UNIDAD
SEAD
052

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
BIBLIOTECA
SEP

"LA LINGUISTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA"

RAUL ALEJANDRO ESPARZA FLORES

OPCION: INVESTIGACION DOCUMENTAL

PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN EDUCACION BASICA

TORREON, COAH. **1988**

UNIVERSIDAD
DAGOGICA
NACIONAL

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Torreón, Coah., 12 de abril de 1988.

C. PROFR. RAUL ALEJANDRO ESPARZA FLORES
P r e s e n t e . -

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa

INVESTIGACION DOCUMENTAL

titulado LA LINGUISTICA 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.

A T E N T A M E N T E ,

EL PRESIDENTE DE LA COMISION.

PROFR. HECTOR FCO. RODRIGUEZ RUIZ.

S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Unidad 0805
T O R R E O N

I N D I C E

Página

INTRODUCCION..... 1

1. LENGUAJE Y LINGUISTICA..... 5

1.1. Conceptualización..... 5

1.2. Diversas Opiniones..... 10

1.2.1. Gramática Normativa..... 10

1.2.2. Lingüística Estructural..... 12

1.2.3. Gramática Generativa..... 14

1.3.Contenidos lingüísticos en la educación primaria. Fundamentos y Metodología..... 18

2. CARACTERISTICAS COGNITIVAS Y AFECTIVAS DEL INFANTE DE SEIS A DOCE AÑOS..... 23

2.1. Aprendizaje y Desarrollo..... 24

2.2. Función Simbólica. Un antecedente..... 29

2.3. Etapa de las Operaciones Concretas..... 33

2.3.1. Los progresos de la conducta y de su socialización..... 34

2.3.2. Los progresos del pensamiento..... 36

2.3.3. Las operaciones racionales..... 37

2.3.4. La afectividad, la voluntad y los sentimientos morales..... 40

3. IMPLICACION Y ALTERNATIVA PEDAGOGICAS..... 43

3.1. Confrontación teoría y práctica..... 44

3.2. Comunicación Participativa. Una opción..... 57

3.2.1. El ambiente escolar..... 62

3.2.2. La clase de Español. Un laboratorio..... 67

3.2.3. La evaluación..... 73

CONCLUSIONES..... 77

BIBLIOGRAFIA..... 82

ANEXO I..... 87

INTRODUCCION

" '¡Pobrecito¡', dicen los mayores cuando ven a un niño que llora y se queja de un dolor sin poder precisarlo. 'No sabe dónde le duele.' Esto no es rigurosamente exacto. Pero ¡Qué hermoso! Hombre que malconozca su idioma no sabrá, cuando sea mayor, dónde le duele, ni dónde se alegra." (1)

El lenguaje es el invento más extraordinario de la raza humana; representa entre otras cosas, el vehículo más importante para el pensamiento. Ni siquiera puede establecerse una analogía para caracterizarlo, pues sus cualidades rebasan a todas las que pueda poseer alguna otra actividad que se realice en el universo conocido. Tampoco una lista de atributos puede ser elaborada sin caer en la grosería verbalista. Puede decirse, para sintetizar, que el hombre lo es porque habla, si no lo hiciera, sencillamente no sería (entendiendo el hecho de hablar como comunicarse por medio de algún lenguaje).

Por desgracia, en la actualidad se presentan muchas condiciones que obstaculizan la posesión total del lenguaje.

El estudio que inicia sostiene que la escuela, paradójicamente, propicia algunos factores que coadyuvan en este fe-

---

(1) Pedro Salinas. Cit. por Agueda Saavedra et al. Redacción e Investigación Documental I. Vol. III. México, SEP/UPN, 1979. p. 29.

nómeno, alguno de ellos, el medular del análisis, es la enseñanza de la lingüística.

En los últimos años se ha hablado con mucha frecuencia de una revolución en la lingüística sin precedentes. Los viejos esquemas de los estudios gramaticales han sido satanizados de forma exagerada y, en la misma medida, se ha sacralizado todo lo nuevo que hay en estos terrenos.

No es interés primordial de este estudio inclinarse por los liberales o los conservadores que sostienen tal o cual escuela lingüística.

Es reconocible que de estas pugnas han surgido grandes avances en la manera de interpretar el lenguaje y sus repercusiones. Pero también es patente que si bien se está dando dicha revolución en esta ciencia, no se ha presentado en su enseñanza.

¿Es posible y necesario que el niño de educación primaria aprenda lingüística?

La pregunta que se plantea es el motivo fundamental que incitó a realizar esta investigación. Tomando como premisa que: es más importante conocer el lenguaje que la lingüística, puesto que existe una relación de dependencia directa entre ésta y aquél.

La realización verbal se da independientemente de los estudios que de ella se hagan, de la misma forma que un volcán hace erupción sin obedecer las predicciones científicas que se hayan establecido para tal efecto.

Siguiendo este principio, el análisis se inicia con un apartado en el que se conceptualizan las dos categoría enunciadas: lenguaje y lingüística.

Asímismo, se describen los contenidos programáticos que se incluyen en los programas de los dos últimos ciclos de la escuela primaria y que se ocupan de estos aspectos.

Posteriormente se describen las características cognitivas y afectivas de los niños en edad escolar, retomando para tal efecto, los postulados de la Psicología Genética. En este apartado se muestra qué es lo que el sujeto puede conocer de manera espontánea.

Para finalizar, se observa la relación que existe entre el deber (contenidos programáticos) y el poder (etapa evolutiva), para establecer lineamientos que respondan como alternativa en el tratamiento de este objeto de estudio: el lenguaje.

Es conveniente aclarar de entrada que las opciones que se proponen parten de inferencias bibliográficas, no de experiencias, es decir, se requiere de un estudio de campo para llegar a una comprobación científica que dé carácter de verdad a los principios que se emiten.

C A P I T U L O I

L E N G U A J E Y L I N G U I S T I C A

1. LENGUAJE Y LINGUISTICA

1.1. Conceptualización

Se puede considerar que en la enseñanza primaraia el hecho de confundir el lenguaje con la lingüística es una cuestión casi tradicional. Es muy común observar que las clases dedicadas a Lengua Nacional o Español, son en su generalidad, empleadas en aspectos formales del idioma (considerando formales los temas de lingüística o gramática), y no se utilizan como espacios en los que se puede experimentar sistemáticamente con el lenguaje en sí mismo. Esto puede deberse a la confusión que existe entre las categorías mencionadas.

Por consiguiente, el objetivo primordial de este apartado es el de enunciar y sostener una postura particular sobre los conceptos de: Lenguaje y Lingüística.

Con este propósito y buscando no caer en un historicismo vano, se propondrán los conceptos más actuales y aceptados, evitando así el rebuscamiento de datos inservibles para el estudio que interesa.

Hay que hacer notar que aún en estas informaciones recientes, existen discrepancias, debido a la dinámica del fenómeno: hombre; por tanto se da comienzo a este inciso con definiciones textuales de dicoionarios autorizados.

LENGUAJE: "Conjunto de procedimientos que permiten al hombre ponerse en comunicación con sus semejantes."
"Sistema de signos por medio de los cuales el hombre elabora, expresa y comunica sus pensamientos."
"Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa y siente. Facultad de expresarse por medio de estos sonidos."
"Facultad de expresarse por medio de la palabra hablada o escrita; es exclusiva de la especie humana pues sólo en sentido figurado se puede hablar de un lenguaje de los animales."

LINGUISTICA: "Ciencia constituida en torno de los hechos del lenguaje."
"Estudio científico de las lenguas, especialmente estudio de los fenómenos, de sus evoluciones y desarrollo, localización en el mundo, relación entre ellas, Etc."
"Ciencia del lenguaje."

Aún con la laconía de las definiciones de diccionario, se tiene la posibilidad de extraer una conclusión aparentemente obvia: La lingüística es la ciencia y el lenguaje, su objeto de estudio.

Sin embargo, esta parquedad de que se hace mención, no permite llegar a niveles más profundos de conceptualización, por lo cual se requiere de una introducción a los terrenos de

la Sociología, la Psicología y la Historia, los cuales se abordarán con tiento para evitar ese historicismo vano enunciado con antelación.

Sociológicamente, el lenguaje es un medio de comunicación por el cual se trasmiten significados de una persona a otra; la sociedad se funda en la capacidad que tiene el hombre para trasmitir sus intenciones, sentimientos, sabiduría y experiencia. Posibilita la comunicación con los otros y aumenta las oportunidades individuales de sobrevivir. Aquél que es en una sociedad, debe poseer un lenguaje.

