



**LOS ENFOQUES DE LA GRAMATICA
EN LA ESCUELA PRIMARIA**

MICAELA GONZALEZ PASTELIN

TESINA PRESENTADA PARA OBTENER EL
TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION BASICA



Constancia de terminación de trabajo
para titulación.

Toluca, México, a 25 de julio de 1995

C. PROFR. JORGE MARTINEZ VAZQUEZ
Presente

Comunico a usted, que después de haber analizado el trabajo de
titulación, en la modalidad de TESINA
titulado LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EL CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
se considera terminado y aprobado, por lo tanto puede proceder
a ponerlo a consideración de la H. Comisión de Exámenes Profes-
sionales.

Atentamente


El asesor pedagógico



DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Toluca, México, a 13 de octubre de 1995

C. Profr. (a) MICAELA GONZALEZ PASTELIN
 Presente (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
 Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
 ción alternativa TESINA: ENSAYO
 titulado "LOS ENFOQUES DE LA GRAMATICA EN LA ESCUELA PRIMARIA"
 presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -
 que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
 H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
 ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión

PROFR. JORGE MARTINEZ VAZQUEZ



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
 UNIDAD ADMINISTRATIVA DE TITULACION
 SERVICIOS ESCOLARES

DEDICATORIAS

A Dios.

Por darme esta oportunidad en mi vida.

A mi esposo e hijos.

Por todo el cariño y comprensión que me han brindado, sin el cual no habría podido salir adelante.

A mi entrañable amiga:

Esther

Porque su recuerdo me acompaña siempre y me alienta a seguir adelante.

A todos mis asesores.

Por la gran ayuda que me brindaron, misma que me permitió esforzarme por ser mejor. Para ellos mi admiración y respeto.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION	1
LOS ENFOQUES DE LA GRAMATICA EN LA ESCUELA PRIMARIA	4
a) Las tres orientaciones gramaticales	4
b) La gramática escolar	12
c) Nuevos cambios	22
d) Epistemología y gramática	27
NOTAS	43
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	47
BIBLIOGRAFIA.....	51

INTRODUCCION

En el presente trabajo se vierten una serie de reflexiones en torno a la forma como se ha llevado a cabo la enseñanza de la gramática en la escuela primaria.

Para ello, se parte de que la gramática castellana no tenía como fin enseñar a hablar y escribir correctamente una lengua a quienes ya la poseen por uso, sin embargo, la ambigüedad del concepto propició que se interpretara sólo en uno de sus posibles sentidos; se creyó entonces que la función de la gramática sería "enseñar a hablar y escribir correctamente nuestra propia lengua".

A partir de esta concepción comienzan a crearse algunas orientaciones y enfoques que conducirían supuestamente a lograr ese fin.

Una de estas tendencias de amplia difusión, además en el ámbito escolar fue la gramática normativa, esta tendencia permeó los programas educativos perdurando en ellos por muchos años; de ahí, que la enseñanza de la lengua en la escuela primaria fuera esencialmente clases de gramática, que por otra parte, se aprendía memorizando conceptos, reglas, definiciones negándole al niño toda participación pues se creía que él llegaría a tener acceso a su lengua a través de la gramática.

Otra tendencia que también tuvo arraigo en el ámbito educativo fue la gramática descriptiva que se declaró como una gramática más científica.

Esta tendencia tomó forma en la llamada Gramática Estructural y tuvo también amplia difusión en los programas educativos.

No obstante ese carácter de científicidad, la enseñanza de Español siguió siendo básicamente enseñanza de gramática, donde siguieron predominando las definiciones, reglas, conceptos, y, pese a que se establecía que el estudiante debía ocupar un papel activo en el proceso de apropiación de conocimientos, no fue sino una simple ilusión pues detrás de ese clima democrático se escondían principios rigurosos de planeación.

Por último se presenta el enfoque constructivista de la gramática, el cual manifiesta que será el producto que se obtenga de la interacción que se establezca entre la lengua oral y escrita, lo que permitirá al niño apropiarse del conocimiento formal de su lengua; lengua que por cierto el niño ya posee desde antes de entrar a la escuela. Considera que no serán los conceptos formales de la gramática los que permitirán al niño conocer, usar y recrear su lengua, pues con ello se olvida que la función primordial de la lengua es la comunicación recreada en contextos de interés para el niño.

Son estas consideraciones las que van dando forma al trabajo cuyo objetivo primordial es observar cómo a través de las tendencias gramaticales se han desprendido enfoques que han orientado la ense-

ñanza de la lengua en la escuela primaria. De ahí, que la actitud que asuma el docente frente a los contenidos curriculares del área de Español se han desprendido hasta hace poco de estos enfoques.

Para poder dar cuenta de lo anterior se ha dividido al presente trabajo en tres grandes tópicos que son: la gramática normativa y sus implicaciones en el ámbito escolar, la gramática descriptiva y sus repercusiones dentro de la enseñanza de Español y la gramática desde un enfoque constructivista como propuesta relativamente joven dentro del ámbito escolar. Cabe hacer mención además que dentro del trabajo se sustentan epistemológicamente cada una de las orientaciones y enfoques gramaticales, los cuales se van ubicando desde diferentes perspectivas.

LOS ENFOQUES DE LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

a) Las tres gramáticas dominantes.

Conviene iniciar el presente trabajo, señalando que fue en el Renacimiento cuando aparecieron las primeras obras gramaticales de la lengua castellana.

El objetivo que nos lleva a mencionar dicho período, lo constituye el hecho de observar cuán distintos eran los objetivos que perseguían los primeros autores de estas gramáticas, comparadas con los actuales objetivos académicos.

Para Nebrija por ejemplo, eran tres los fines que debía perseguir la gramática; lograr la pervivencia de la lengua castellana, abrir el acceso a la lengua latina y por último constituirse en manual para extranjeros.

La primera de estas tres finalidades tenía como objetivo la perduración de la lengua castellana. Tal como sucedió con las lenguas griega y latina que si bien ya no son lenguas que se transmiten de manera natural, es posible tener acceso a ellas gracias a las gramáticas que dejaron escritas autores como Dionicio de Tracio y Apolonio Discolo para el griego y Donato y Prisciano para el latín. "[Creía] percibir Nebrija como posible y acaso próxima, la decadencia y disolución de la

lengua castellana y, por lo mismo, se apresuró a fijar sus reglas en una gramática previendo que aquel tiempo futuro en el que el castellano haya dejado de ser una lengua viva".⁽¹⁾

El segundo de los objetivos de acuerdo con el mismo autor es convertir a la gramática del castellano en el método que permita tener acceso a la gramática del latín, dado, que el aprendizaje de la gramática latina (como vía para aprender el latín) quedaría allanado si previamente se estudia la gramática del castellano.

El tercer objetivo cobra mayor importancia para los fines de este trabajo; debido a que nos permite observar cómo la gramática debe ser vista "como un método para enseñar una lengua dirigida a aquellos que no la aprendieron por uso, es decir, la gramática será el arte de enseñar a hablar y escribir una lengua ajena, no la lengua propia".⁽²⁾

Queda claro que Nebrija nunca concibió que la gramática castellana fuera convertida en una asignatura que enseñara a hablar y escribir correctamente nuestra lengua; sus objetivos, por el contrario, fueron muy distintos de los actuales objetivos académicos.

En resumen "la mayor parte de los rasgos que definen a las gramáticas renacentistas fueron: el prestigio de la lengua vulgar, el deseo de hacerla perdurar, el temor por su posible desaparición y una especie de objetivo didáctico con miras a la extensión de esa lengua".⁽³⁾

No obstante, y pese a que la gramática no tuvo por objetivo enseñar a hablar y escribir correctamente una lengua a los que desde

niños la aprendieron por su uso, fue la imprecisión del concepto dado por las academias el que propició que esta definición fuera interpretada solamente en uno de sus posibles sentidos, debido a que no se especificó a quiénes habría que "enseñar a hablar y a escribir correctamente una lengua";⁽⁴⁾ así las obras gramaticales pasaron a ser, indebidamente la base para enseñar la lengua materna.

