

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 14(2) Mayo - Agosto 2007: 307 - 326

Desarrollo de la conciencia metalingüística en niños con el Síndrome de Déficit de Atención-Hiperactividad: métodos basados en las perspectivas de Piaget y Vygotsky

María Alejandra Calzadilla

Escuela de Idiomas Modernos, Universidad Central de Venezuela.

E-mail: calza11@cantv.net

Giovanna D'Aquino Ruiz

Instituto de Filología "Andrés Bello", Universidad Central

de Venezuela. E-mail: giovannadaquino@gmail.com

Resumen

El propósito fundamental de esta investigación fue estudiar el desarrollo de la conciencia metalingüística en dos grupos de niños con el síndrome de déficit de atención-hiperactividad, a través de la aplicación de un programa educativo con dos modalidades: la primera se basa en el método constructivista biogenético, de Piaget y la segunda en el método sociocognitivo sociogenético, de Vygotsky¹. Estos dos métodos se aplicaron con la finalidad de contrastarlos y determinar cuál de los dos propicia en mayor medida el crecimiento intelectual del niño. La experiencia en la aplicación del programa educativo demuestra cómo estas teorías pueden traducirse en propuestas educativas concretas. Los resultados indican que ambos métodos son pedagógicos, sin embargo, en nuestra muestra, el sociocognitivo

1 Existen diferentes variantes de escritura de este nombre. A fin de dar uniformidad al presente artículo, hemos optado por la forma Vygotsky y sólo hemos conservado en el texto aquellas variantes diferentes que se encuentran en citas textuales o referencias bibliográficas.

resultó más efectivo para estimular el aprendizaje. Recomendamos que dentro de los programas educativos sean incluidas actividades que fomenten el conflicto sociocognitivo. Sugerimos que se lleve a cabo una investigación con una población más numerosa y en el que el programa se aplique por un periodo más largo.

Palabras clave: Programa educativo, Piaget y Vygotsky, conciencia metalingüística.

Development of Meta-Linguistic Awareness in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Two Methods Based on the Theories of Piaget and Vygotsky

Abstract

The main objective of this investigation was to study the development of meta-linguistic awareness in two groups of children with Attention Deficit Hyperactivity by applying an educational program with two modes based on the biogenetic constructivist method, inspired by the ideas of Piaget, and the socio-genetic, socio-cognitive method, inspired by the ideas of Vygotsky, in order to contrast them and determine which one favors the child's intellectual growth to a greater extent. Experience applying the educational programs showed how these theories can translate into specific educational proposals. Results showed that both methods are pedagogical; however, in our sample, the socio-cognitive method was more effective at stimulating learning. We recommend that activities encouraging socio-cognitive conflict be included in educational programs. We suggest that research be carried out using a larger population in which the program can be applied for a longer period of time.

Key words: Educational program, Piaget and Vygotsky, meta-linguistic awareness.

1. Introducción

Los postulados de Piaget y Vygotsky sobre el desarrollo de la inteligencia en el niño han tenido una influencia decisiva en las ciencias pedagógicas. Las ideas de estos autores suscitaron el nacimiento de dos modelos distintos de enseñanza: el constructivista biogenético (Piaget) y el sociocognitivo sociogenético (Vygotsky). El propósito de esta investigación es estudiar el desarrollo de la conciencia metalingüística en dos grupos de niños con el síndrome de *déficit de atención-hiperactividad*, (en adelante DAH) a través de la aplicación de un programa educativo con dos modalidades basadas en los dos métodos antes señalados, con el fin de contrastarlos y determinar cuál de los dos puede resultar más efectivo para impulsar el crecimiento intelectual del niño y, más específicamente, cuál de los dos ayuda en mayor medida a que los niños adquieran conocimiento sobre la importancia de la comunicación y del uso de la lengua en la vida social.

A continuación, nos referiremos de manera general a los linea-

mientos teóricos de los autores que sentaron las bases sobre las cuales se apoyan los dos modelos de enseñanza ya mencionados, con la finalidad de que el lector pueda apreciar más claramente las diferencias fundamentales entre uno y otro.

Piaget (1896-1980). Este autor suizo, conocido universalmente como el gran teórico del desarrollo infantil,² se propone caracterizar al sujeto epistémico. Se pregunta cómo es que ocurre el paso del conocimiento más simple al más complejo. Parte de la premisa de que la inteligencia se desarrolla en la medida en que las estructuras cognitivas lo hagan. En cuanto a su postura con respecto a la educación, precisa que el desarrollo precede al aprendizaje, es decir, que para que el niño pueda aprender los conceptos escolarizados primero debe construir una serie de estructuras intelectivas que le permitan asimilar dichos conceptos.

Piaget afirma que la asimilación de nuevos conocimientos deviene de un conflicto cognitivo, es decir, el que se genera cuando el individuo confronta sus esquemas

2 Piaget nace en Suiza en 1896 y es contemporáneo de hombres importantes como Picasso, Einstein, Freud y Buñuel. Este importante científico, quien además de psicólogo era filósofo de la ciencia y estudioso de la lógica, fue un autor muy prolífico, con solo 11 años le publicaron un artículo en un periódico de historia natural. A los 20 años, ya había publicado un texto llamado *Esbozo de un neopragmatismo*. (Para más información sobre la vida y obra de este autor véase García González, 2001).

cognitivos anteriores con aquellos que se van desarrollando a partir de su experiencia. Asimismo, el autor critica los métodos tradicionales de enseñanza y propone que la relación maestro-alumno sea más simétrica. Desde la perspectiva piagetiana, la labor de un educador es conducir e inspirar al niño para que fabrique su propio mundo intelectual.