En cuanto a las concepciones psicológicas del lenguaje, se enunciarán los conceptos más generalizados, pues en este campo existen fuertes controversias que no es interesante para este estudio aclarar.

El lenguaje es el conjunto de ideas corporizadas en signos convencionales, que le permiten al hombre representar sus mundos (interno y externo) y liberarse de las fronteras espaciales y temporales.

Es un aspecto importante de la función simbólica que nutre al pensamiento; ésta consiste en diferenciar los significantes de los significados. El lenguaje es, entonces, indispensable a la elaboración del pensamiento.

Por otra parte, la ciencia histórica, en su afán de encontrar los orígenes del lenguaje, proporciona algunos considerandos que son convenientes en este momento.

Necesidad biológica o necesidad social: sobre estos ejes giran las posturas históricas acerca del origen del lenguaje.

Los que apoyan el primero opinan que el hombre habla porque su naturaleza lo determina, es decir: los órganos fónicos, la postura, la cavidad bucal, los pulmones, Etc., hicieron que en algún momento, el gruñido del pseudohombre se comvirtiera en sonido articulado. Los que así piensan, sostienen la idea de que el órgano despierta la necesidad.

Los otros, los que creen que la necesidad es la que creó los órganos, en este caso los de la fonación, se fundamentan en una urgencia apremiante de cohesión social como generadora de la palabra, creyendo que la búsqueda de algún satisfactor obligó al antropoide a expresar sus carencias a sus semejantes por medio de vocablos cada vez más complejos.

Una tercera opinión funde los dos aspectos y concluye que la estructuración del sistema lingüístico depende tanto de lo biológico como de lo social, pues en un proceso como éste, no puede haber determinismo ya que el azar y la necesidad lo convierten en aleatorio. (1)

La pedagogía, la antropología, la físico-matemática, la política y otras ciencias, también tienem lo suyo con respecto al lenguaje: hay quienes consideran que éste es un instrumento de liberación en oposición a la enajenación tan difundida

---

(1) Cf. Jesús Tusón. Aproximación a la historia de la lingüística. España, Ed. Teide, 1982. p. 15.

nuestros días y le dan la categoría de único medio de transformación social; otros por el contrario, lo toman como arma subordinadora y retórica, capaz de someter a sociedades enteras en estados de letargo y humillación profundas. (2)

No se adentrará en estas concepciones para no empantanar ni restarle importancia a los conceptos centrales que se desean esclarecer.

Tratando de armar una conclusión con las aportaciones de las disciplinas enunciadas, es posible decir que: el lenguaje es el conjunto de ideas representadas por signos socializados, que permiten al ser humano sistematizar su pensamiento para apropiarse de su realidad y la que lo circunda. Posibilita la interacción social y la articulación de los intereses propios con los de la comunidad. Surge de la combinación de necesidades sociales y naturales.

Lingüística será entonces, el estudio científico de esta complejidad; al estudiar una ciencia el lenguaje humano, está estudiando al hombre mismo, atendiendo sus relaciones y necesidades.

De ahí que el estudio del lenguaje humano sea tan controvertido y existan tan diversas opiniones para explicarlo.

Estas diversas opiniones, sus fundamentos y limitantes, serán el motivo de estudio del artículo que se expone a continuación.

---

(2). Cf. Paulo Freire. Pedagogía del oprimido. México, Ed. Siglo XXI, 1970.

1.2. Diversas opiniones

En la mayoría de las épocas de la historia del hombre ha existido el afán de explicar los fenómenos del habla, su origen, sus implicaciones sociales, su poder de transformación humana, sus reglas generales (Universales Lingüísticos), Etc.; este interés obedece en cada época a los conceptos de ciencia, división de las ciencias, hombre, vida, Etc. La gramática como estudio de un fenómeno humano, ha respondido igualmente a dichas categorías, al menos en la civilización occidental.

Sin embargo, la generalidad de las opiniones parecen tener el mismo fin que otorgaba Dionisio de Tracia a la gramática griega: preservar el idioma para que no se contamine o corrompa. Ahora, con ciertos matices de interpretación, las ciencias del lenguaje, con un concepto más amplio de este término, vigilan que el lenguaje posibilite la comunicación.

1.2.1. Gramática Normativa

Por nuestro país, desde los inicios de la educación institucionalizada posterior a la conquista, han desfilado diversos enfoques que explican, a su modo, el fenómeno lingüístico; sin embargo, cada uno de ellos han sido desplazados por ley socionatural.

Al iniciar el periodo de colonización de la Nueva España, se observó la necesidad, por parte de la corona ibérica, de

dominar ideológicamente a los habitantes de la región; con este propósito, decenas de clérigos fueron enviados de Europa para evangelizar a los nativos de América.

Estos frailes ya venían educados en una gramática inflexible y dogmática, -como todo lo que ellos trajeron-; Antonio de Nebrija, representante de los estudios cultos del lenguaje en Europa, logró que sus leyes gramaticales perduraran durante gran parte de la Edad Media. Nebrija estudió en la Universidad de Salamanca, donde alcanzó gran brillantez por sus trabajos en favor de la lengua castellana. Contribuyó también en estudios de latín y pedagogía en la Universidad de Bolonia. (3)

Aunque en el Renacimiento cambió radicalmente la concepción del mundo, los procedimientos de enseñanza sobrevivieron y viajaron hasta el nuevo mundo, que no vio un cambio hasta el siglo XIX, con el positivismo cauteloso de Andrés Bello. Este venezolano y otros gramáticos de la época, retomaron las tradiciones clásicas y algunos conceptos centrales de la gramática de Nebrija para formar, como en muchos países de la cultura de Occidente, una gramática regional española, que habría de regir durante muchos años las interpretaciones y estudios lingüísticos de los países latinoamericanos.

La gramática de Bello explicaba la función exacta de las

---

(3) Cf. Revolución en la Lingüística. Barcelona, Salvat Ed. 1973 (Biblioteca Salvat de Grandes Temas, 87) p. 33.

palabras y de las oraciones y era definida por su autor como un arte; un arte que, como la mayoría de ellas, prestigiaba a quien lo dominaba; hablar y escribir correctamente un idioma era el objetivo fundamental de esta gramática, la cual se dividía en Analogía y Sintaxis.

"La Analogía nos da a conocer las palabras consideradas aisladamente con sus accidentes; la Prosodia y la Ortografía (auxiliares de la Analogía) nos enseñan, respectivamente a pronunciarlas y a escribirlas y la sintaxis, a ordenarlas en la oración." (4)

Este concepto de gramática como actividad artística, tan subjetivo, se vio aún más sacralizado por el uso que de él se hizo; la educación mexicana, aún en manos de la iglesia -un tiempo de forma directa, posteriormente de manera indirecta- impregnaba las clases y los textos con temas católicos (de ese catolicismo vano y fanático que dominó tantos años a nuestro país), con lo cual murieron las esperanzas de emancipación y progreso que Andrés Bello infundió originalmente a su gramática.

1.2.2. Lingüística Estructural

No fue sino hasta mediados del siglo veinte, que la in-

---

(4) Emilio Marín. Gramática Española. México, Ed. Progreso, 1955, p. 2.

terpretación lingüística cambió y se introdujo al sistema educativo. Este cambio concordaba con una moda científica en los continentes americano y europeo: el Estructural-Funcionalismo, abanderado en Norteamérica por Robert Merton y Talcott Parsons.

Dicha corriente, sustentada medularmente en teorías de estímulo-respuesta, implicaba una concepción distinta de ciencia y por consiguiente, del hecho lingüístico. La Lingüística General de Ferdinand de Saussure fue retomada por lingüistas mexicanos después que el Estructural-Funcionalismo imbuyó de sus conceptos a esta teoría; Graciela Murillo e Idolina Moguel fueron algunas de las seguidoras de la Lingüística Estructural que surgió de esta unión, las cuales se encargaron de acoplar la reciente importación ideológica para que satisficiera los requerimientos de nuestro lenguaje.