Tras estas reflexiones se debe tener presente que no se aprende la lengua en una gramática; en una gramática se aprende por el contrario, a objetivar los conocimientos que poseemos de nuestra lengua.

Sería absurdo creer que vamos a enseñar a hablar y escribir correctamente una lengua que nuestros alumnos paradójicamente ya poseen y que no fue creación precisamente de la gramática.

Después de revisar los objetivos que perseguía la gramática renacentista, conviene examinar ahora las orientaciones que ha tenido esta materia, es decir, la gramática normativa, descriptiva y predictiva. Es importante este estudio, dado, que a partir de estas orientaciones se han desprendido los enfoques tradicional, estructuralista y constructivista que han prevalecido o prevalecen aún en los programas educativos. Este análisis permitirá, además, conocer cuál de estos enfoques es el que se cuestiona desde las perspectivas de este trabajo.

Gramática normativa.

La gramática normativa se caracteriza por coincidir notablemente con las pretensiones docentes que poco o nada tienen que ver con los estudios gramaticales.

Esta corriente tuvo como intención unificar de modo discriminatorio la enseñanza de la lengua castellana, de ahí, que las lenguas de determinadas zonas lingüísticas fueran consideradas como vulgares.

Suele definir frecuentemente esta tendencia como la gramática que dictamina en términos de lo que es correcto, o, incorrecto en una lengua.

Lo que esta tendencia olvida con mucha frecuencia es que el lenguaje no es una entidad estática, por el contrario, es una entidad dinámica y en constante evolución; por ello, sería una tarea titánica e inútil establecer normas y juicios a una lengua que constantemente evoluciona.

Otra característica del enfoque normativo en gramática es el querer establecer "la norma del buen decir: el habla de la gente educada y los modelos literarios".⁽⁵⁾

Lo que esta tendencia no toma en cuenta es que "el habla de la gente educada es algo que todavía está por determinar y, por lo mismo, ninguna gramática castellana puede, hoy por hoy, atribuirse el privilegio de reflejar lo que todavía no ha sido rigurosamente verificado".⁽⁶⁾

El segundo punto que desde esta perspectiva determina la norma del "buen decir", es el considerar a los textos literarios como modelos para lograr ese fin. Sin embargo, existen también una serie de contradicciones que habría que señalar; en primer lugar, los textos literarios son de géneros e índole muy diversos: poéticos, narrativos, ensayísticos, etc., la interrogante que surge a partir de esta afirmación es ¿Cuál de todos estos géneros puede fundamentar la norma del buen decir?, la respuesta a esta interrogante no es precisada por los gramáticos pertenecientes a este tendencia.

Por otra parte, no son los textos literarios los que podrán sustentar la norma del buen decir, debido a que son precisamente ellos los que paradójicamente rompen esa norma.

El carácter contradictorio de estas consideraciones pone de manifiesto las dificultades a las que se enfrentan quienes asumen la tarea de componer una gramática normativa, "una gramática que pretende decidir sobre los usos lingüísticos en términos de correcto/incorrecto".⁽⁷⁾

Jepersen, a partir de una serie de reflexiones que realiza en torno a la actitud que asumen los autores de esta gramática, manifiesta que deberíamos aceptar como criterio primordial de la norma aquello que expresado con más facilidad es recibido con más facilidad, ello permitirá mantener el vínculo de la comunicación, objetivo primordial de la lengua en cualquiera de sus formas oral o escrita.

La gramática descriptiva.

La gramática descriptiva, por su parte, no tiene por objetivo establecer patrones a los que todo hablante deba atenerse; "sus pretensiones suelen tender a revestirse de carácter científico y, por eso mismo pretenderá descubrir las constantes de un sistema lingüístico con el fin de formular ciertos principios de carácter general a su propósito",⁽⁸⁾ en este sentido intentará conocer las estructuras de una lengua, sus elementos y relaciones, y no se pronunciará jamás sobre cuestiones de corrección.

Para ello se auxiliará de un "corpus"; es decir, "de un conjunto de textos orales y escritos que permitan conclusiones significativas acerca de una lengua".⁽⁹⁾

Estos textos deberán caracterizarse por su diversidad, debido a que sondear un lenguaje determinado —por ejemplo— el poético no suministraría información adecuada acerca de las estructuras gramaticales más comunes en el uso oral del lenguaje. Utilizando posteriormente métodos estadísticos se irán señalando ciertas constantes: construcciones con mayor frecuencia de uso, construcciones poco corrientes, las que sólo se usan en el lenguaje escrito, etc. Se creía que un estudio de este tipo confirmaría estadísticamente algunas afirmaciones gramaticales llegando finalmente a la descripción del sistema lingüístico.

Lo que el enfoque normativo de la gramática perdió de vista fue que "en definitiva y dado que el lenguaje es una entidad viva y en constante evolución describir un corpus [era] algo así como describir

un cadáver",⁽¹⁰⁾ desde esta perspectiva no podían existir posibilidades predictivas de ningún género.

Estas consideraciones ponen en entredicho el supuesto valor científico de los estudios descriptivos. Se debe tener presente que una operación estadística no permite decidir si una frase, ausente en el "corpus", es o no gramatical, porque por muy extenso ese corpus siempre estará incompleto.

Dicho en otros términos "las gramáticas descriptivas, que pura y simplemente podrían ser denominadas como gramática de "corpus", ni pueden servir para establecer generalizaciones ni permiten la predicción".⁽¹¹⁾

Gramática predictiva.

En 1957 se produjo un cambio metodológico trascendental, en la investigación lingüística, se abandonó el método inductivo, propio de la gramática descriptiva y se impuso el método hipotético-deductivo. Las pretensiones de la gramática generativa (propuesta del momento) pasaron a ser de orden predictivo y por ende más científico.

Fue necesario, sin embargo en un primer momento de la investigación recurrir a un "corpus", pero este recurso no quedó en la pura descripción:

El examen del "corpus" [fue] en realidad un pretexto para aventurar una hipótesis sobre el mecanismo que pone en juego el "hablante oyente ideal" de una lengua.

Partiendo de la observación o examen de un "corpus"; no necesariamente extenso, se [establecía] una primera generalización sobre la estructura de los enunciados; generalización cuya corrección [habría] que verificar proyectándola sobre nuevos datos. Si estos nuevos datos no [podían] ser explicados a partir de la hipótesis inicial, se [elaboraba] una segunda hipótesis que englobará los datos antiguos y los nuevos. Y a sí sucesivamente, en un proceso que no tiene término porque, por principio, la ciencia nunca puede considerarse acabada.⁽¹²⁾

Como se observa este método no es más que la utilización del método científico que de acuerdo a Bertrand Russell, consiste en observar hechos que permitan al observador descubrir las leyes generales que los rigen —en este caso al lenguaje—.

Los dos primeros períodos de una ley (observación y deducción) son esenciales, y cada uno de ellos es susceptible de afinarse.

Con la utilización de este método se pretendía revestir los estudios gramaticales de un carácter propiamente científico; por ello, la gramática generativa se propone ahora el descubrimiento y la formulación de leyes que permitan predecir otras posibles generalizaciones lingüísticas.

Lo anterior se puede ejemplificar de la siguiente manera: "el hablante, a partir de los datos que posee, puede elaborar mensajes nuevos. Por lo tanto la tarea primordial de la gramática se orientará hacia el conocimiento de los mecanismos que permiten el uso creativo

del lenguaje";⁽¹³⁾ esto es, la gramática generativa se preguntará cómo a partir del "corpus" que el hablante ya posee fue capaz de producir enunciados que no estaban contenidos en ese corpus, la respuesta a ese cómo será la función de esta gramática; de ahí su tendencia predictiva o proyectiva.

Sus límites, sin embargo, se presentan en sus propios presupuestos teóricos, debido a que "el hablante de la teoría generativa queda reducido a un sujeto ideal, desde el momento en que las reglas sociales que permiten hacer palpable su competencia fueron ubicadas por Chomsky en un dominio aparte que no explica esta teoría: el de la actuación".⁽¹⁴⁾ Es decir los estudios generativos, no se ocuparon de la actuación de la producción concreta de enunciados que realizan los hablantes concretos, sino del conjunto de reglas que posee ese hablante-oyente ideal y que permite producir y comprender, de forma creativa, cualquier oración gramaticalmente posible.

b) La gramática escolar.

