólo los asuntos del conocimiento, sino aquellos de convivencia, tan afectados en nuestros días por múltiples razones, entre las que el análisis del uso del lenguaje y la negociación de significado, no son precisamente tomados en cuenta a la hora de estudiar y enfrentar conflictos.



Citas bibliográficas

- ¹ obando Velásquez, Lucila. "Recuperación del discurso en el aula de clase" a través de a argumentación y la inferencia: dos elementos de razonamiento. En: Revista de la Asociación de Exalumnos del convenio Andrés Bello. Bogotá. Littera c No 3, (abril 1990), p. 19¹
- ² Ibid., p. 19
- ³ Richards, Jack, Platt, John, PLATT, Heidi. Dictionary of LANGUAGE TEACHING & APPLIED LINGUISTICS. Singapore: Longman. 1993, p. 339
- ⁴ Brown, Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey. Prentice Hall Regents. 1994. p. 79.
- ⁵ Serie Lineamientos Curriculares. Idiomas Extranjeros. MEN 1999
- ⁶ Hedge, Tricia, Teaching and Learning in the Language Classroom. 2000. Oxford University Press New York.
- ⁷ De Zubiría Samper, Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual. Bogotá. Fundación Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. 1994, p. 137.
- ⁸ Newmeyer, Fredericck. 1988. Language: The Socioculture Context. Cambridge U:P: New York
- ⁹ Ibid p. 37.