Saussure introdujo categorías más profundas y abarcantes en su lingüística, pero lo que parece principal, es que dejó de lado aquel carácter artístico del estudio del lenguaje, considerando esta actividad como investigación científica; fue con esta valoración que el estudio del lenguaje alcanzó la categoría de ciencia; las bases de la nueva teoría rescataron algunos elementos de la gramática de Bello, convirtiendo a ésta en morfosintaxis, una de las partes esenciales de la nueva ciencia. Semántica, Lexicología y Fonología son las otras ciencias auxiliares que, vigorizadas por la Morfosintaxis, proporcionaban una visión más profunda y sistemática de los fenómenos del habla.

Cada una de estas disciplinas estudiaba, para tal efecto, un particular aspecto del lenguaje humano.

"Llamamos lenguaje a cada una de las diversas formas en que se comunican los seres humanos. El lenguaje es el vehículo de la comunicación." (5)

La Lingüística Estructural cambió el centro de interés en el estudio del lenguaje: lo importante no era la ultracorrección, sino su poder de comunicación; analizar el uso real y palpable del lenguaje entre los hablantes es el principal objetivo para esta teoría.

Basada en el Estructural-Funcionalismo, la ciencia lingüística conceptualizaba al lenguaje como un sistema, formado por pequeños subsistemas que, con su correcto funcionamiento, mantienen el equilibrio del sistema mayor.

Cada elemento lingüístico se define, bajo estos principios, de acuerdo a las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas que adquiere en el contexto en que funciona.

1.2.3. Gramática Generativa

En los últimos tiempos, toma fuerza en los niveles superiores de educación en México, una concepción que, aunque sustentada en postulados psicológicamente débiles, transforma

---

(5) Vid. Idolina Moguel y Graciela Murillo. Nociones de Lingüística Estructural. 3ed. México, Nuevas Técnicas Educativas, S.A., c 1973, 1982. p. 9.

radicalmente las concepciones anteriores sobre el hecho lingüístico.

En 1957 Avram Noam Chomsky publicó "Las Estructuras Sintácticas", obra en la que demostró, desde su enfoque, la falta de adecuación de las teorías estructuralistas para explicar satisfactoriamente los complejos hechos del lenguaje humano.

Su teoría a la que llama Generativa, se sustenta en la idea de que cualquier hablante es capag de emitir mensajes que nunca se han producido antes y además, es entendido por los oyentes. Por lo cual el trabajo del lingüista consiste en explicar toda esa producción que subyace en el bagaje lingüístico de cada parlante.

Una Gramática Generativa entonces, es un conjunto de mecanismos finitos, capaz de dar cuenta de todas las infinitas frases gramaticales de una lengua.

Como avance en el estudio de la comunicación y para consuelo de los muchos individuos que no han podido conciliarse con las inflexibles reglas gramaticales, Chomsky introduce conceptos que diferencian la calidad del mensaje: gramaticalidad y aceptabilidad.

La primera consiste en la característica que puede poseer un enunciado siguiendo las reglas gramaticales establecidas; esto depende de la "competencia" (conocimiento de tipo inconsciente que posee un hablante-oyente ideal de su lengua y que permanece en su repertorio verbal.)

La segunda es el grado de comunicación que ejerce el hablante sobre el oyente, lo cual depende de la "actuación" (uso real de la lengua en situaciones concretas.)

De tal forma que todas las frases construidas por el emisor serán gramaticales, pero no todas aceptables; esto último se encuentra en estrecha relación con el oyente, pues de acuerdo a su actuación, la lengua cumplirá su cometido como vehículo de comunicación.

Lo realmente importante para la Gramática Generativa es el significado del mensaje, lo cual obedece a la suposición de que la estructura superficial de un comunicado es la única que cambia; la profunda, según Chomsky, es invariable en todos los hablantes de lenguas naturales.

Esto quiere decir, y por eso se afirma que la sustentación psicológica de esta teoría es muy débil, que se parte de la hipótesis de una facultad del lenguaje privativa de la especie humana, y se considera que las reglas gramaticales ya están en el hablante desde su nacimiento; a esto es a lo que llama estructura profunda, a lo innato, de tal forma que lo único que requiere un individuo aprendiz de una lengua, es conocer los vocablos de su idioma para simplemente acomodarlos a sus parámetros no aprendidos, esto sería la estructura superficial.

Es fácil observar que cada una de las interpretaciones u opiniones respecto al lenguaje, que han sido escuchadas por nuestro sistema educativo, rebasa a la anterior, pero es

igualmente sencillo comprender que aún queda mucho por resolver en cuanto a estos temas.

Por otra parte, es bien sabido que una gramática es sólo una aproximación teórica a las estructuras comunicativas cotidianamente empleadas; ésta, hasta el momento, no ha podido dar cuenta total de los procesos cognitivos utilizados en la producción y la comprensión de una verdadera comunicación.(6)

¿ Es necesario que el niño del ciclo primario estudie conceptos que, como es evidente, cambian por ley dialéctica ?

Si lo es, ¿ Sus posibilidades de comprensión son las que se requieren para este estudio ?

Tales cuestionamientos son los que se tratan de resolver en este análisis, pues constituyen el motivo original que despertó el interés por el tema que se está desarrollando.

Para llegar a dicho esclarecimiento se observarán a continuación los contenidos de esta ciencia que se incluyen en los programas de educación primaria, así como una visión generalizada de los procedimientos de enseñanza más difundidos.

La función precisa de este apartado es la de conocer de cerca lo que el sistema de educación primaria pretende enseñar en el área de Español, con el fin de establecer una relación entre lo que se quiere del niño de esta etapa y lo que éste puede lograr.

---

(6) Cf. Teun A. Van Dijk. Estructuras y Funciones del Discurso. México, Ed. Siglo XXI, 1980. p. 77.

1.3. Contenidos lingüísticos en la educación primaria. Fundamentos y Metodología

Desde los inicios de la educación pública en México, la escuela se ha inclinado, generalmente, por los aspectos formales del idioma y no tanto por el idioma en sí. Para desarrollar esta tesis y delimitar temporalmente el estudio, se partirá de un acontecimiento importante: la edición de la primera generación de libros de texto gratuitos en 1960, durante el mandato del Presidente Adolfo López Mateos. (Aunque las instituciones públicas de educación en México cuentan con más antigüedad que esta fecha, se la toma como referencia por considerarla como el intento más significativo de uniformidad en la enseñanza a nivel nacional.)

La edición de estos textos obedeció a una interpretación más amplia y precisa de los lineamientos del artículo tercero constitucional, pues no era posible hablar de una educación gratuita y obligatoria si el Estado no proporcionaba los materiales mínimos para ser considerada como tal.

Socialmente, la edición de los libros de texto gratuitos representó una acción de gran valor democrático, pues con ellos, se dotó no sólo a las escuelas, simo a los hogares de los mexicanos que no contaban con más biblioteca que dichos textos. (Incluso se ha dicho que tales libros se sobrecargaban de contenidos, pues la escuela primaria era considerada como educación terminal para la mayoría de los mexicanos.)

Esta primera generación de textos y sus respectivos programas y auxiliares didácticos contemplaban en el área de Lengua Nacional, un gran porcentaje de temas dedicados a la enseñanza de la Gramática Normativa. (explicitada anteriormente) (7).

Aproximadamente un cuarenta por ciento de la carga programática era destinada a estos temas, los cuales se incluían en el currículo desde el primer grado.

Una característica representativa de estos programas era que los aspectos de: Lectura, Expresión Oral y Escrita y Literatura, se colocaban al servicio de la información gramatical.

Leer y escribir eran los objetivos centrales no sólo del primer grado, sino de todo el ciclo primario; lamentablemente, la metodología y los contenidos mencionados daban exagerada relevancia a los aspectos formales de estas actividades, dejando fuera de participación los aspectos de fondo, que, dicho sea de paso, resultan incomparablemente más subjetivos y por tanto menos tangibles que los de forma.

Estos conceptos y los métodos expositivos, tan difundidos en las prácticas magisteriales, provocaron que el alumno, hablante del idioma español, se sometiera a las reglas gramaticales y pensara en ellas antes de comunicarse en la escuela.

---

(7) Cf. Raúl Avila. La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos. Lingüística y enseñanza de la lengua materna. Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM México, 1980. p.28.

Tales sucesos, entre otros más, son los orígenes de la actual incomunicación entre escuela y comunidad. En esta exigencia comienza a engendrarse una situación por demás evidente: el empleo de un español para la escuela y otro para el resto de la realidad.