Antes de pasar al análisis del papel que juega la enseñanza de la gramática en la escuela primaria es necesario primeramente abordar el papel que ésta tiene dentro de la lengua.

En el sistema lingüístico se reconocen seis funciones que son: la emotiva, connotativa, referencial, metalingüística, fática y poética.

Para los fines de este trabajo, se abordará sólo la función metalingüística, debido a que el objeto de análisis se ubica precisamente en esta función.

Se dice que "cuando la lengua, dentro del acto comunicativo, se desdobra y se convierte a sí misma, un objeto del cual se habla, pero como una propiedad del hecho lingüístico, se produce la función metalingüística: es el lenguaje que se define a sí mismo".⁽¹⁵⁾

La función metalingüística adquiere gran importancia en el ámbito escolar debido a que es obligación de esta institución enseñar la lengua sus características y particularidades.

Lo que se olvida con frecuencia es que el aprendizaje de la lengua función metalingüística "no puede estar separada del resto de las funciones; en consecuencia el conocimiento de la lengua implica el ejercicio del resto de las funciones de manera conjunta, significa estar consciente que los problemas de enseñanza de la lengua deben atenderse en situación de comunicación; aprendizaje dentro de la comunicación, no sólo para la comunicación".⁽¹⁶⁾

En este sentido cobra importancia la propuesta de Jakobson, la cual considera que todos los factores y todas las funciones de la lengua trabajan de modo inseparable, con la variante de que la comunicación recae o se distingue por su intención.

Por otra parte, cuando la lengua se desdobra a sí misma y se convierte en objeto de estudio, se auxilia, entonces de la gramática, cuya función será la de formalizar la lengua en uso, misma que el hablante ya posee.

Por ello, se divide para su estudio en: sintaxis, semántica, morfología y fonología.

La sintaxis tiene por objeto "estudiar la función de cada palabra dentro de la estructura de una oración, simultáneamente, la forma en que deben enlazarse para lograr expresiones con sentido".⁽¹⁷⁾

La palabra sintaxis viene del griego: Sin: con, Tasso: ordeno.

Por eso se define como una parte de la gramática que estudia las relaciones de las palabras para formar la oración gramatical.

La Semántica por su parte, se ocupa del contenido significativo de los signos.

Recordemos que la palabra como signo lingüístico mínimo con independencia sintáctica tiene un contenido semántico, es decir un significado.

"El significado de las palabras puede ser referencial o contextual.

Referencial: Cuando se refiere a su relación convencional con la realidad.

Contextual: Cuando amplía, restringe y aún transforma el significado referencial dentro de un contexto".⁽¹⁸⁾

De cualquier manera, debemos tener presente, que las palabras adquieren su auténtico valor en el contexto, en el momento en que hacemos uso de ellas.

La Morfología "estudia la estructura interna de cada palabra, los morfemos que la componen y el papel de cada morfema en la estructura de la palabra".⁽¹⁹⁾

Así, la morfología nos muestra los elementos que componen las palabras, y nos proporciona las reglas para formarlas.

El morfema es la unidad mínima de significación, aunque habría que aclarar que existe aún una unidad más pequeña –el fonema– sólo que éste no posee significado alguno; a diferencia del morfema que es un signo lingüístico, compuesto de fonemas.

Por último la fonología "estudia todos aquellos elementos fónicos (sonidos, acentos, entonaciones) que una lengua usa para formar signos lingüísticos.

Los signos lingüísticos más pequeños del lenguaje son los fonemas.

Fonema, es el sonido con el que pronunciamos una letra o grafía".⁽²⁰⁾

Los fonemas no tienen significado por sí solos, pero son necesarios para la formación de palabras.

Los aspectos expuestos hasta aquí, prevalecieron por mucho tiempo en los planes y programas de estudio de la escuela primaria; a la fecha con la Reforma Educativa denominada Modernización Educativa estos aspectos han sido relegados, favoreciendo ahora la recreación de la lengua oral y escrita a través de la estrategia metodológica conocida como situaciones comunicativas.

Sin embargo, y pese a lo que establecen los nuevos programas de estudio aún se observa cómo los aspectos gramaticales de la lengua siguen acaparando la atención del maestro.

Esta actitud no es fortuita obedece a que por mucho tiempo prevalecieron otros enfoques en la escuela primaria, que dieron gran importancia a la enseñanza de la gramática, agrupada para su estudio en un aspecto del plan de estudios denominado Nociones de Lingüística.

Estos enfoques fueron: el tradicional y el estructural; para los fines de este trabajo es necesario retomarlos con el único propósito de entender el por qué de la importancia que para los maestros adquieren los aspectos gramaticales de un programa escolar, además el empeño de "enseñarlos" aislados de la lengua en uso.

Normalmente el enfoque tradicional solía definir a la gramática como el arte de hablar y escribir correctamente una lengua; esta gramática estuvo fuertemente caracterizada por el normatismo y el

nocionalismo, su enseñanza se limitó a transmitir una serie de reglas cortadas del contexto y de toda situación de comunicación. Este formalismo suprimió toda posibilidad de comunicación, en su lugar predominaron ejemplos descarnados de las vivencias del niño.

En suma "en el plano de la docencia, la enseñanza de la gramática ha sido orientada (y todavía lo sigue siendo en muchos casos) hacia la transmisión de reglas de comportamiento lingüístico encaminadas a lograr una expresión acorde con patrones unificados poco flexibles y supuestamente cultos conforme al buen uso que es el de la gente educada".⁽²¹⁾ Característica, también, de este modelo lo constituye el hecho de haberse basado para su análisis en la lengua escrita —especialmente la literaria—, olvidando, la primacía de la lengua oral.

Como es posible observar este enfoque tuvo su sustento teórico en la gramática normativa; por ello siempre se evaluó el niño en los términos de correcto o incorrecto.

Cabe mencionar que esta tendencia tiene a su vez un sustento epistemológico, mismo que en su momento será analizado.

En 1973 se introdujo en México el enfoque estructuralista de la gramática.

Durante esta misma década y a partir de la reforma que se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación, el estructuralismo pasa a los libros de texto de la Enseñanza General Básica. En un afán de renovación pedagógica los autores de estos libros intentaron adaptar

el nuevo modelo de análisis de la lengua a las necesidades educativas. Encontrándonos de nuevo ante el problema de la adaptación didáctica de una teoría lingüística.

A partir de entonces se prefirió ver a la sintaxis –parte de la gramática– desde el punto de vista estructural.

Se definió a la estructura como "un conjunto de elementos relacionados entre sí y cuyas partes son funciones unas de otras. Lo importante de una estructura son las relaciones que se establecen entre las partes y que determinan las características del conjunto".⁽²²⁾

Se partió del supuesto de que los seres humanos en todo momento, expresamos nuestras ideas o deseos por medio de estructuras lingüísticas más o menos complejas. Por lo general, se mencionaba, no nos comunicamos con palabras aisladas, sino por conjuntos de palabras relacionadas entre sí, aún cuando sólo utilicemos una palabra.

En nuestro país como ocurriera en otros, antes o después, se introdujeron desde entonces principios básicos de lingüística moderna. A partir de esa década se introdujo en los programas escolares una corriente de la gramática que declaraba enfáticamente que "la lengua es forma y no sustancia".⁽²³⁾

Por mucho tiempo los críticos de esta corriente no cuestionaron la nueva gramática en sus planteamientos científicos; sí objetaron, en cambio, la oportunidad y las formas de su acceso a la enseñanza.

Pese a estas objeciones el enfoque perduró por dos décadas aproximadamente.

La enseñanza de la lengua entonces fue objeto del área de Español, la cual se dividió para su estudio en cinco aspectos que fueron: Expresión oral y Expresión escrita, Fonología y Ortografía, Nociones de Lingüística, Lectura e Iniciación a la literatura. Los aspectos gramaticales de la lengua se agruparon bajo la denominación de Nociones de lingüística.