En este mismo sentido, el objetivo un maestro jamás debe ser lograr que el niño se limite a imitarlo, sino que, por el contrario, la escuela debe enseñar al educando a que configure nuevos conocimientos, y a que sea capaz de verificarlos en la realidad.

Uno de los instrumentos con los que cuenta el maestro para trabajar es el juego, el cual, históricamente, había sido desestimado por la escuela tradicional y que, gracias a Piaget, se convierte en una herramienta valiosa para el proceso educativo:

El niño que juega desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, sus instintos sociales, etc. Por eso el juego es una palanca del aprendizaje tan potente en los niños, hasta el punto de que siempre que se ha conseguido transformar en juego la iniciación a la lectura, el cálculo o

la ortografía, se ha visto a los niños apasionarse por esas ocupaciones que ordinariamente se presentan como desagradables (Piaget, 1975: 179).

En resumen, los cuatro aspectos más relevantes aportados por Piaget en torno a la educación son:

1. debe haber una maduración biológica-cognitiva que preceda al aprendizaje;
2. las situaciones de aprendizaje entre maestros y alumnos deben ser simétricas;
3. el maestro debe estimular al alumno a que construya el conocimiento y no a que imite al educador;
4. el juego es un instrumento valioso en el proceso de aprendizaje.

Vygotsky (1896-1934). Este psicólogo ruso, contemporáneo de Piaget, enmarca sus propuestas en la psicología genética, al igual que el autor suizo, sin embargo, sus aportes tuvieron que esperar mucho tiempo para ser divulgados debido a la situación política de la Rusia de su tiempo.³ Vygotsky, luego de analizar los objetivos de la psicología de su época, la declara en crisis puesto que, para ese momento, esta disciplina buscaba el origen y explicación de los procesos mentales en el individuo y no en la vida social de los hombres (cf. Gallegos, 1996: 5-6).

3 Vygotsky nació en Orsha en noviembre de 1896; vivió su infancia y adolescencia en Gómel, una ciudad que fue arrasada por las hordas nazis en la Segunda Guerra Mundial (Para mayor información sobre la vida y obra de este autor puede consultarse García González, 2002).

Vygotsky percibe los fenómenos psicológicos como producto de un proceso de desarrollo histórico social que exige ser estudiado retrospectivamente para ubicar su génesis. El autor afirma que para analizar el desarrollo psicológico es indispensable diferenciar al ser humano del animal. A partir de esta diferenciación fundamental, Vygotsky estructura un sistema teórico y metodológico en el que se destaca la interacción social como origen de la mente humana. De esta manera, el autor concibe el desarrollo psicológico como:

un proceso sociocultural mediante el cual el individuo cognoscente se apropia activamente de las formas superiores de la conducta. Estas surgen, se construyen y canalizan a través de las relaciones que el niño entabla con sus semejantes adultos, quienes le transmiten y permiten que asimile la experiencia sobre el conocimiento y dominio de la realidad que ellos han acumulado históricamente por generaciones (Gallegos, 1996:7-8).

Esta transmisión cultural se realiza mayormente a través del lenguaje, el cual se convierte en el instrumento mediador del conocimiento humano.

El enfoque vygotskyano no niega la influencia del factor madurativo, sino que coloca en un plano primordial al factor social como algo propio y sustancial a la naturaleza del ser humano, la cual puede considerarse como biológica y social.

De esta forma, mientras la psicología tradicional no le adjudica importancia a la temprana disposición del niño para interactuar con sus semejantes, la psicología evolutiva contemporánea se orienta hacia una perspectiva sociocéntrica del desarrollo infantil y resalta la influencia de la interacción social en el conocimiento que el niño adquiere del medio (Gallegos, 1997a; 1997b).

A diferencia de Piaget, Vygotsky y sus seguidores observan que el desarrollo y la inteligencia son conducidos por la comunicación entre los hombres, por lo cual el pensamiento y la conciencia no están determinados por características o fuerzas internas ni estructurales del sistema nervioso, sino que se construye "a través del otro y con los otros, mediante actividades socioculturales, por lo que es inseparable de la interacción social" (Gallegos, 1996:13). Esto es lo que Vygotsky llama *la génesis social del individuo*: el desarrollo se constituye desde un nivel interpsicológico a uno intrapsicológico. Desde esta perspectiva, el desarrollo consiste en interiorizar gradualmente lo que previamente se ha conseguido con la ayuda de otros (Enesco y del Olmo, 1992:50; Martínez, 1997:102).

Vygotsky formula la noción de *zona de desarrollo próximo* (ZPD), la cual puede definirse como la distancia que existe entre el DESARROLLO REAL del individuo, es decir, lo que

puede hacer solo, por sí mismo, y el Desarrollo Potencial, o sea, lo que puede realizar con ayuda de otro (cf. Vygotsky 1979:133; Gallegos, 1997a: 3; Enesco y del Olmo, 1992: 50). Es en esta ZPD en la que ejerce su papel la interacción social. Según este enfoque, el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo mientras que este último va "a remolque" del primero (Vygotsky, 1979:138; Gallegos, 1997a: 4).