Queda dicho entonces que en estos textos no sólo eran inconvenientes los contenidos, sino las metodologías de enseñanza que, recomendadas por documentos oficiales (como auxiliares didácticos), sugerían la repetición incesante de las reglas gramaticales, pretendiendo -así lo parece- que el niño "cribara" su pensamiento a través de ellas.

Se puede concluir que la enseñanza de la lengua nacional que se efectuaba en la escuela, borraba todo lo que el niño conocía de ella y partía presuntamente de la nada, para reenseñar al alumno a manejar su idioma.

En 1970, durante el periodo echeverrista, nace la segunda generación de libros de texto gratuitos y con ella una nueva forma de estudiar el lenguaje. El tratamiento de las materias es diferente; la programación, ahora por objetivos, también lo es.

En el área de Español, los programas de esta generación se dividen en los siguientes aspectos: Expresión Oral, Expresión Escrita, Lectura, Iniciación a la Literatura, Nociones de Lingüística y Fonología y Ortografía. Aquí es posible detectar el primer cambio: la información gramatical se transformó a: Nociones de Lingüística y Fonología y Ortografía.

Esta modificación respondió a la introducción de la Lingüística Estructural en los programas de Español en la educación primaria; Las repercusiones que este cambio desencadenó fueron variadas: el objetivo central no era ya aquél que proponía la corrección como fin último de la enseñanza de la lengua nacional, sino, afortunadamente, buscar y proporcionar al educando las formas y oportunidades para que se exprese con eficiencia.

Sin embargo, puede hablarse de una contradicción entre este objetivo central y la estructuración del programa; la base para sustentar esta afirmación se encuentra en la carga excesiva de algunos aspectos; semejante al anterior plan, el programa del área de Español propone de un 36 a un 40 % de objetivos de aprendizaje dedicados a los renglones de Nociones de Lingüística. (Para contabilizar este promedio se consideraron, conjuntamente, los contenidos correspondientes a Fonología y Ortografía, pues debe recordarse que éstas son ciencias auxiliares de la Lingüística) Si a esta carga se agrega la extensión y la profundidad de su tratamiento, se puede advertir que, en su esencia, el nuevo programa no modificó los patrones de enseñanza de la lengua materna.

Lo que procede en este momento es cuestionar: ¿ Se debe, en esta etapa, estudiar la lingüística o el lenguaje ?

Es interés de los apartados posteriores aclarar estos puntos.

C A P I T U L O II

C A R A C T E R I S T I C A S C O G N I T I V A S
Y A F E C T I V A S D E L I N F A N T E
D E S E I S A D O C E A Ñ O S

2. CARACTERISTICAS COGNITIVAS Y AFECTIVAS DEL INFANTE DE SEIS A DOCE AÑOS

El niño es un individuo que tiene la capacidad y el interés de conocerse a sí y a lo que le rodea; escruta y desmenuza los pedazos de realidad que el mundo cotidiano le presenta; busca por sí mismo explicaciones a todos los fenómenos que le circundan; construye y reconstruye invariablemente los acontecimientos que lo llevan a apropiarse cada vez más del mundo al que pertenece.

De igual forma, el hombre, desde su toma de conciencia, ha hecho exactamente lo mismo. De sus fracasos y triunfos ha derivado aprendizajes que le permiten avanzar y lucha incesantemente por hacerse dueño y conocedor de la realidad total; justamente, puede decirse que en cada individuo de la raza humana, se repite la historia del hombre mismo.

Esta comparación no sería posible si se tuviera otra concepción de la vida infantil u otra idea del devenir humano.

En muchos tiempos y espacios ha subsistido la cultura del adulto, como detentador supremo de los valores de una sociedad; el infante ha sido considerado, generalmente, como depositario y continuador de esos valores. De acuerdo a una sociología funcionalista, esta postura sea tal vez verdadera y satisfaga los intereses de un sistema preservador del or-

112345

den establecido (1); pedagógicamente se postula que el niño debe recrear la cultura, construirla y reconstruirla para llegar a un engrandecimiento real. Es simple evidenciar que numerosas culturas de la civilización occidental, rinden culto a esta ideología, creyendo que lo único digno de preservación es lo que el adulto realiza; cortando toda posibilidad de enaltecer, o considerar cuando menos, los valores infantiles.

Estos son los que finalmente mantienen la voluntad del mundo adulto y lo llevan a avanzar a los niveles ya conocidos.

Como línea central de este estudio, se retomará la concepción del niño como sujeto cognoscente y constructor de sus propios aprendizajes, tomando como base los conceptos de aprendizaje y desarrollo de la teoría psicogenética.

2.1. Aprendizaje y desarrollo

La manera como se planea y realiza la enseñanza, se encuentra íntimamente ligada con la concepción de aprendizaje con que se cuenta. Para el presente estudio se tomará un concepto de aprendizaje que considere a la generalización como razón última.

En otros términos, el aprendizaje será considerado como un proceso de asimilación, acomodación y adaptación, que per-

---

(1) Vid. Edgar Jiménez. Perspectivas latinoamericanas de la sociología de la educación. Documento de trabajo para la Optativa, México, SEP/UPN, 1985. p. 84.

mite la incorporación de conocimientos que requieren de un antecedente y posibilitan diferentes formas de interactuar con el medio.

Aprender es construir, crear, comprender, inventar, producir.

El aprendizaje se obtiene de las acciones que el sujeto realiza sobre el objeto que desea conocer.

Estas acciones, al principio físicas, posteriormente interiorizadas, sólo son efectuadas si el sujeto lo requiere; esto es: si la acción no es provocada por un interés, simplemente la acción no existe, lo que se presenta es una mecanización inconsciente e inútil para la evolución mental.

Dicho interés es la expresión de una necesidad, de una carencia que el individuo vive y que solicita satisfacción; sólo el conocer las características de desarrollo intelectual de un niño, permite saber qué clase de necesidades puede tener. Esperar que aprenda algo sin tomar en cuenta sus intereses, es como sembrar en arena. Es menester organizar las acciones que posibiliten el arribo paulatino a tal o cual concepto; tal organización de acciones lograrán que el concepto aprendido sea generalizable, pues el proceso seguido para obtenerlo se aprenderá también; de esta manera, en la enseñanza y en la evaluación de los aprendizajes, debe importar tanto el proceso como el producto.

Es importante iterar que las acciones cambian según la etapa de desarrollo; la forma de apropiarse de la realidad

varía de un estadio a otro, pero también es importante decir que la necesidad de accionar es invariable para todas las etapas. Este es el único camino para pasar de un estado de equilibrio a otro superior.

En este sentido, el aprendizaje conserva una relación de dependencia directa con el desarrollo, pues, un concepto será asimilable en la medida que existan las estructuras genéticas previas para que esto suceda.

Piaget divide el desarrollo mental en seis estadios que, sólo como referencia, se enunciarán a continuación:

"1o. El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones.
2o. El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados.
3o. El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.
Estos estadios corresponden al periodo de lactancia (desde el nacimiento hasta aproximadamente un año y medio a dos años).
4o. El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y

de las relciones sociales de sumisión al adulto (de los dos a los siete años).

5o. El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica) y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete a los doce años)

6o. El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia)." (2)

Se encuentran en la evolución mental dos constantes: la acción, en cualquiera de sus expresiones, y el interés, considerado como un desequilibrio interno que obliga al individuo a buscar su satisfacción.

De acuerdo con esta afirmación, el individuo aprende sólo lo que le interesa, es decir, lo que necesita aprender.

Esta necesidad desencadena un proceso que inicia con la incorporación del mundo externo a los esquemas internos (asimilación), continúa con el ajuste de éstos por las transformaciones de los objetos del medio (acomodación) y desemboca en el equilibrio de estas dos fases para lograr satisfacer la necesidad que se deseaba (adaptación); en este momento culmi-

---

(2) Jean Piaget. Seis estudios de Psicología. Ensayo. Ed. Seix Barral. México, (c 1967) 1977.p. 14.

na la acción, pero se desencadenará cuando se presente un nuevo desequilibrio.

Asimilación, acomodación y adaptación son los procesos perpetuos en el desarrollo mental del hombre; son los medios de los que se vale la inteligencia para adueñarse de la realidad circundante.

En cualquier momento de la vida psíquica y física, el hombre asimila su exterior, lo acomoda a su interior y se adapta a las transformaciones.