En esta área se definía "la lengua [como] un sistema complejo y organizado en el cual todos los elementos están íntimamente relacionados y cuya función esencial es servir en la comunicación entre las personas de una misma comunidad sociocultural".⁽²⁴⁾

El propósito de este aspecto, según lo señala el programa de quinto grado de primaria, consistía en mostrar al alumno diversas posibilidades de estudio del lenguaje, en especial las que ayudan a entender la situación lingüística de México. Evitando así, que la enseñanza de la lengua se concentrara sólo en el nivel gramatical y fonológico.

Se destacaban en general tres características metodológicas en el área de Nociones de lingüística: Comprensión del significado de las escrituras lingüísticas, funcionalidad de los contenidos y conciencia acerca de la complejidad del lenguaje.

Se decía además que la enseñanza de una lengua debía atender a la unidad de sus elementos y estructurarse en íntima relación,

partiendo del conjunto para luego proceder el análisis de sus partes.

De ahí que se considerara que la unidad de análisis de la comunicación lingüística era el enunciado; se propuso entonces seguir el siguiente esquema descendente:



Por su parte el enfoque metodológico proponía lograr que los niños descubrieran, por sí mismos, los mecanismos de la lengua, basándose para ello en ejercicios y juegos orales y escritos.

Debía quedar claro –mencionaba el mismo programa– que la información gramatical adquiere importancia sólo en la medida que se aprende comprensivamente y se utiliza para entender los mecanismos, para interpretar textos y para adquirir flexibilidad en la expresión oral y escrita.

No obstante, y pese a lo que establecía el programa escolar, se podía observar que los libros de texto del área de Español "solían distribuir sus páginas del modo siguiente: en una lección de diez páginas dos o tres se dedicaban a la lectura o texto, con una breve guía para el comentario; el espacio restante se consagraba a la gramática".⁽²⁵⁾

Así, las clases de lengua dejaron de ser un espacio en el que se repetían listas de reglas y en el que se aprendían de memoria paradigmas verbales, para convertirse en un lugar en el que, desde edades muy

tempranas se analizaban frases en sintagmas o conjuntos usando flechas, cajas u otros gráficos similares. Este análisis era posible, siempre y cuando estas oraciones se presentasen debidamente preparadas y no ofrecieran las dificultades que la propia teoría estructuralista, no llega a explicar.

Este análisis gramatical llenó un espacio desmedido en la enseñanza de la lengua, descuidando, en su nombre, el objetivo fundamental de la escuela: proporcionar al alumno instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas.

Fueron varias las décadas en las que predominó o ha predominado la tendencia que solía sustituir la enseñanza de la lengua por enseñanza de contenidos formales de la gramática; sin embargo, cabe ahora hacerse la pregunta sobre los frutos que ha dado este tipo de enseñanza.

Lo esperable sería que la respuesta fuese:

Se ha conseguido que los alumnos, en sus escritos manifiesten un notable control gramatical: sus construcciones sintácticas rayan en la perfección. Sin embargo, sabemos que no es así. Es opinión general y comprobable que los escritos de una persona que se inicia en el mundo universitario están salpicados de problemas, [de] incoherencias, uso indebido de ciertas preposiciones, escaso dominio de la correlación de tiempos, etc., por no hablar de los abrumadores problemas de ortografía y de las imprecisiones en los usos léxicos.⁽²⁶⁾

Más aún, los maestros padecemos en gran medida de los mismos problemas que adolecen los universitarios, y paradójicamente somos los responsables de enseñar a nuestros alumnos los aspectos gramaticales que supuestamente ayudarán a hablar y escribir correctamente nuestra lengua.

Estas apreciaciones permiten aventurar una conclusión: no es el aprendizaje memorístico de reglas y paradigmas gramaticales los que garantizan el dominio práctico de las estructuras gramaticales.

c) Nuevos cambios.

En mayo de 1992 se firmó en la ciudad de México el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; a partir de entonces se originó una Reforma Educativa profunda denominada Modernización Educativa.

Este movimiento trajo consigo una reformulación de los planes y programas de estudio, fue obvio que los enfoques educativos de las asignaturas que conformaron el nuevo plan de estudios también sufrieron cambios profundos; en lo que respecta a la asignatura de Español –objeto de nuestra atención– se estableció que: "El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque, formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural".⁽²⁷⁾

Dejando de lado los cinco aspectos que conformaban el anterior programa del área de Español; se decidió organizar los nuevos programas en torno a cuatro ejes temáticos: Lengua hablada, Lengua escrita, Recreación literaria y Reflexión sobre la lengua.

En cuanto a "la presentación de los programas se enuncian en primer lugar los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y enseguida se sugiere una amplia variedad de opciones, denominadas situaciones comunicativas".⁽²⁸⁾

Con la inclusión de estas estrategias didácticas en los programas se pretende poner de relieve que el aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua oral y escrita se produce en contextos comunicativos reales, los cuales deberán estar organizados por el docente dentro del aula.

En suma, se pretende que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando, como lo han hecho hasta el momento de llegar a la escuela primaria, de manera natural y en situaciones de comunicación.

Los aspectos pertenecientes a la gramática –tema de interés en el presente trabajo–, se agrupan ahora en el eje temático denominado Reflexión sobre la lengua.

De lo anterior se deduce que no se renuncia a dar tratamiento didáctico a los aspectos gramaticales; a lo que sí se renuncia es a la antigua manera de abordarlos; produciéndose, así un cambio profundo en el enfoque de este aspecto. Menciona el programa que:

Se ha utilizado la expresión reflexión sobre la lengua, justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.⁽²⁹⁾

Se dice además que uno de los propósitos que se persigue a lo largo de los seis grados es que los niños, al mismo tiempo que se conocen y hacen propias las normas y convenciones comunes del español, adviertan que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tiene matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo.

Como es posible observar, se dejó de lado la pretensión estructuralista en la enseñanza de la gramática y se adoptó para su tratamiento didáctico un enfoque constructivista, de ahí que la reestructuración haya sido muy importante.

Este enfoque relativamente nuevo coincide con lo expuesto por Jesús Tusow, el cual creía que la enseñanza de los aspectos gramaticales en la escuela debía cambiar radicalmente tanto las proporciones del tiempo que se dedica a estas enseñanzas como el enfoque; este último estribará, decía en desarrollar las posibilidades expresivas y receptoras del alumno; por lo tanto, la mayor parte del tiempo y del esfuerzo deberá orientarse al fomento de la expresión oral y escrita. La reflexión teórica sobre el lenguaje, según el nivel, ocupará un lugar secundario

y será un modo de organizar, ya en el plano reflexivo, lo que se viene poseyendo en la práctica.

Jesús Tusow creía que hablar de nombres, verbos y adjetivos no estimula al alumno mientras éste no los haya utilizado con abundancia y se le muestre que el conocimiento teórico le va a permitir una mejor práctica, un mayor dominio de las herramientas lingüísticas. Ante todo, mencionaba, debemos tener presente que la finalidad de la clase de lengua es potenciar la competencia lingüística de los alumnos y no hacer de éstos unos especialistas en gramática.

En suma, este enfoque sugiere que la enseñanza escolar de la lengua debería promover esencialmente la reflexión sobre lo que sucede cuando se habla, con el objeto de destacar los principios que rigen aquella lengua que los alumnos manejan. De esta manera se vuelve a insistir en el hecho de que en la escuela no se enseña a hablar español, lengua que los alumnos ya han aprendido de manera natural y emplean inteligentemente para comunicarse.

Por su parte, Elsie Rockwell, creía también conveniente trabajar hacia una simplificación temática de los programas de primaria, (y de niveles superiores), que comuniquen prioridades claras e incorporen, sobre todo, los conocimientos que los maestros manejan bien.

En este sentido creía importante asegurar el tiempo y la atención que requieren las líneas básicas de la formación académica en primaria como son, el trabajo significativo con la lengua escrita y las matemáticas. Paralelamente, en la formación media superior de los

maestros, el énfasis en la enseñanza debería dirigirse justamente hacia los contenidos de primaria, estos contenidos, por su carácter elemental e integral, requieren de un tratamiento más profundo del que suelen recibir. Por ejemplo, en el trabajo con los niños las reflexiones que pueden surgir sobre las operaciones básicas, o sobre la relación sujeto-predicado, no son nada evidentes; exigen del maestro un manejo complejo y completo de estos conceptos y de sus manifestaciones concretas, y no sólo el conocimiento de las definiciones abstractas, las fórmulas matemáticas, o la terminología sofisticada que suelen constituir el contenido de la formación en los niveles superiores, incluyendo la Normal.