Cuando la instrucción se sitúa en la zona del desarrollo real, el niño podrá adquirir algún conocimiento nuevo pero no desarrollará nuevas capacidades cognitivas. Por el contrario, si la instrucción va más allá de la ZDP, resultará incomprensible para el niño y no aumentará ni su conocimiento ni sus capacidades.

El método sugerido por Vygotsky consiste en crear artificialmente un proceso de desarrollo (Martínez, 1997). Este método consta, principalmente, de dos aspectos: i) el funcional, en el que se le presentan al niño estímulos difíciles y ayuda para resolverlos; y ii) el experimento, en el que el investigador observa sin determinar con anterioridad las variables. En este proceso, los adultos tienen un papel fundamental, pues son ellos quienes seleccionan las situaciones que propician el desarrollo del niño y, al hacerlo de esta forma, el adulto consigue que el niño alcance objetivos que no podría conseguir por sí solo. Este papel de mediador es in-

dispensable para que el individuo "digiera" cognoscitivamente lo que ocurre a su alrededor.

Para que la interacción social pueda generar el progreso cognoscitivo es indispensable que los individuos más expertos actúen como Mediadores Conscientes e Intencionales, y fomenten estrategias interactivas que provoquen conflictos sociocognoscitivos

construyendo junto con él [el niño] una participación guiada, esto es, una sutil negociación entre destrezas infantiles y guía experta, hasta llegar a una apropiación participativa de nuevas conductas del niño. Todo este conjunto de actividades intencionales que se realizan en la ZDP a través de una verdadera intersubjetividad o actividad comunicativa conforma lo que Bruner llamó *andamiaje* (Gallegos, 1997a:4).

El andamiaje es, entonces, el proceso a través del cual los individuos expertos comparten su conocimiento con un individuo inexperto, realizando conjuntamente alguna actividad que está más allá de las capacidades individuales del individuo menos experto (o el niño), con la finalidad de que este último logre desarrollar las habilidades o destrezas necesarias que le permitan resolver los problemas que individualmente no puede resolver. El andamiaje permite que el individuo menos experto observe el nuevo esquema propuesto, lo relacione con sus conocimientos o esquemas ya adquiridos, lo interiorice, lo adapte y,

finalmente, lo aplique en la resolución del problema. Según Shapiro (1997: 155), los niños aprenden mejor los patrones para resolver problemas cuando se une a ellos un socio experimentado.

Ahora ¿en qué consiste el conflicto sociocognitivo? El desarrollo cognitivo sólo se produce dentro del proceso de interacción social en la medida en que se generen conflictos entre los participantes; los encuentros interindividuales son cognitivamente estructurantes y conducen a un progreso cognitivo. Las interacciones sociales entre niños dan lugar a rendimientos cognitivos colectivos superiores a los logrados por los niños que trabajan de manera aislada, posteriormente, estos rendimientos conseguidos de manera conjunta son mantenidos individualmente.

Para que pueda surgir el conflicto sociocognitivo, la interacción debe darse entre participantes de niveles cognitivos diferentes. Si los participantes tienen un mismo nivel cognitivo el conflicto sólo surgirá si éstos adoptan puntos de vista opuestos. El surgimiento del conflicto sociocognitivo permite que el niño tome conciencia de que existen otras respuestas diferentes de la suya, otros puntos de vista. El conflicto producido en la interacción con los otros genera un conflicto individual al que el niño, por sí mismo, no sería sensible. Del mismo modo, al surgir otras respuestas sur-

gen informaciones que dan la posibilidad al niño de elaborar una respuesta nueva. Generar conflictos e inducir al niño a participar en ellos puede hacerlo progresar independientemente de la existencia de un problema en sí.

Adicionalmente, los niños aprenden cuando están en control de su aprendizaje y saben que lo están. Por esta razón, el lenguaje puede aprenderse con mayor facilidad en un contexto de uso "Todos los niños (y los adultos) aprenden más rápidamente cuando perciben que la tarea es importante para sus vidas... La falta de sentido de lo que debe aprenderse constituye un factor crítico para que sea realmente asimilado" (Shapiro, 1997:216).

Cuando el niño percibe el objetivo del lenguaje y tiene un propósito para su uso, aprende a regular los procesos que rigen la praxis comunicativa. Desde este punto de vista, de una forma activa, los niños son capaces de aprender fácilmente lo que es relevante y funcional para ellos. Es indispensable reconocer, por tanto, que el lenguaje desempeña un papel central en el aprendizaje humano.

Dentro de esta perspectiva, podemos mencionar el juego como uno de los medios más eficaces para lograr destrezas comunicativas y cognitivas. Vygotsky sugiere que los recursos lúdicos facilitan el aprendizaje, por consiguiente, no podemos considerar el juego sólo como el

rasgo predominante de la infancia, sino más bien como un factor básico en el desarrollo (Vygotsky, 1979:154).

2. Conciencia metalingüística

Tener conciencia metalingüística significa reflexionar acerca de las funciones y estructura de la lengua ¿cómo se conforma el sistema lingüístico? ¿qué aspectos comprende? Es decir, requiere adentrarnos en la comprensión de la lengua y de sus diferentes niveles: fonológico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático.

Clark, 1968 (citado por Garton, 1991), sostiene que la conciencia sobre el lenguaje es imprescindible para el desarrollo del mismo y ambos procesos se van conformando paralelamente, para esta autora, la existencia de correcciones indica que la emisión del habla está regulada y que los niños son capaces de pensar y seleccionar entre lo correcto y lo incorrecto. Los niños reflexionan sobre los aspectos fonológicos de la lengua (repetir una palabra con la pronunciación adecuada luego de haber cometido una falla en la primera emisión, por ejemplo) y sobre algunas nociones elementales de la gramática (reconocer cuando una frase está mal ordenada).