Es obvio entonces afirmar que el niño también pasa por estos procesos, consecuentemente, siempre está aprendiendo; la desventaja para el provocador de aprendizajes, es que no puede estar seguro nunca de que el niño aprenda lo que se espera ni como se espera, pues por muy clara que sea la exposición que el niño escuche o, aún más, ejecute diversas acciones planificadas para lograr la obtención de un concepto, todo esto pasa a través de los esquemas que el sujeto ya posee y puede ser interpretado de infinitas maneras.

Lo importante en la enseñanza será provocar desequilibrios y proporcionar las experiencias que permitan llegar a una adaptación; adaptación que no se logrará de un niño en particular, sino, gracias a la acción socializadora de la escuela, se obtendrá en varios individuos. La socialización de la acción que se produce en el aula permite el intercambio de opiniones y la resolución de necesidades comunes.

Los descubrimientos que el niño va realizando en su vi-

da diaria, no se conformarían coherentemente si no hubiera intercambio de pensamientos y cooperación con los demás.

Tal es la forma en que Piaget considera que el pensamiento adquiere dimensiones humanas. El sujeto no aprende solo, la realidad es la que permite los aprendizajes y si esta realidad es rica en experiencias positivas, el pensamiento adquirirá sentido y asegurará la supervivencia del hombre como ser creativo.

2.2. Función Simbólica. Un antecedente

Para el estudio que se presenta se considera importante conceptualizar los logros del pensamiento en la etapa preescolar, pues conocerlos puede ayudar a esclarecer algunas interrogantes. De dicha etapa se estudiará lo más relevante para la evolución mental: la función simbólica, primer indicio de la racionalidad.

A la actividad representativa que sustituye los esquemas sensoriomotores del infante y que hace conectar los significantes con los significados, posibilitando con esto la adquisición de un sistema de signos colectivos, se ha dado en denominar función simbólica.

Dicha función consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos, Etc. en ausencia de ellos. Tal capacidad se patentiza en diversas expresiones que implican la

evocación de un objeto. Como montarse en un palo de escoba y arrearlo como si fuera un caballo; imitar el sonido de un avión al ir corriendo con los brazos extendidos; "achicar" una pierna para cojear como algún personaje de la televisión.

La imitación en ausencia de un modelo, el juego simbólico o de ficción, la expresión gráfica, la imagen mental y por último el lenguaje, (todas estas, expresiones de la función citada) satisfacen las necesidades afectivas e intelectuales del niño y permiten un intercambio continuo de comunicación, con lo cual posibilitan la socialización de las acciones que realiza.

La función simbólica sustituye, en su etapa genética, al lenguaje racional o al pensamiento verbal. Inicia del símbolo individual y culmina en el signo socializado, atravesando por diversas etapas de construcción en las que el niño, al descentrarse, adquiere conciencia de los demás y los piensa dentro de su propio universo.

La época preoperatoria se caracteriza por diversas transformaciones en los aspectos afectivo e intelectual del niño, como: la posibilidad , gracias al lenguaje, de reconstruir sus acciones pasadas y anticipar las venideras y desarrollar sentimientos de grupo. Dichos cambios obedecen a evoluciones mentales de mayores dimensiones, pues en esta etapa se transita de una forma de pensamiento a otra absolutamente opuesta.

La inicial, la que da marcha a la función simbólica, es la del pensamiento por incorporación, en el que se despliegan

solamente movimientos y percepciones; regida por el egocentrismo y la subjetividad.

La siguiente es la que da luz para arribar al pensamiento lógico, pues se adapta a los demás y a la realidad, empleando para esto la experiencia y la coordinación sensorio-motriz y dando paso a la intuición.

Los cambios que se presentan en el lenguaje oral son de consideración; el uso cotidiano que el niño realiza de su lengua se ha desarrollado enormemente, no tanto por imitación o por asociación de imágenes, sino por auténticos procesos de reconstrucción que, interiormente, el niño realiza.

Los conocimientos morfológicos, sintácticos y de vocabulario han sido elaborados por él mismo, buscando generalizar lo que ya conoce, de tal forma que el dominio que el niño tiene de su lenguaje hablado hacia los cuatro años, es muy parecido, en sus estructuras, al de los adultos.

Es propio en los últimos meses de la etapa sensorio-motriz y en los primeros de la preoperatoria, que el niño en su lenguaje, confunda el objeto con el sonido de la palabra que lo nombra o el que produce, de ahí que un perro sea para él un "guau" o un pollo, un "pío".

Conforme el niño crece, va reconstruyendo el sistema lingüístico que se le ha transmitido y generaliza las reglas para su uso, hasta que llega el momento que requiere de formar frases u oraciones complejas, pues el simple hecho de mencionar el nombre o la acción (palabras aisladas, sustantivos o

verbos) ya no satisface sus necesidades de comunicación y emplea todas las clases de palabras y construcciones sintácticas que requiere.

Esto es visible si se advierte la forma en que el niño, en cierta edad, le basta decir: "papa" o "teta" para obtener su alimento y, en otro tiempo, requiere de emitir mensajes más complejos: "quiero una manzana porque tengo mucha hambre".

Este proceso es genéticamente natural, el hombre primitivo, en franca invención del lenguaje, formó su primer vocabulario con los sonidos de la naturaleza.

La idea era un todo indeterminado en el que se confundían la acción y el actor.

Cuando, obligado por las experiencias, sintió la necesidad de emplear vocablos diferenciados, apareció la palabra como signo relativamente único y privativo para la "cosa" que se quería nombrar.

La función simbólica hace posible que el niño no sólo conecte el significante(objeto de la realidad), con el significado (idea) que le corresponde, sino que le permite, al fin, diferenciarlos.

Sucede en este fenómeno de discriminación, algo similar a lo que se presenta con el significado del dinero.

El niño se ve en problemas para comprender que una moneda representa un valor intangible en su masa física, entendible solamente en la sustitución por convenio social que este cuerpo tiene en relación con su valoración económica y su po-

der de trueque comercial.

Una palabra es igualmente la representación de un valor, en este caso verbal, que aunque no esté presente el objeto que se designa, sí se dispone del concepto que esta serie de sonidos o grafías representa.

Así como no puede existir dinero sin valor nominal, tampoco puede pensarse en una palabra sin significado. Lo importante en esta etapa es que el niño por actividad representativa puede distinguirlos.

El niño conoce su almohada y la serie de sonidos que sirven para denominarla, gracias a esta función, el niño preoperatorio distingue el objeto de la idea y comprende que, socialmente, una palabra sirve para pensar su almohada.

De esta manera el pensamiento se sociabiliza, se hace verbal y el lenguaje se torna de irracional a racional. Al adquirir dicha racionalidad, el lenguaje del niño preoperatorio se adueña de un vehículo primordial para su pensamiento, al cual no sólo le sirve como transportador o externador, sino como formulador.

2.3. Etapa de las operaciones concretas

Se considera este apartado como uno de los prioritarios en el desarrollo del presente estudio, pues su análisis permitirá conocer más cercanamente las actividades afectivas e intelectuales que realiza el niño de siete a doce años.

Este es el sujeto de observación que ha incitado y provocado la investigación que se manifiesta en este escrito.

La etapa de las operaciones concretas, según la Psicología Genética (Piaget, 1967, p. 14), marca un momento trascendental en la vida del niño, pues además de coincidir con el arribo a la escuela primaria, en dicha etapa se presentan formas de organización mental que superan a todas las anteriores en equilibrio y estabilidad, así como dan paso a una considerable cantidad de construcciones, hasta este momento imposibles.

Para estudiar cuidadosamente las características de esta etapa, se seguirá el mismo orden que Piaget utiliza en su descripción del desarrollo mental del niño (1967, p. 61-92).

2.3.1. Los progresos de la conducta y de su socialización

La posibilidad de cooperar con sus semejantes, gracias a que ya en esta etapa el niño no sólo se piensa a sí mismo, sino que puede posar su atención en los demás y coordinar los diferentes puntos de vista, es uno de los avances en la socialización de la acción.

Si se quisiera constatar este hecho, bastaría con observar furtivamente una conversación entre ellos: ya es posible tomar acuerdos, intercambiar opiniones y hasta reconocer, en dado caso, que el otro tiene la razón, llegando incluso a tomar la otra opinión como útil en sus actividades.

Esta articulación de pensamientos permite muchas veces, discutir ciertas hipótesis para llegar a corroborarlas o eliminarlas.