Como se puede ver son varios los autores que coinciden en que la enseñanza de la lengua en la escuela primaria y aún en otros niveles debe ser una enseñanza significativa para el alumno; queda a los grados superiores los problemas de formalización de la lengua, siempre partiendo de lo que el niño ya sabe acerca de la misma.

Actuar de otra manera lleva el riesgo de:

Perder un tiempo precioso en enseñarle al niño cosas que el pobre sabe tan bien como el maestro. ¿Cuál es el chico que a los nueve años ignora la conjugación del verbo amar y de todos los regulares e irregulares que contribuyen a enriquecer la lengua?. Y sin embargo, se gastan meses y años de una preciosa edad en enseñarle al niño cosas como ésta y la formación del plural y el género de los sustantivos y su concordancia con los adjetivos, cosas que el educando sabe sin que se le enseñe gramática.⁽⁹⁰⁾

Freinet cuestionaba con agresividad e ironía la vieja pretensión de querer enseñar a escribir correctamente por medio del estudio sistemático de la gramática; el actuar de esta manera, decía, deja de lado lo más importante, esto es, la expresión personal, libre y creadora de las ideas y sentimientos de los alumnos y para demarcar notables diferencias metodológicas hacía un juego comparativo entre el aprendizaje de la expresión escrita y el del uso de la bicicleta diciendo:

La antigua escuela se agotaba y se agota todavía en desmontar la bicicleta y en enseñar con grandes esfuerzos de subterfugios y procedimientos, los nombres y el funcionamiento. Los alumnos ejecutarán sin errores, análisis gramatical y análisis lógico, pero no sabrán andar en bicicleta, es decir, no sabrán emplear la lengua en su verdadera función que es la expresión del pensamiento; y es que nunca aprendieron a manejar esa máquina para desplazarse rápidamente por la acción y el trabajo, sino que lo hicieron por el conocimiento y el análisis.⁽³¹⁾

El análisis realizado hasta aquí permite sustentar los diferentes enfoques gramaticales, con el objetivo de situar nuestro objeto de estudio, además de afirmar que el enfoque gramatical ha repercutido en la actitud que ha asumido el docente frente a la enseñanza de los contenidos gramaticales.

d) Epistemología y gramática.

La Epistemología, da cuenta de la manera en que cada enfoque explica la adquisición de los conocimientos —en este caso gramaticales—.

Se dice que:

La Epistemología es el estudio del pasaje de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimientos más avanzados, estudios que se preocupan de los problemas que abarcan la cuestión central de la naturaleza de las estructuras o formas encaradas no desde su validez formal sino en cuanto a su relación con las actividades del sujeto (actividades de las cuales estas formas podrían quizá constituir un producto), o con respecto a las propiedades del objeto (pudiendo eventualmente, estas mismas estructuras, por otra parte, como abstracciones de éste).⁽³²⁾

La Epistemología incide fuertemente en la educación ya que "las estrategias adoptadas por los docentes en su concepción sobre el aprendizaje, en primer término, y las alternativas elegidas para promoverlo en la escuela, en segundo lugar, han estado invariablemente determinadas explícita o implícitamente por concepciones epistemológicas".⁽³³⁾

Estas concepciones son muy variadas, por ello, y para efectos de este trabajo sólo se revisarán dos: el empirismo y el constructivismo, debido a que son las que más se apegan a los enfoques adoptados para la enseñanza de la gramática, objeto de atención.

El empirismo corriente filosófica que sustenta el enfoque de la gramática normativa y descriptiva se caracteriza por:

- *Constituirse en una epistemología absolutista en la cual sólo se admite la existencia de una realidad y un sólo conocimiento verdadero que le corresponde.*
- *Considerar a la mente como un gran espejo que recibe pasivamente reflejos del exterior.*
- *Creer que el conocimiento es construido a partir de elementos atómicos, derivados directamente de la experiencia y exclusivamente por medio de la observación directa y neutral de la realidad sin que en ella intervenga la ideología y los valores del sujeto que conoce, pues en esta producción, la interpretación humana es considerada como fuente de error.*
- *Sostener que el intelecto, en el momento del nacimiento, se asemeja a una pizarra en blanco, a una tabla rasa sobre la cual actúa la experiencia haciendo que en ella se vayan configurando conocimientos cada vez más complejos a partir de ideas simples que, asociadas a otras integran saberes complejos y abstractos.*
- *Conceptuar al sujeto como un ente básicamente pasivo, ya que se encuentra sometido a las influencias que vienen del exterior y que actúan sobre él.*
- *Concebir que el producto final del proceso de producción de conocimiento culmina con el establecimiento de "leyes" consideradas universales e inmutables en su aplicación, siempre y cuando se den las mismas condiciones para su realización.⁽³⁴⁾*

Como se puede apreciar los principios que emanan de esta corriente se constituyen en el sustento epistemológico del enfoque tradicional de la gramática, hasta cierto punto coincidente con la

tendencia de la gramática normativa.

Enfoque, que como ya se mencionó define a la gramática como el "arte de hablar y escribir correctamente una lengua" de ahí, que su enseñanza se oriente hacia la transmisión de reglas de comportamiento lingüístico cuyo objetivo sea lograr una expresión acorde con patrones unificados y poco flexibles.

Cabe mencionar que este enfoque se apoya en la teoría conductual del aprendizaje para explicar los procesos de apropiación del conocimiento, y que además es totalmente acorde con la corriente epistemológica del empirismo.

Lo anterior es válido si se toma en cuenta que todas las corrientes del aprendizaje responden explícita o implícitamente a alguna corriente epistemológica, para dar cuenta de los procesos por los que atraviesa el niño –sujeto cognoscente en su apropiación con el objeto de conocimiento– los contenidos programáticos logrando de esta interacción los productos finales que constituyen el aprendizaje escolar.

La teoría conductual del aprendizaje, sostén del enfoque tradicional de la gramática, concibe al aprendizaje como "un cambio necesariamente observable en la conducta del organismo en el cual la fuente generadora que lo produce ha de encontrarse en el ambiente exterior del individuo. Por lo que el entorno ambiental es prioritario en la relación sujeto-objeto, es decir, que la explicación de lo que hace el sujeto (hombre o animal) se ha de buscar en las circunstancias ambientales que lo rodean".⁽³⁵⁾

Este enfoque ha representado uno de los de mayor difusión y aceptación en el intento de explicar el aprendizaje.

El modelo educativo tradicional se apega fielmente a los principios que constituyen esta corriente, la exposición que a continuación se hace, dará cuenta de esta afirmación.

En este modelo subyace la idea de: que el aprendizaje se adquiere de manera intuitiva a través de los sentidos. El sujeto tiene un papel insignificante en su adquisición, ya que es considerado como una especie de tabla rasa sobre la que se graban progresivamente las impresiones recibidas de la realidad.

En este modelo, corresponde al maestro el papel de organizar, conducir y controlar un proceso lineal de traspaso de información, donde él es el que sabe, piensa y ejecuta la acción de manera autoritaria; mientras que al alumno corresponde el rol del que no sabe; debe escuchar en silencio, pensar lo mismo que piensa el maestro, y actuar cuando éste se lo permite, sometiéndose dócilmente y adaptándose a una situación aparentemente natural e incuestionable.⁽³⁶⁾

Así mismo, el alumno es considerado como un ser moldeable desde el exterior, pues sus capacidades se circunscriben a las de convertirse en un receptor y repetidor de información; en este contexto se considera más educado al hombre mientras más adaptado esté, mayor información contenga y reproduzca fielmente.

Desde esta perspectiva el hecho educativo se limita a una mera transmisión de conocimiento (instrucción) del maestro hacia el alumno.

El concepto de educación es el de Educación Bancaria que pone énfasis en la cantidad de conocimientos que el sujeto puede asimilar como sinónimo de consumir y nutrirse intelectualmente.