Pensar y teorizar acerca de lo que significa la lengua es indispensable para que el niño madure intelectualmente. Conocer la lengua eleva las posibilidades comunicati-

vas-expresivas del infante y le abre el acceso a un universo discursivo con más matices semánticos y con mayor coherencia y cohesión.

3. Metodología

Para la realización de este proyecto se diseñó un programa con dos métodos: el primero se basa en el modelo teórico de enseñanza propuesto por Jean Piaget, según el cual el desarrollo precede al aprendizaje y la maduración biológica constituye un factor determinante. Según esta teoría, hay que esperar que el niño se encuentre en la etapa de desarrollo correspondiente para que pueda adquirir un esquema cognitivo determinado. El segundo modelo está basado en los preceptos teóricos formulados por Lev Vygotsky, según los cuales el aprendizaje precede al desarrollo mientras que este último va "a remolque" del primero. En este caso, el factor que propicia el conocimiento es la interacción social. Según esta teoría, el mediador consciente debe crear un conflicto sociocognoscitivo que impacte la ZDP (zona de desarrollo próximo). Es importante destacar que el mediador debe trabajar en esta zona y no en la de desarrollo lejano pues el desarrollo próximo es aquel que el niño está a punto de adquirir mientras que el lejano no puede adquirirse todavía.

La población para este estudio fue seleccionada en el tercero y cuarto grado de una escuela básica

en la que sólo se atienden niños que presenten el (DAH) con un coeficiente intelectual normal. La bibliografía al respecto señala que este síndrome es más frecuente en varones que en hembras, lo cual se pone en evidencia en nuestra muestra, ya que de un total de dieciocho niños sólo cuatro fueron del sexo femenino. El DAH consiste en una falla neurobiológica causada por factores genéticos o lesiones por problemas en el embarazo y/o el parto. Este trastorno puede manifestarse de dos formas:⁴

- niños hiperactivos: son más inquietos, les cuesta mucho concentrarse, tienen dificultad para hacer nuevos amigos, generalmente responden sin esperar que termine la pregunta.
- niños distraídos: son más soñadores y fantasiosos, tienen dificultad para expresarse, tienen problemas para recordar las cosas, son más propensos a la depresión.

Los niños que participaron en este estudio presentaban el síndrome en las dos variantes antes descritas, sin embargo, esto no fue considerado como una variable de estudio.

Se seleccionaron dos grupos de niños de dos niveles de instrucción

distintos: siete de tercer grado y siete de cuarto grado. Debemos aclarar que el total de alumnos por salón fue de nueve y siempre se trabajó con todos, pero para fines del análisis se descartaron los datos proporcionados por cuatro de ellos (dos de tercero y dos de cuarto), debido a sus inasistencias. Por lo tanto, la muestra estuvo constituida por los datos obtenidos de catorce niños. Por otra parte, no se pudo seleccionar dos grupos del mismo grado ya que sólo había una sección de cada uno. De esta forma, a tercer grado se le aplicó el programa educativo atendiendo a la modalidad interactiva sociocognitiva vygotskyana, mientras que a cuarto grado se le aplicó el programa educativo atendiendo a la modalidad constructivista propuesta por Jean Piaget.

Con la finalidad de desarrollar la conciencia metalingüística, se estimuló la reflexión crítica sobre conceptos complejos y abstractos relacionados con la lengua y con el proceso comunicativo. En este sentido, al finalizar el programa los dos grupos debían estar en capacidad de definir, identificar, relacionar, diferenciar y ejemplificar los siguientes conceptos:⁵

1. comunicación
2. lengua

4 Para mayor información, véase Parker, 1994.

5 Para la definición de los términos nos basamos fundamentalmente en Lyons (1986) y Abraham (1981).

3. signo lingüístico (palabra)
 - a. Significado
 - b. Significante
 - c. referente
4. gramática

Del mismo modo, debían estar en capacidad de identificar:

1. los diferentes elementos que intervienen en la comunicación y
2. las diversas formas en que podemos comunicarnos.

Aunque los términos anteriormente mencionados forman parte del lenguaje habitual de cualquier especialista en el área, consideramos pertinente incluir las definiciones con las que trabajamos durante la aplicación del programa educativo, a fin de que el lector pueda apreciar más claramente los contenidos a los que los niños tuvieron que enfrentarse. Es indispensable acotar que estos contenidos son, evidentemente, muy complejos para cualquier niño, más aún en el caso de niños con algún tipo de problema como el presentado por los participantes de nuestro estudio: sin embargo, en un principio los temas fueron expuestos con toda su complejidad y posteriormente explicados, ejemplificados y trabajados en un lenguaje más sencillo. También es importante aclarar que no teníamos cómo determinar con preci-

sión la ZDP de los participantes, por lo cual preferimos incluir conceptos con diferente grado de complejidad a fin de abarcar la ZDP. Dado lo anterior, era predecible que los contenidos más abstractos y complejos fueran difícilmente asimilados.⁶

Comunicación. Es el proceso de intercambio de información (o significados) en el que intervienen dos o más participantes. El hombre dispone de infinidad de sistemas de signos a través de los cuales puede expresarse: el sistema gestual, la lengua de señas, la música, la pintura, el lenguaje táctil, etc. son sistemas semióticos de comunicación. Aunque el ser humano cuenta con un espectro muy variado de formas para comunicarse el más importante de todos los sistemas es la lengua, ya que es la única que está conformada por signos lingüísticos doblemente articulados. En todo proceso comunicativo intervienen varios elementos: un emisor (hablante-oyente) un mensaje (lo que se dice) traducido a un código (sistema de signos común a ambos participantes) un receptor (hablante-oyente) el cual primero recibe el mensaje y luego emite una respuesta a la cual se denomina retroalimentación.