El lenguaje, anteriormente centrado en el niño, se torna en verdadera comunicación con lo cual aparecen sentimientos de participación y solidaridad entre sus iguales.

El juego simbólico, tal como se presentaba en el periodo preoperatorio, es sólo un vestigio en los albores de las operaciones racionales; lo reemplaza una actividad eminentemente social, y por ende, convencional, sujeta a normas estipuladas y perpetuadas por el grupo: el juego reglamentado.

En él se refleja el respeto a los demás y a una ley de la que ignora su origen, pero que trata de preservar y hacer preservar.

En el terreno de la vida individual, el niño de esta etapa, así como ha conquistado el poder de discutir con los demás, también se ha apropiado de la capacidad de discutir consigo mismo y así adquiere el principio de la reflexión que le proporciona la capacidad de ser sujeto y objeto de su propia conducta.(3)

Los impulsos que propiciaban las irracionales rabietas y peroratas, se han controlado y dan tiempo de pensar, antes de actuar; tal vez la opinión o la resolución que tome no

---

(3) Cf. Lev S. Vigotsky. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Ed. Grijalbo, 1979, p. 51.

sea la más conveniente, pero lo importante es que él mismo la ha construido.

Los sistemas de valores y de relaciones que aparecen en la etapa analizada, comienzan a formar por una parte, la moral y por otra, la lógica.

Dicha coordinación lógica y moral adquieren un gran sentido para el desarrollo, pues se presentan los instrumentos mentales que hacen posible tal interacción: la operación y la voluntad, conquistas supremas de la edad infantil.

2.3.2. Los progresos del pensamiento

El desarrollo mental no es otra cosa que los avances en la apropiación de la realidad. En esta etapa, el niño abandona casi por completo sus teorías de animismo y artificialismo, las cuales imperaron en la etapa preoperatoria y que conciben a todos los objetos de la realidad como vivos y fabricados por una fuerza humana o divina; adquiere nuevas formas de conexión con el medio como el atomismo, concebida como una hipótesis racional en la que, partiendo de la conservación de la sustancia, hasta la del volumen, el niño interpreta el origen de las cosas y de los fenómenos que las transforman.

Este suceso da muestra del total alejamiento de la asimílación egocéntrica y la estructuración de una asimilación más o menos racional, en la que se advierte una deducción

importante: el todo es explicado por la composición de sus partes.

Todo esto gracias a que las acciones y sus resultados se ven envueltos en procesos de ida y vuelta, dicho de otro modo, las operaciones adquieren la propiedad de la reversibilidad.

Simultáneamente con el logro de las nociones de permanencia, se integran las de tiempo y espacio.

La primera arriba al pensamiento como resultado de una clasificación por orden de sucesiones de acontecimientos y el encajamiento de las duraciones de dichos acontecimientos.

La segunda se construye a partir de las descentraciones propias de esta etapa, pues se adquiere la capacidad de pensarse en los espacios de los demás, de esta forma comienza a elaborarse el espacio racional.

2.3.3. Las operaciones racionales

Una de las apariciones principales, por no decir que la más importante, en el periodo de siete a doce años, es la operación racional.

Anterior a esto, la inteligencia es dominada por acciones que tienen alguna fuente sensorio-motriz o intuitiva. El individuo se apropia de la realidad por medio de configuraciones perceptivas o de deducciones rudimentarias.

Es hasta que una acción busca relación con otras para formar un sistema, cuando aparece la reversibilidad. Una ope-

ración lo es por ser reversible.

Esto significa que si una acción psicológica (como reunir objetos) se conecta con otra (eliminar elementos desiguales) ya vivida y posibilita la aparición de una tercera (formar un conjunto de iguales), ésta adquiere la característica de la reversibilidad.

Son diversos los aspectos que representan al periodo preoperatorio del que se está hablando; uno de los elementales y más trascendentes es la posibilidad de engendrar las nociones generales de clases, regida por un encajamiento de las partes en el todo o la extracción de las partes en función del todo.

Debido a estas conquistas, el niño obtiene la capacidad de clasificar los objetos y sujetos que pueblan su entorno, esto convierte a la clasificación en la primera acción mental que adquiere la cualidad de considerarse operación; de ella surgirán muchas más que posibilitarán la aparición de formas más lógicas de organización y, por tanto, de pensamiento.

El término de operación introducido por la psicología genética, ha sido reducido en la interpretación que de ella se ha hecho, pues es común encontrar queien pretende equipararla con una simple acción física o manipuleo de objetos tangibles.

Lo cual no es falso, sino simplemente, inexacto. Operar sí es, en determinadas circunstancias, una acción física o manipulación de objetos tangibles, pero atendiendo las transformaciones que éstos sufren y la relación que existe entre ellos y el yo, de tal forma que permitan al pensamiento co-

nectar el resultado de la acción, con el esquema que ya ha logrado con anterioridad. Además, debe recalcarse la importancia de la reversibilidad: todas las operaciones son acciones, mas no todas las acciones son reversibles y por esto no pueden considerarse operaciones racionales.

Existe una gran diferencia entre la "escalera" que forma un niño preoperatorio con una serie de objetos de diversos tamaños y el ordenamiento que realiza el niño que ya posee la noción de longitud. El primero puede haberla formado por meras intuiciones o configuraciones perceptivas muy notables.

El segundo, en plena etapa operatoria, debe haber encontrado un procedimiento que le permita organizarlas de mayor a menor o viceversa, y además introducir, si se desea, elementos nuevos.

Es evidente que la asimilación es más racional y la acomodación más efectiva, pues los sucesos encuentran ya referencias en las nociones que se han ido construyendo a lo largo de esta etapa.

Sin embargo, hasta este momento no se ha enunciado qué clase de operaciones son posibles en este periodo. Según la teoría de desarrollo que sostiene este análisis (la Psicogenética), las operaciones conducentes para este intervalo son las que parten de los objetos, es decir, las concretas.

Una operación concreta es la que requiere de una corroboración visible o tangible; necesita de soportes físicos para lograr la reversibilidad. Esto es central para el estudio

que se está presentando.

La operación concreta es la representación de las acciones posibles de ser analizadas en la realidad.

No debe perderse de vista este principio, pues fundamenta algunas de las conclusiones que se emitirán en este juicio.

2.3.4. La afectividad, la voluntad y los sentimientos morales

Finalmente, en el desarrollo de la vida afectiva, aparece una serie de sentimientos novedosos en el terreno de la moralidad y principalmente de la voluntad.

El principio de reciprocidad se fortalece y el niño se torna capaz de valorar a los demás tanto como a sí mismo.

La mezcla de miedo y afecto que caracteriza la etapa anterior, se transforma paulatinamente en sentimientos de respeto y cooperación reales. El niño se va desprendiendo de las ideas absolutas que le hacían creer que todo aquello que regulaba sus actividades, principalmente lúdicas, eran creadas por seres supremos, fuera del alcance de su razonamiento.

Se va formando, incipientemente, la idea de que esas normas son producto de acuerdos entre los miembros de un grupo.

Dicho sentimiento tiene importantes repercusiones pedagógicas que se considerarán en otro momento.

Determinado por las circunstancias, el niño está en la posibilidad de adoptar una postura imparcial y un incorruptible sentido de la justicia, en la cual se involucra él mismo y

juzga sus propios actos según la situación y el respeto que siente hacia los demás.

La sumisión se torna cada vez más acomodaticia, pues en un medio en el que requiera de sobrevivir con algún adulto, echa mano de su imaginación para evadir la acción represora de éste.

En el medio escolar, es conveniente conocer que el alumno de primaria ya posee una regulación de energía que lo obliga a reforzar las tendencias superiores, que siempre son débiles, y vencer las tendencias inferiores que se caracterizan por una gran fuerza.

En otras palabras, el niño de esta etapa puede hacer uso de la voluntad y con ella obedecer su escala de valores morales que, como ya se dijo, provocan la autoregulación de la actividad, propiciando que el niño decida lo que debe hacer, doblegarse por el placer o luchar por el deber.

La voluntad puede considerarse genéticamente como una operación racional puesto que es reversible. Cuando la tendencia superior, débil (deber) entra en conflicto con la tendencia inferior, fuerte, (placer) la voluntad rescata los valores de acuerdo a su importancia antes del conflicto y hace que domine la tendencia de menor fuerza.

De acuerdo a este enfoque, se puede ratificar que, aún con toda la irracionalidad que parezcan tener algunos sentimientos, todos son pensables, pues pertenecen a una moral operatoria que mantiene en equilibrio afectivo al individuo.