Como se observa éste es el modelo utilizado por el enfoque tradicional de la gramática. Veamos en qué medida se asemeja con la realidad: las clases de la gramática en la escuela primaria se caracterizan por las numerosas definiciones que existen a priori; se definen verbos, sustantivos, adjetivos preposiciones, etc., casi siempre al margen de la lengua en uso, como si los niños desde antes de llegar a la escuela no hubieran hecho uso de estos conceptos aún sin conocer su definición; de ahí, que el rasgo dominante que caracterizara a este enfoque haya sido el hincapié que se hizo del aprendizaje memorístico de definiciones y reglas y el peso que tuvo (y tiene) la práctica del análisis sintáctico.

Los niños desde sus primeros años en primaria debían aprender que el nombre era aquella parte de la oración que sirve para designar seres, personas o cosas; o que el complemento directo era la palabra que designa la persona, animal o cosa en que recae directamente la acción expresada por el verbo. Acompañaban a estas largas explicaciones las mismas constantes: un maestro que "enseña" las reglas del buen "decir", un alumno que escucha pasivamente las explicaciones del profesor, que responde a estímulos emitidos del exterior; que anota

definiciones en su libreta con el único objetivo de aprobar el examen próximo.

Por su parte el enfoque estructuralista de la gramática tuvo su sustento pedagógico en el modelo de la tecnología educativa que "buscó dar un carácter científico a la educación al sistematizar y especializar los procesos a través de una visión tecnocrática de planificación, evaluación y retroalimentación".⁽³⁷⁾

Ese carácter de cientificidad alcanzó también a la gramática, a partir de entonces se puso en marcha el enfoque estructural, coincidente en alta medida con la orientación descriptiva de la gramática, así, el estructuralismo clásico vino a coincidir con la orientación descriptiva, que "sobre la base de criterios formales y funcionales y evitando definiciones y caracterizaciones de tipo intuitivo y esencialista, persiguió el conocimiento de una lengua, sus elementos y relaciones y no se pronunció en ningún momento sobre cuestiones de corrección; como lo hizo hasta entonces la gramática normativa".⁽³⁸⁾

Sin embargo, y pese a ese carácter de cientificidad este modelo siguió apoyándose en los supuestos teóricos de la corriente conductista, "la cual concibe al aprendizaje como un cambio de conducta observable modificable y relativamente duradero";⁽³⁹⁾ sólo que ahora con contenidos de enseñanza reconocidos institucional y socialmente como acépticos neutrales y científicos.

Uno de los planteamientos de la tecnología educativa es la de otorgar un papel activo al estudiante; el maestro, se dice, desaparece

del centro de la escena. "Pero esta actitud no deja de ser una simple ilusión, porque detrás de ese clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza".⁽⁴⁰⁾

Prueba de lo anterior lo constituye la manera como el docente solía presentar los contenidos curriculares del área de Español, más concretamente los referidos a las Nociones de Lingüística.

El maestro se limitaba a presentar un "corpus" –en este caso el enunciado– que considerado como lo "correcto" constituía la entrada; el alumno por su parte debía registrar el "corpus" y producir las oportunas repeticiones que serían las salidas –ubicación en el corpus del sujeto, predicado, núcleos, complementos, etc., se entraba así en un círculo de estímulos y respuestas que negaba toda posibilidad expresiva del alumno: ya que toda su lengua pretendía ser reducida al análisis de ese "corpus".

El enfoque constructivista de la gramática, tuvo por fin, susten-
tos epistemológicos muy distintos a los expuestos hasta ahora.

Por ello, se consideró necesario replantear tanto el enfoque que cubre a esta asignatura como el tiempo dedicado a las enseñanzas gramaticales.

El nuevo enfoque permite al alumno desarrollar sus posibilidades expresivas y receptivas; la mayor parte del tiempo y del esfuerzo se destina al fomento de la expresión oral y escrita y al desarrollo de la capacidad receptiva, tanto en la vertiente oral como en la lectura.

La reflexión teórica sobre el lenguaje, según el nivel, ocupará un lugar secundario y será un modo de organizar ya en el plano reflexivo, lo que viene poseyendo en la práctica.

Esta nueva propuesta considera que la reflexión sobre las características de la lengua, propicia el desarrollo lingüístico y comunicativo. Esta reflexión debe basarse en la toma de conciencia de los elementos que constituyen el sistema de la lengua y de las reglas que rigen su funcionamiento en relación con las estrategias de uso en diferentes situaciones de comunicación.

Lo anterior significa que aún se considera de utilidad para el alumno la adquisición de conocimientos gramaticales y más concretamente la práctica del análisis sintáctico, todo ello visto desde diferente perspectiva.

Dicho de otra manera, en la educación primaria, al mismo tiempo que se atiende al desarrollo de las habilidades básicas de la comunicación: hablar y escuchar, escribir y leer, se debe propiciar una reflexión sistemática sobre la función que cumplen los distintos componentes de la lengua: las categorías gramaticales (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.) y las reglas que rigen su funcionamiento (fonológicas, sintácticas, semánticas, pragmáticas) en la organización de textos tanto orales como escritos.

La propuesta a este respecto es concreta. "El desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la propia lengua se basa en la observación y experimentación sobre las producciones orales y escritas de los

propios niños y de otras personas que permitan hacer explícitos algunos conocimientos que los niños poseen de forma implícita y no consciente sobre la lengua que usan".⁽⁴¹⁾

El modelo educativo que más ilustra a este enfoque es el modelo Problematizador o Congestionario. En él, el alumno asume la parte activa en el proceso enseñanza-aprendizaje, de ahí, que se conciba al aprendizaje; "como un proceso que el sujeto elabora a partir de su propia experiencia, en interacción con el objeto de conocimiento y conforme a su nivel de desarrollo evolutivo".⁽⁴²⁾

Como se puede observar las orientaciones y enfoques en los que se ha sustentado la gramática tradicional, estructural y constructivista han repercutido de manera directa en la forma como el docente ha concebido la enseñanza de la lengua; esta concepción puede ser abordada desde dos grandes líneas: la escuela tradicional y la llamada escuela activa; son estas líneas las que podrán ilustrar las constantes que han prevalecido en la clase de Español.

En la escuela tradicional "los adultos son la fuente de toda moral y toda la verdad. El niño simplemente obedece al adulto y recita cosas en el dominio intelectual".⁽⁴³⁾

Los sistemas de enseñanza de esta escuela, –sistemas que aún prevalecen– no parecen estar encaminadas a desarrollar la facultad de elaborar conocimientos, de desarrollar la inteligencia y la personalidad; sino que más bien parecen encauzar todos sus esfuerzos a desarrollar en el niño la capacidad de reproducir los conocimientos elaborados. Se

enseña a aplicar un razonamiento prefabricado y se inhibe la capacidad de incitar al niño a que se plantee la pregunta haciendo con ello innecesaria la búsqueda de soluciones y por lo tanto el razonamiento.

"Dar fórmulas, definiciones órdenes evita al individuo la más difícil tarea de pensar, dejando que otros lo hagan por él, pero ello lleva a la pasividad y al aburrimiento".⁽⁴⁴⁾

Lo que muchas veces olvida esta tendencia es que "los conocimientos adquiridos de modo mecánico sólo sirven para ser aplicados en situaciones muy semejantes a las que se aprendieron y que se olvidan tan pronto se ha cumplido la finalidad para la que se aprendieron, es decir, pasar los exámenes".⁽⁴⁵⁾

Desde ahora se puede prever, que desde esta perspectiva los aprendizajes que los alumnos adquieren no son en ningún momento significativos ni duraderos simplemente se remiten a un círculo vicioso de estímulos –respuestas que no permiten la reconstrucción de los contenidos abordados–.

La escuela activa, por su parte, considera que la pedagogía necesita incorporar a sus métodos los conocimientos que aporta la Psicología de la Inteligencia para racionalizar la enseñanza. "No es lógico que sabiendo que el pensamiento infantil tiene unas formas de evolución y unos sistemas propios de aprendizaje, la escuela se empeñe en conducirlo por derroteros distintos, ajenos a su forma de funcionamiento, válidos quizá para el adulto pero que dificultan la comprensión

en el niño contradiciendo su actividad espontánea",⁽⁴⁶⁾ son precisamente estos conocimientos los que permiten conocer la génesis del conocimiento, a este respecto la psicogénesis considera que para que haya construcción de conocimientos, el que aprende tiene que operar con la realidad.