6 Por ejemplo, no nos hubiera sorprendido en absoluto que los niños no llegaran a asimilar el concepto de signo lingüístico, ni tampoco que no logaran apreciar la diferencia entre significado, significante y referente.

La lengua. Es un sistema de signos doblemente articulados. Asimismo, es el conocimiento abstracto que posee una comunidad lingüística del sistema. Es el cuerpo de convenciones cuya existencia es esencial para la comunicación entre los miembros de dicha comunidad. Por ser una abstracción, no le conciernen los enunciados individuales que constituyen el habla. El habla es la realización de la lengua por un determinado hablante. De esto se deduce que la lengua es un fenómeno social y el habla un fenómeno individual.

El signo lingüístico. Es una unidad psicológica de dos caras: una imagen acústica (significante) y una o imagen conceptual (significado). Saussure señala que "lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica..." (1980:102).

Al señalar que se trata de dos entidades puramente psíquicas, queda excluida la realidad externa (las cosas). Tanto el concepto como la imagen acústica son elementos extraídos por el individuo de una gran masa amorfa de pensamientos, en el caso del significado, y de posibilidades fónicas, en el caso del significante. Es por eso que, en los sistemas de signos, todo es forma y no sustancia. No importa cómo esté hecho el lenguaje, importa la forma

que adopta esa sustancia. Asimismo, el signo es arbitrario puesto que no hay ninguna relación interna entre el contenido y la secuencia de sonidos que lo forman, sencillamente es producto de una convención social.

Gramática. Es la ciencia que estudia la totalidad de las reglas y relaciones que determinan la estructura de las manifestaciones de una lengua.

Para recolectar la muestra se diseñó una prueba constituida por siete ítems relacionados con los objetivos propuestos.

Las preguntas que integraban el test son las que se muestran a continuación:

1. ¿Qué es la comunicación?
2. ¿De qué formas podemos comunicarnos?
3. ¿Qué elementos intervienen en la comunicación?
4. ¿Qué es la lengua?
5. ¿Qué diferencia hay entre significado, significante y referente?
6. ¿Por qué crees que puede ser importante estudiar la lengua?
7. ¿Qué es la gramática?

Este test debía pasarse a los niños en la primera sesión con el fin de determinar el nivel de desarrollo real de cada uno. En la última sesión debía pasarse de nuevo el mismo test con la finalidad de medir el desarrollo alcanzado por los niños después de la aplicación del plan educativo. Para la evaluación de las respuestas del test se empleó la siguiente escala:

- acertadas
- cercanas
- erradas y
- nulas

Fueron tomadas como *acertadas* aquellas respuestas que contenían la mayor parte de los elementos del concepto. Ver el ejemplo 1⁷

(1)

PREGUNTA: ¿que es la comunicación?

RESPUESTA: *es el medio por el cual dos personas se transmiten un mensaje.*

Asimismo, fueron calificadas como *cercanas* aquellas respuestas que contenían algunos de los elementos del concepto, pero no eran completas. Ver el ejemplo 2

(2)

PREGUNTA: ¿qué es la lengua?

RESPUESTA: *sistema de signos*

Se consideraron *erradas* las que no evidenciaban una reflexión sobre el contenido que se buscaba que el niño asimilara. Ver el ejemplo 3

(3)

PREGUNTA: ¿qué es la gramática?

RESPUESTA: *son las palabras de una lengua*

Las respuestas no contestadas fueron consideradas *nulas*.

Para diseñar el plan educativo que se debía aplicar, se dividieron los contenidos en ocho sesiones de 60 minutos cada una (12 horas académicas). Estos contenidos se desa-

rollaron partiendo de la idea más general (lo que es la comunicación) hasta las definiciones más específicas como son la de lengua, signo lingüístico, etc. Para el desarrollo de los contenidos se utilizaron en ambos grupos estrategias como láminas ilustrativas, juegos de mímica, *el ahorcado, el teléfono*, adivinanzas, debates, poemas y canciones, entre otros. La diferencia fundamental en la aplicación de los métodos consistió en que, en el grupo constructivista (piagetiano), la facilitadora trató de construir el conocimiento junto con los niños a través de la utilización de las estrategias mencionadas, mientras que en el grupo vygotskyano se utilizaron las estrategias para suscitar el conflicto sociocognitivo; por ejemplo, se hacía una pregunta sobre la apreciación que tenía el grupo sobre algún concepto y se tomaban las respuestas menos compatibles entre sí; la orientadora aportaba argumentos a favor de ambas, esto propiciaba la discusión y la participación de todos los que querían aportar argumentos. Al final de la discusión, se tomaban los puntos que los mismos niños habían propuesto y, con la ayuda de la mediadora, se construía el concepto. Otra estrategia utilizada fue la contradicción, para esto, una vez establecido el concepto y copiado en

7 Todos los ejemplos fueron tomados de las pruebas presentadas por los niños, es decir, son reales y no hipotéticos.

la pizarra a la vista de todos, la moderadora daba alguna información errada y solicitaba la aprobación del grupo con la finalidad de propiciar la corrección por parte de los niños.⁸

4. Análisis de los resultados

Los resultados del pretest del grupo al que se le aplicó el método sociocognitivo (vygotskyano) se muestran a continuación en la Tabla 1.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, ninguno de los conceptos propuestos era manejado por los niños: tres respuestas cercanas (6%) en los contenidos menos complejos, es decir, los conceptos de lengua, comunicación y las formas de

comunicación. Esto implica que un 94% eran erradas o nulas.