C A P I T U L O III

I M P L I C A C I O N Y A L T E R N A T I V A P E D A G O G I C A S

3. IMPLICACION Y ALTERNATIVA PEDAGOGICAS

Colocar frente a frente el objeto con el sujeto, tal es el motivo por el que se incluyen los capítulos precedentes; lo que se quiere del niño y lo que éste puede lograr.

Se hace esta aclaración pues -hasta este momento- tal vez la disposición de los temas tratados y su ilación no den cuenta clara de la causa de su inclusión en este estudio, sin embargo, es posible dar una explicación a tal acontecimiento.

En el primer capítulo se conceptualizan los términos en los que gira todo el presente análisis; además, se plantean los contenidos de estos temas que se contemplan en los programas de educación primaria vigentes.

Esto se realiza con el fin de conocer qué es el lenguaje y qué la lingüística, y saber qué se enseña de tales objetos de estudio.

El segundo capítulo trata de caracterizar al infante que atraviesa por esta etapa escolar, para comprender si los objetivos que se pretenden son factibles de alcanzar por este sujeto.

3.1. Confrontación entre teoría y práctica

El capítulo que inicia busca entablar una contrastación

entre los dos anteriores con el fin de establecer algunas consideraciones de importancia; para tal efecto se incluyen a continuación algunas páginas de los textos de Español de tercero a sexto grados, que servirán como ejemplo objetivo en lo que se puede llamar: confrontación entre teoría y práctica; extrayendo la primera de los postulados psicogenéticos estudiados y la segunda, precisamente de estas páginas ejemplificatorias.

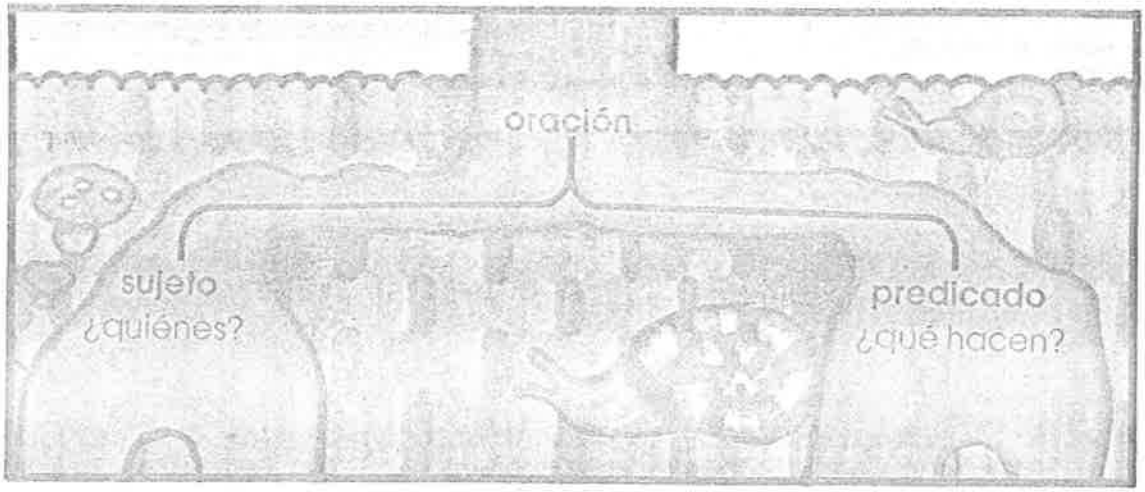
Es recomendable -al observarlos- detenerse en los recuadros que vienen insertos, pues éstos son la conclusión de cada ejercicio. (Al menos así se presentan, como una información conclusoria.)

Tales recuadros, como se podrá corroborar, se presentan en los textos de un color azul, diferente al del papel, con la finalidad de patentizar su relevancia.

El núcleo del predicado

Divide esta oración en sujeto y predicado. Después escríbela abajo.

Algunos animales viajan con su casa a cuestas.



Fíjate ahora en el predicado. Allí hay una palabra que indica una acción: **viajan**. Esa palabra es el **núcleo del predicado**.

Subraya el predicado y encierra en un círculo el núcleo del predicado de esta oración.

Los caracoles caminan lentamente por la tierra.

La palabra que sirve como núcleo del predicado se llama verbo.

igura 1. Libro del Alumno. Tercer Grado. Español. Ejercicios. p. 119.

El campamento

La luna llena ilumina el bosque. Unos niños armaron una tienda. Juanito calienta el café. Memo corta unas ramitas. Un venadito mira a los niños. Todos hacen muchas cosas.

Fíjate en la siguiente oración, en el predicado hay un modificador.

S	P	
La luna llena	verbo: ilumina	modificador: el bosque

Divide las siguientes oraciones en sujeto y predicado.

Encierra el verbo en un rectángulo.

Subraya el modificador que aparece en el predicado.

La luna llena ilumina el bosque.
Unos niños armaron una tienda.
Juanito calienta el café.
Un venadito mira a los niños.
Todos hacen muchas cosas.

Observa que los modificadores que subrayaste reciben directamente la acción del verbo. Estos modificadores son el objeto directo del verbo.

Escribe un objeto directo en cada oración:

La luz de la Luna alegra _____

Los venados comen _____

Sergio encontró _____ en el bosque.

Gilberto guarda _____ en su mochila.

68

Reconocerá el objeto directo.

Figura 2. Libro del Alumno. Cuarto Grado. Español. Ejercicios. p. 68.

¿A quién?

Oración

Sujeto — Predicado

verbo — objeto directo

El anciano | mira | | al sultán | .

El anciano lo mira

¿Cuál es la palabra que sustituye al objeto directo en la segunda oración?

¿Qué pregunta haces para saber a quién mira el anciano?

Fíjate en esta oración:

El rey	entrega	cien monedas	al anciano.

¿A quién | le | entrega cien monedas el sultán?

¿Cuál pronombre sustituye "al anciano"?

Traza una flecha del pronombre "le" al objeto indirecto de esta oración:

El Sultán le entrega cien monedas al anciano.

El modificador que encontraste en la oración anterior se llama objeto indirecto porque recibe indirectamente la acción del verbo.

El objeto indirecto puede ser sustituido por los pronombres le, les.

50

Figura 3. Libro del Alumno. Quinto Grado. Español. Ejercicios. p. 50.

Coloca las siguientes oraciones en la parte de los árboles que les toque; luego escribe en las líneas de la izquierda qué función tienen los infinitivos.