Este operar es algo más que la actividad práctica o la manipulación física de objetos; el operar involucra una compleja y versátil actividad intelectual; esto es, el proceder inteligible del sujeto consiste en el uso de sus estructuras intelectuales para hacer asequible y comprensible la situación en la que él está ubicado. Mediante el uso de las estructuras cognoscitivas, el sujeto le da sentido a las cosas y las estructuras lógicamente, establece relaciones sensatas, y naturales para articular los elementos de la situación y el sentido de los cambios que en esa se advierten.⁽⁴⁷⁾

Se debe tener presente, además que las formas de interpretar la realidad que rodea al niño no son iguales en un niño de seis años en uno de diez o en un adulto; cada uno de ellos tiene sistemas propios de interpretación de la realidad a los que Piaget denomina estructuras de pensamiento.

El mismo Piaget en su teoría del desarrollo consideró que los cambios en los procesos mentales son determinados por la interacción de cuatro diferentes factores que son: la maduración que proporciona la base biológica para que se produzcan los cambios; la actividad, ya que una persona que esté actuando en cualquiera de sus formas (explorando, ensayando, observando o pensando) altera sus procesos mentales; la transmisión social, pues sin ella los seres humanos tendrían que

reinventar todo lo que su cultura les ofrece; por último, el proceso de equilibración el cual cobra gran importancia debido a que nos revela la manera como el alumno se apropia de nuevos conocimientos.

Sobre este último factor Piaget supone que las personas generalmente prefieren un estado de equilibrio; así continuamente ensayan la adecuación de sus procesos mentales. "Si aplican un determinado esquema para actuar sobre un hecho y funciona, entonces existe equilibrio. Si el esquema no produce un resultado satisfactorio, entonces hay un desequilibrio y la persona se siente incómoda. Esto es, lo que contribuye al cambio de pensamiento y al progreso".⁽⁴⁸⁾

Así cuando presentamos al niño un contenido nuevo que no encaja con los conocimientos que él ya posee, lo obligamos a ampliar sus estructuras cognoscitivas o a crear una nueva que le permita salir de ese estado de perplejidad en el que se encuentra logrando con ello tan ansiado equilibrio.

Ahora bien, si concebimos a nuestro alumno como un sujeto que posee una estructura biológica, con historicidad propia, capaz de interactuar con los objetos de conocimiento y por tanto capaz de ampliar o crear sus propias estructuras de pensamiento; entonces no podemos concebir que para poder apropiarse de un conocimiento baste con que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones. "La información es útil pero no suficiente para apropiarse de un conocimiento nuevo. Este se logra sólo a través de las reestructuraciones globales que se dan en el campo cognitivo cada vez que aparecen nuevos hechos a interpretar. Es entonces cuando el sujeto ha reconstruido ese hecho que desea compren-

der; puede decirse que lo reconstruye como si él mismo lo hubiera inventado".⁽⁴⁹⁾

Por lo anterior, el aprendizaje no puede ser entendido únicamente como el resultado de un estímulo externo, pues toda nueva adquisición es absolutamente inseparable de un proceso de construcción.

Es decir, aprender siempre implica construir su propio conocimiento, de esta manera nadie puede aprender por él.

Una condición que debe existir para que el niño pueda apropiarse de los contenidos de aprendizaje es que éstos le resulten significativos.

Existe una gran diferencia entre aprendizajes de tipo mecánico o repetitivo con los aprendizajes de tipo significativo; la diferencia estriba en que en el primero el sujeto que aprende no modifica en nada su estructura cognoscitiva, simplemente añade algunos elementos más que además se olvidan con facilidad. Un aprendizaje significativo en cambio se da cuando lo que se aprende se pone en relación con los elementos que ya se tienen en la estructura cognoscitiva y se pone en relación con los elementos que ya se tienen en la estructura cognoscitiva y se pone en relación en forma sustantiva y no arbitraria. Esto es, aprender significativamente es "poner en relación lo que se aprende con lo que ya se conoce. Lo anterior significa entrar en desequilibrio, en tensión, aceptar una fase confusional en la realización de aprendizajes";⁽⁵⁰⁾ y es precisamente esta situación la que garantizará que nuestros alumnos se apropien de los contenidos curriculares.

Como es obvio el rol del maestro desde esta perspectiva sufre también cambios radicales, uno de los más importantes lo constituye el hecho de que deja de ser el transmisor de conocimientos para convertirse en un:

Interlocutor privilegiado en la comunicación con sentido y las discusiones razonables y significativas que se den en el aula; responsable de la construcción de relaciones de respeto y honestidad; propiciador de actividades sugerentes para que los alumnos operen y construyan conocimientos, por último su gran afán por establecer, un proceso didáctico que articule comprensivamente la lógica del programa con las disposiciones y los saberes de los alumnos.⁽⁵¹⁾

Como se advierte hasta aquí sólo existen dos perspectivas que el docente puede adoptar en la enseñanza de la gramática (y tal vez en la enseñanza de cualquier asignatura); la primera, pretende enseñar la lengua enseñando gramática, negando con ello toda posibilidad de comunicación, objetivo primordial del lenguaje y de creatividad por parte del alumno.

La segunda, en cambio promover el aprendizaje de la lengua repitiendo o recreando situaciones comunicativas de la vida cotidiana, lo que requerirá que la mayor parte del tiempo y del esfuerzo se oriente al fomento de la expresión oral y escrita.

Ambas perspectivas poseen supuestos epistemológicos diferentes, los cuales en su momento fueron ya expuestos.

Lo único que queda por mencionar es que en el presente trabajo se privilegia la perspectiva constructivista, debido a que se considera que el aprendizaje se logra desde esta perspectiva. Como lo menciona Juan Delval "Una escuela basada en el desarrollo es una escuela que tiene que partir de las necesidades del sujeto en cada edad y facilitar la construcción a partir de ahí. Los niños que están acostumbrados sobre todo a actuar, deben comenzar actuando y posteriormente reflexionar sobre lo que hacen".⁽⁵²⁾

N O T A S

- 1) Jesús Tusow, "Teorías gramaticales y análisis sintáctico". En Antología Desarrollo lingüístico y curriculum escolar, p. 111.
- 2) Ibidem, p. 112.
- 3) Ibidem, p. 113.
- 4) Ibidem, p. 114.
- 5) Ibidem, p. 116.
- 6) Ibidem, p. 117.
- 7) Idem, p. 118.
- 8) Ibidem, p. 118.
- 9) Ibidem, p. 119.
- 10) Ibidem, p. 120.
- 11) Idem, p. 120.
- 12) Ibidem, p. 121.
- 13) Idem, p. 121.
- 14) Dora Pellicer, "El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria". En Antología El lenguaje en la escuela, p. 77.

- 15) Francisco J. Beltrán Cabrera. "La Lengua y su aprendizaje". El Ocio Escolar. U.P.N. p. 36.
- 16) Ibidem, p. 39.
- 17) José Muñoz Añorve. Gramática estructural explicada. p. 11.
- 18) Ibidem, p. 89.
- 19) Ibidem, p. 317.
- 20) Ibidem, p. 347.
- 21) Jesús Tusow. Op. cit., p. 108.
- 22) José Muñoz Añorve. Op. cit., p. 11.
- 23) Luis F. Iglesias. Didáctica de la libre expresión. p. 319.
- 24) S.E.P. Libro del maestro, quinto grado. p. 21.
- 25) Jesús Tusow. Op. cit., p. 123.
- 26) Ibidem, p. 124.
- 27) S.E.P. Plan y programa de estudio de educación educación básica primaria. p. 14.
- 28) Ibidem, p. 25.
- 29) Ibidem, p. 29.
- 30) Luis F. Iglesias. Op. cit., p. 315.