Los resultados del postest del mismo grupo se muestran en la Tabla 2.

En la Tabla 2 se observa un notable incremento en las respuestas acertadas luego de la aplicación del programa educativo: a diferencia del pretest en el que no hubo respuestas acertadas, en el postest hay 26 (53%). Asimismo, se aprecia un aumento de respuestas cercanas: de sólo 3 que había en el pretest (6%), se llega a 9 en el postest (18%). Esto evidencia que los niños, al finalizar el programa, manejaban los contenidos propuestos y eran capaces de expresarlos. Como puede verse en el cuadro, sumando las respuestas acertadas y las cercanas, hay un total

Tabla 1. Pretest tercer grado (vygotskyano)

Contenido	acertadas	cercanas	erradas	nulas	total
Concepto de comunicación	0	1	4	2	7
Formas de comunicación	0	1	2	4	7
Elementos que intervienen	0	0	2	5	7
Concepto de lengua	0	1	2	4	7
Concepto de signo lingüístico	0	0	0	7	7
Importancia de estudiar la lengua	0	0	3	4	7
Concepto de gramática	0	0	0	7	7
Total	0	3	13	33	49

8. Para esto se hacían preguntas como ¿están de acuerdo? ¿esto es verdad? ¿eso fue lo que dijimos hace un rato? ¿eso es lo que dice en la pizarra?

Tabla 2. Postest tercer grado (vygotskyano)

Contenido	acertadas	cercanas	erradas	nulas	total
Concepto de comunicación	5	1	1	0	7
Formas de comunicación	7	0	0	0	7
Elementos que intervienen	3	2	0	2	7
Concepto de lengua	4	1	0	2	7
Concepto de signo lingüístico	4	1	0	2	7
Importancia de estudiar la lengua	1	3	2	1	7
Concepto de gramática	2	1	1	3	7
Total	26	9	4	10	49

de 35 respuestas (71%), mientras que, entre erradas y nulas, hay sólo 14 (29%). Estas diferencias pueden apreciarse mejor en el Gráfico 1.

Los resultados del pretest del grupo al que se le aplicó el método piagetiano se presenta a continuación en la Tabla 3.

Como puede observarse, en el pretest de este grupo hay una respuesta acertada y cinco cercanas (seis en total 12%), a diferencia del grupo de tercer grado en el que hubo un total de 3 respuestas entre acertadas y cercanas (6%); se puede apreciar también que entre las respuestas erradas o nulas hay un total de 43 (88%), tres menos que en pretest del otro grupo. Se podría inferir, en una primera aproximación, que el grupo de cuarto grado contaba con una mejor base para asimilar los contenidos propuestos, por ser de más edad y tener una cantidad de respuestas acertadas y cercanas un poco mayor que el grupo de tercero.

Los resultados del postest del mismo grupo se presentan en la Tabla 4.

La tabla muestra el nivel alcanzado por el grupo de cuarto grado en el que se evidencia un incremento en la cantidad de respuestas acertadas y cercanas: de seis en el pretest (18%) a 22 (37%) en el postest; sin embargo, aunque las respuestas nulas disminuyen de 25 (51%) en el pretest a 9 (18%) en el postest, las respuestas erradas persisten en 18 en cada prueba (37%).

La comparación entre los resultados de las Tablas 3 y 4, es decir, las que corresponden al grupo al que se le aplicó el método constructivista (piagetiano) pueden apreciarse mejor en el Gráfico 2.

Para apreciar mejor el contraste entre los resultados de ambos grupos, en el Gráfico 3 se presenta una comparación entre los dos postest.

Gráfico 1. comparación entre el pretest y el postest de tercer grado (método vygotkyano)

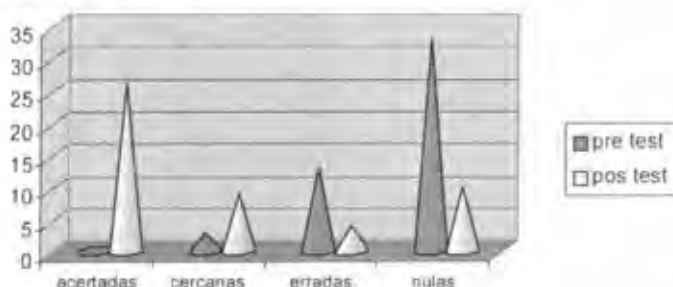


Tabla 3. Pretest cuarto grado (piagetiano)

Contenido	acertadas	cercanas	erradas	nulas	total
Concepto de comunicación	0	2	3	2	7
Formas de comunicación	0	1	5	1	7
Elementos que intervienen	0	1	4	2	7
Concepto de lengua	0	1	2	4	7
Concepto de signo lingüístico	0	0	2	5	7
Importancia de estudiar la lengua	1	0	2	4	7
Concepto de gramática	0	0	0	7	7
Total	1	5	18	25	49

Los resultados obtenidos indican que tanto el método constructivista como el sociocognitivo propician la adquisición de nuevos conocimientos, ya que como se observa en los gráficos 1 y 2 hubo diferencias notables al comparar los datos del pretest y el postest en cada grado. Esto nos lleva a concluir que ambos métodos son pedagógicos y efectivos. Observemos en el ejemplo 4 la semejanza de la definición de *comunicación* entre un niño a quien se le aplicó el método cons-

tructivista y otro al que se le aplicó el método sociocognitivo.