- 31) *Ibidem*, p. 316.
- 32) Servando Sánchez Arias. "La conceptualización de aprendizaje escolar en el marco de la epistemología". *El ocio escolar*. U.P.N. p. 7.
- 33) *Ibidem*, p. 8.
- 34) *Ibidem*, p.p. 9-10.
- 35) Servando Sánchez Arias. "Apuntes otorgados al V semestre en la materia Técnica y Recursos de Investigación V".
- 36) Guadalupe Luviano H. *Comunicación y Educación*. p. 18.
- 37) *Ibidem*, p. 23.
- 38) Jesús Tusow. Op. cit., p. 118.
- 39) Guadalupe Luviano H. Op. cit., p. 22.
- 40) *Ibidem*, p. 23.
- 41) S.E.P. Español primer grado, libro para el maestro versión preliminar. p. 74.
- 42) Guadalupe Luviano. Op. cit., p. 25.
- 43) Constance Kamii. "Principios pedagógicos derivados de la Teoría de Piaget". *En Antología teorías del aprendizaje*. p. 363.
- 44) Monserrat Moreno. "Problemática Docente". *En Antología teorías del aprendizaje*. p. 377.
- 45) *Ibidem*, p. 378.

- 46) *Ibidem*, p. 382.
- 47) Juan Luis Hidalgo Guzmán. Aprendizaje operatorio. p. 108.
- 48) Anita Wolfok E. "Una teoría global sobre el pensamiento". La Teoría de Piaget. En Antología teorías de aprendizaje. p. 204.
- 49) S.E.P. "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita". En Antología teorías del aprendizaje. p. 357.
- 50) Juan Luis Hidalgo Guzmán. Las conferencias de César Coll. p. 36.
- 51) Juan Luis Hidalgo Guzmán. Op. cit., p. 127.
- 52) Juan Delval. La función de una nueva escuela. p. 8.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Después de indicar los fines que perseguía la gramática renacentista, y observar cuán distintos eran de los actuales objetivos académicos, se puede concluir manifestando algunas premisas que podrán constituirse en puntos de reflexión y análisis, debido a que permiten comprender por qué cobra tanta importancia en la asignatura de Español, además de constituirse en un punto de partida para la revisión de este problema.

La primera de ellas gira en torno a la mala interpretación que sufrió la definición que la Academia otorgó a la gramática castellana.

Esta tergiversación repercutió de manera trascendental en las orientaciones y enfoques adoptados por los programas educativos. Así se puede observar que la gramática normativa, primero, y la descriptiva, después, permearon los programas educativos e hicieron que los conocimientos de la lengua fueran simple y llanamente conocimientos gramaticales: normas, conceptos, definiciones, modelos rígidos que perduraron por años en los programas escolares.

La segunda premisa se constituye en la constante que ha estado presente a lo largo de la enseñanza del Español en la Escuela primaria. La cual se traduce a una clase de tipo verbal donde es el maestro el que sabe y enseña las normas del buen "decir" mientras el alumno aprende pasivamente escuchando y memorizando conceptos.

Con las tendencias arriba señaladas –normativa y descriptiva–, no podría ser tal vez de otra manera debido a que ambas tendencias consideran la participación del que no sabe como fuente de error.

Una tercer premisa es observar cómo los productos obtenidos por estas corrientes hacen posible replantear la función de la gramática dentro de la lengua lo que conduce a conceptualarla desde otra perspectiva; es así como surge el enfoque constructivista de la gramática.

Sin embargo, el docente no se encuentra familiarizado con esta nueva tendencia, este desconocimiento trae consigo que la actitud asumida por él siga siendo primordialmente la misma que se observaba antes de este enfoque.

La última premisa la constituye observar cómo la actitud que asume el docente frente a los contenidos curriculares de la gramática, no es fortuito, obedece más bien, a los enfoques que han adoptado los programas educativos.

Por tanto, el querer conocer más de cerca la actitud asumida por el docente frente a este objeto de conocimiento –la lengua– implica realizar un análisis más profundo que rebase la denuncia o la crítica.

De lo expuesto con anterioridad se pueden desprender algunas sugerencias, mismas que emanarán directamente de los principios que constituyen este trabajo, y que han permanecido implícitas dentro del mismo; sólo que ahora resulta necesario exponerlas de manera clara y precisa.

A este respecto, considero, como Rockwell, que los cambios no se establecen vía petición o demanda; se requiere, por el contrario, para que estos cambios surtan efecto de la activa participación por parte del maestro; debido a que será él en su diario hacer el que determinará que los cambios se produzcan realmente o se queden sólo en la normatividad.

De ahí, que mi primera sugerencia sea la de promover cursos de actualización que permitan al docente conocer el nuevo enfoque propuesto para la enseñanza de la gramática; para ello se cuenta con la distribución masiva de materiales de apoyo que ya se encuentran en posesión del maestro de grupo, sólo que éste, desconoce en gran medida su contenido; habría que recordar que se enfrenta a tendencias y enfoques desconocidos para él.

Una segunda sugerencia gira en torno a promover la realización de más trabajos de este tipo, y, sobre todo la sugerencia que sea el maestro de grupo el que cada vez más se incorpore a la elaboración de trabajos de esta naturaleza; considero que ello permitirá convertir al maestro de grupo en un investigador de su propia práctica educativa, logrando así ese cambio de actitud tan mencionado y necesario en la educación.

Por último, la sugerencia de profundizar aún más en el por qué de la actitud que asume el docente, sabemos que la transmisión de conocimientos obedece todavía hoy a tendencias añejas denunciadas ya desde la creación de la escuela nueva, pero, también sabemos que no basta la crítica o denuncia para que el maestro modifique su actitud frente a los contenidos curriculares y a los sujetos con los que interactúa se requiere entonces de un análisis más profundo que de cuenta del por qué de su actitud. Considero que cuando se establezca esa causa estaremos en condiciones de elaborar una propuesta operativa, atractiva para el maestro de grupo que rebase la crítica y la denuncia porque además de ello, brindará al maestro de grupo la manera de atacar de fondo el problema.

BIBLIOGRAFIA

- BELTRAN CABRERA, Francisco J. "La lengua y su aprendizaje", *El Ocio Escolar* No. 1. Toluca, México, marzo de 1992, 48 p.
- DELVAL, Juan. *La función de una nueva escuela*, SEP. Dirección General de Educación Especial, S. L. 1990, 53 p.
- FREINET, Celestin. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México, Siglo XXI, 1987, 145 p.
- FREIRE, Paulo, "Pedagogía del Oprimido", en *Medios para la enseñanza* ant. UPN, México, 1988, 320 p.
- HIDALGO GUZMAN, Juan L. *Aprendizaje Operatorio*. México, Casa de la Cultura del maestro mexicano, 1992, 174 p.
- IGLESIAS F. Luis. *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1979, 464 p.
- KAMMI, Constance. "Principios pedagógicos derivados de la Teoría de Piaget", en *Teorías del Aprendizaje*, ant. UPN, México, 1988, 450 p.
- LUVIANO H. Guadalupe. *Comunicación y Educación*. México, Multimedia UPN, 1994.
- MORENO, Monserrat. "Problemática Docente", en *Teorías del Aprendizaje*, ant. UPN, México, 1988, 450 p.

- MUÑOZ AÑORVE, José. *Gramática Estructural Explicada*. México, Ediciones Mucar, 1985, 420 p.
- NOT, Louis. "La pedagogía del conocimiento", en *Desarrollo lingüístico y curriculum escolar*, ant. UPN, México, 1988, 263 p.
- PELLICER, Dora. "El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos; la clase de español en la escuela primaria", en *El lenguaje en la escuela*, ant. UPN, México, 1988, 138 p.
- "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita", en *Teorías del Aprendizaje*, ant. UPN, México, 1988, 450 p.
- SANCHEZ ARIAS, Servando. "La conceptualización de Aprendizaje Escolar en el marco de la epistemología", *El Ocio Escolar*. Núm. 2-3. Toluca, México, marzo de 1993, 66 p.
- SEP. *Libro del maestro quinto grado*. México, 1987, 298 p.
- SEP. *Plan y programas de estudio de Educación Básica*. México 1993, 164 p.
- TUSOW, Jesús. "Teorías Gramaticales y Análisis Sintáctico", en *Desarrollo lingüístico y curriculum escolar*, ant. UPN, México, 1988, 263 p.