(4)

CONSTRUCTIVISTA: "La comunicación es un intercambio de informaciones y mensajes entre dos o más personas"

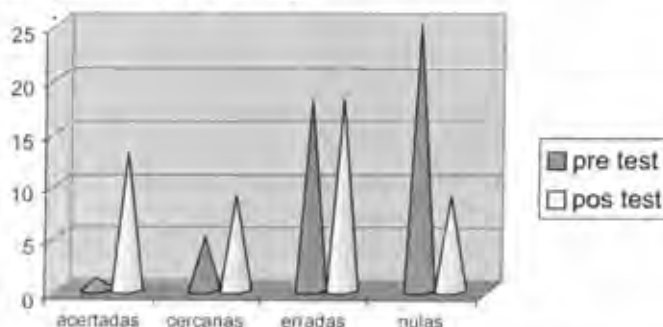
SOCIOCOGNITIVO: "es el medio por el cual dos o más personas transmiten información, dicen algo"

No obstante lo anterior, el gráfico 3 muestra la comparación entre uno y otro método y se observa que mientras el método constructivista

Tabla 4. Postest cuarto grado (piagetiano)

Contenido	acertadas	cercanas	erradas	nulas	total
Concepto de comunicación	2	3	2	0	7
Formas de comunicación	4	0	3	0	7
Elementos que intervienen	3	1	1	2	7
Concepto de lengua	2	2	2	1	7
Concepto de signo lingüístico	1	1	3	2	7
Importancia de estudiar la lengua	0	1	6	0	7
Concepto de gramática	1	1	1	4	7
Total	13	9	18	9	49

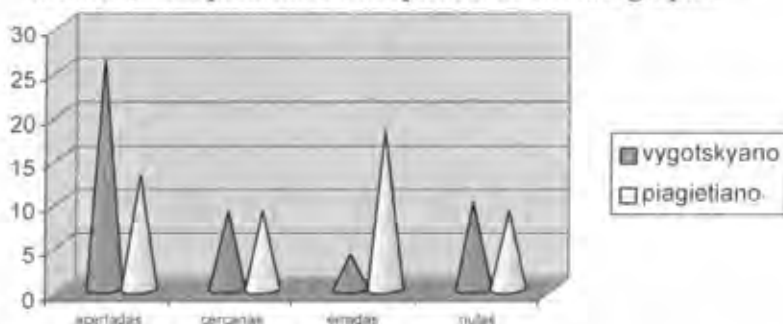
Gráfico 2. Comparación entre el pretest y el postest de cuarto grado (método piagetiano).



tiene un 26% de respuestas acertadas (13 de 49 respuestas en total), el Sociocognitivo alcanzó casi el 53% (26 de 49 en total). Igualmente, podemos ver que en el postest aplicado al grupo constructivista persistieron las respuestas erradas (37%) mientras que en el postest del socio-

cognitivo sólo se evidenció menos del 9%. Cabe recordar que el método constructivista se aplicó a niños de cuarto grado, mientras que el sociocognitivo fue aplicado a niños de tercero, es decir, de un nivel académico inferior. Este hecho nos parece significativo ya que confirma la idea

Gráfico 3. comparación de los postest de los dos grupos.



de Vygotsky de que el desarrollo puede adelantarse si la enseñanza se imparte considerando la interacción social.

Por otra parte, en lo que se refiere a los significados que pretendíamos estimular para desarrollar la conciencia metalingüística en los niños, percibimos que los contenidos que fueron más asimilados, sumando las respuestas acertadas y cercanas de ambos grupos, fueron los de comunicación, las formas en que podemos comunicarnos (11 respuestas cada uno), los elementos que intervienen en el proceso y el concepto de lengua (9 respuestas cada uno), estos resultados evidenciaban que estos contenidos se encontraban en una zona de desarrollo más próxima que las ideas, por ejemplo, de gramática (5 respuestas entre acertadas y cercanas), o signo lingüístico (7 respuestas). A continuación presentamos algunos ejemplos significativos de los conceptos aportados por los niños de ambos grupos en el postest:

(5)

PREGUNTA: ¿En qué formas podemos comunicarnos?

RESPUESTAS:

CONSTRUCTIVISTA: *pintura, música, gestos, mímica, escritura y por el habla*

SOCIOCOGNITIVO: *escribir, señas, hablar, expresiones*

(6)

PREGUNTA: ¿qué es la lengua?

RESPUESTAS:

CONSTRUCTIVISTA: *es el idioma que uno utiliza para comunicarse, por ejemplo francés, italiano, etc.*

SOCIOCOGNITIVO: *es el sistema de signos y el código*

(7)

PREGUNTA: ¿qué diferencias hay entre significado, significante y referente?

RESPUESTAS:

CONSTRUCTIVISTA: *el significado es lo que significa una cosa, el significante es el sonido de una palabra y referente es a lo que uno se refiere*

SOCIOCOGNITIVO: *significante: es lo que oímos; significado: es lo que pensamos; referente: es la realidad*

(8)

PREGUNTA: *¿qué es gramática?*

RESPUESTAS:

CONSTRUCTIVISTA: *es cómo ordenar las palabras porque si no, no tiene sentido*

SOCIOCOGNITIVO: *es la ley de las palabras.*

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación nos permiten concluir que definitivamente el estudio de las teorías precisa de una experiencia práctica para su mejor comprensión. En el transcurso de la aplicación del programa educativo tuvimos la oportunidad de experimentar cómo estas teorías pueden traducirse en propuestas educativas concretas. Otra conclusión importante que se desprende de la aplicación del plan educativo es que, tratándose de niños con DAH no conviene crear un conflicto basándose en la confusión de términos pues a veces no notan que se han invertido los elementos aunque puedan definirlos perfectamente. Las razones que pueden haber influido en que los niños no percibieran la inversión de términos son, básicamente, dos: por un lado, las características propias del DAH; por otro, los niños no parecieron dudar de lo que decía la mediadora, a pesar de que ésta se

involucró amistosamente, tratando de ser percibida no como la "autoridad" sino como una compañera un poco más experimentada. Por el contrario, la técnica de "verdadero o falso" dio excelentes resultados, pues los niños sabían de antemano que muchos de los planteamientos serían errados. Otra forma exitosa de crear conflicto sociocognitivo fue apoyar alternativamente las opiniones de uno u otro, pues esto generaba el conflicto entre ellos mismos y les daba la oportunidad de argumentar a favor o en contra de los problemas planteados y llegar a una respuesta nueva satisfactoria para todos.

Tanto en el curso al que se le aplicó el método constructivista como en el que se aplicó el método sociocognitivo pudimos apreciar cómo, por su propia naturaleza, los niños (incluso los que presentan el DAH) no se resisten al conocimiento nuevo. El niño manifiesta una inmensa curiosidad ante lo incipiente lo cual se tradujo en que la mayoría de ellos mantuvo una actitud receptiva y participativa en la mayoría de las actividades. Ahora bien, el docente debe valorar más esta cualidad que tienen los infantes y encausarla adecuadamente para el mejor provecho de su proceso de aprendizaje. Asimismo, de acuerdo con los resultados obtenidos, recomendamos que dentro de los programas educativos regulares sean incluidos juegos participativos y creativos, de-

bates y actividades en general que fomenten el conflicto sociocognitivo; igualmente recomendamos la adecuada estimulación positiva cada vez que el niño realice bien cualquier actividad (sobre todo tratándose de niños con DAH), puesto que, en nuestra experiencia, la confianza, el apoyo moral, la recompensa y el reconocimiento público brindado por el docente, facilitador o mediador estimula el interés de los niños y el aumento de su deseo de superación personal.

Cabe destacar que tanto el método constructivista como el sociocognitivo favorecen la adquisición de nuevos conocimientos. Esto nos lleva a sostener que ambos métodos son pedagógicos y efectivos. Sin embargo, los resultados demostraron que, en nuestra muestra, el método sociocognitivo resultó más eficaz para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo del niño. Por otra parte, estamos conscientes de que la aplicación de este programa tuvo algunas limitaciones: por un lado, trabajamos apenas con catorce niños y por otro, el plan tuvo sólo ocho horas de aplicación (12 académicas). En consecuencia, recomendamos que se lleve a cabo una investigación similar con una población más numerosa y por un período más extenso.

Referencias Bibliográficas

- ABRAHAM, Werner (1981). *Diccionario de Terminología Lingüística Actual*. Madrid: Gredos.
- ENESCO, Ileana y Concepción del Olmo (1992). Interacción, instrucción y desarrollo. La perspectiva de Vigotsky, en *Documentos para la reforma*. Madrid: Alhambra, 49-57.
- GALLEGOS, Alicia (1997a). "La interacción social temprana y variada: factor de desarrollo psicológico". *Cuadernos UCAB*, (1), 41-46.
- GALLEGOS, Alicia (1997b). La mediación social consciente, temprana y variada: factor de desarrollo moral. *Psicología*, 1-18.
- GALLEGOS, Alicia (1996). "Revalorización y vigencia de la teoría de Lev S. Vigotsky sobre el desarrollo cognoscitivo". *Revista de Psicología* # 2 vol. 21, 3-20.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique. 2001. 1991. *Piaget, la formación de la inteligencia*. México: trillas. Versión electrónica en: <http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/piaget.htm>.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique (2002). *Vigotski, la construcción histórica de la psique*. México: trillas. Versión electrónica en: <http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/vigotski.htm>.
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfa-*

- betización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós.
- LYONS, John (1986). *Introducción en la Lingüística Teórica*. Barcelona: Teide
- MARTÍNEZ CRIADO, G. (1997). Piaget y Vigotsky. En Bermejo (ed.). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis, 83-107.
- PARKER, H. (1994). *Cuaderno de trabajo para padres y maestros y niños sobre el trastorno de bajo nivel de atención -(ADD) o hiperactividad*. Florida: Plantation.
- PIAGET, Jean (1975). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- SAUSSURE, Ferdinand de. (1980). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.
- SHAPIRO, Lawrence (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Colombia: Panamericana Formas e Impresos.
- VIGOTSKY, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.