1. Martín estaba pensando treparse.
2. Treparse era divertido.
3. Ellos van a treparse.

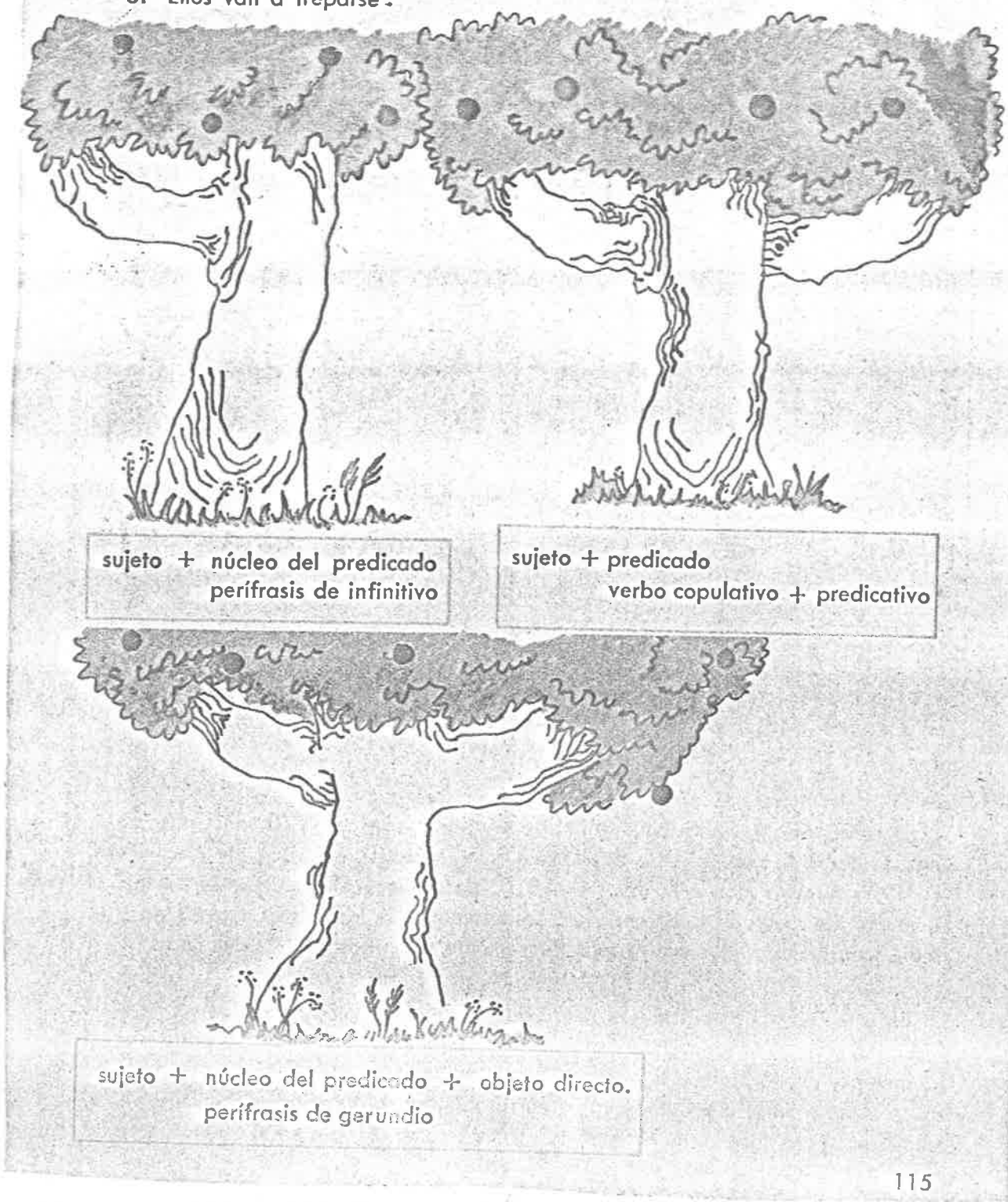


Figura 4. Libro del Alumno. Sexto Grado. Español. Ejercicios. p. 115.

Cada una de las páginas expuestas, así como las que se incluyen en el Anexo I, permiten extraer conclusiones generales como las siguientes:

- Los ejercicios no conducen necesariamente al concepto tratado en los recuadros.
- Dichos recuadros contienen reglas morfosintácticas o fonológicas que son en su mayoría abstractas.
- Algunos de ellos manifiestan, incluso, verdades que no lo son.
- Se corre el perligro de que las excepciones o los casos especiales de morfosintaxis y de fonología y ortografía, echen por tierra las supuestas reglas que el texto proporciona.

La edad promedio de los alumnos que cursan de tercero a sexto grados es de ocho a doce años; con esto queda establecido que los niños que reciben los textos de los cuales se extrajeron las páginas presentadas, se encuentran situados exactamente en la etapa de desarrollo que se caracteriza por la realización de operaciones concretas.

Las abstracciones, el pensamiento hipotético-deductivo, que, como se indica, parte de hipótesis y no necesariemente de acciones físicas, son propias de la adolescencia, no de la infancia.

Pretender que un niño de la edad enunciada opere sobre una abstracción como: "El modificador que encontraste en la oración anterior se llama objeto directo porque recibe direc-

tamente la acción del verbo. El objeto directo puede ser sustituido por los pronombres lo, la, los, las." (1), es anhelar algo que está fuera de los alcances cognitivos de esta etapa, pues según los conceptos psicogenéticos analizados, las operaciones concretas requieren de soportes físicos visibles o tangibles para lograr su reversibilidad, y esta afirmación, no es de forma alguna, un concepto sustentado en acciones de este tipo.

Son múltiples las consideraciones que se pueden enunciar sobre éste y los demás ejemplos que presentan los libros de texto, sin embargo, no es la intención de este estudio enumerar cada una de las inadecuaciones de estos temas, sino establecer la imposibilidad del niño del ciclo primario de abordarlos formalmente.

Aquí es conveniente dar a conocer algunos puntos de vista que refuerzan la tesis que se sostiene.

Suman en la actualidad numerosas investigaciones que postulan la inutilidad de la enseñanza gramatical en la escuela primaria.

Entre ellos, R. Cousinet señala que la necesidad gramatical aparece tardíamente hacia los doce años, sosteniendo que antes de esta edad, las capacidades mentales del niño no están organizadas para que puedan llegar a estos análisis.(2)

---

(1) Vid. Español. Quinto grado. Ejercicios. México, SEP, 1972. p. 41.

(2) Cit. por Lev S. Vigotsky. Pensamiento y Lenguaje. México,

Rimat, por su parte, concuerda con esta afirmación y establece que la aptitud de los niños para formar espontáneamente conceptos generalizados, se manifiesta solamente hacia el final del décimosegundo año de vida, pues, según su postura, la emancipación de la percepción requiere de capacidades que rebasan a las que se pueden dar antes de esta edad.(3)

Los programas vigentes plantean tres metas fundamentales para la enseñanza de las nociones de lingüística en los grados de tercero a sexto:

"Comprensión de las estructuras lingüísticas,
funcionalidad de los contenidos,
conciencia acerca de los mecanismos del lenguaje."(4)

Dichos propósitos se van manejando en forma escalonada a partir del tercer grado (incluso la metodología se emplea ya desde el primer grado). Los contenidos se plantean de manera que uno sirva como antecedente del otro, sin embargo, el proceso que se sugiere no conduce necesariamente al producto deseado.

El programa es adecuable a las características del grupo con el que se labora, es cierto, pero también es verdad que aún cuando se cambiaran las metodologías, los contenidos deben

---

Ed. Alfa y Omega, 1979. P. 136.

(3) Cit. por J. Wittwer. La enseñanza de la expresión. Tratado de formación de profesores. Barcelona, Ed. Oikos-Tau, 1975, p. 64.

(4) Vid. Libro para el maestro. Quinto Grado. SEP, 1982. p.21.

respetarse pues, se considera que el no hacerlo, desmembraría lógicamente todo el programa y al mismo tiempo, la labor docente perdería justificación pues se le toma como el documento con más autoridad en el medio educativo.

Se dice que se tomen ejemplos de la realidad, pero éstos siguen siendo sólo ejemplos, los cuales deben desembocar en el contenido programático que se plantea y, en el caso de la materia de Español, esto puede resultar particularmente riesgoso, pues al emplear ejemplos de este tipo puede ser que las reglas o fórmulas que explican tal o cual estructura, no den resultado en todos los casos.

Esto es: si se estudian los modificadores del predicado verbal (objeto directo, objeto indirecto y circunstancial), es posible (casi seguro) que el niño, exhortado por el maestro, "invente" oraciones que no respondan a tales estructuras y se presente una situación en que ni el alumno, ni el propio profesor, puedan explicar (aún con la ayuda del libro, pues éste tampoco ofrece solución); de paso se propicia una circunstancia que evidencia el hecho de que el maestro no lo sabe todo, y si el profesor acostumbra hacer sentir esta postura, se verá en graves problemas de pérdida de autoridad académica.

En la práctica docente, en el salón de clases, se presenta la posibilidad de experimentar con el lenguaje en forma sistemática, aunque no tan espontáneamente como se pudiera requerir; pero experimentar es provocar reacciones y las reglas morfosintácticas y fonológicas que propone el texto no

propician tales reacciones pues, como ya se dijo, se presentan como contenidos verticales, ajenos a toda comprobación.

Lo más que el niño puede hacer, es concebirlos como objetos de estudio en sí mismos y no como los posibilitadores de análisis más profundos que realmente son.

Tal vez no sea tan tajante esta observación en la realidad, sería necesario estudiarlo más objetivamente; lo que sí es comprobable es que el lenguaje debe cumplir con su cometido de vehículo de penasmientos, de tal forma que, en todo caso, lo que debe educarse es el pensamiento, no tanto al lenguaje y la única manera de lograrlo es permitir la construcción o reconstrucción de conceptos extraídos de la realidad, para que éste reaccione favorablemente y alcance la equilibración, vital para el progreso. Ya lo dice E. Fisher: "Cuanto más experiencia adquiere el hombre, cuanto más conoce cosas diferentes desde ángulos diferentes, más rico debe hacerse su lenguaje." (5)

Algunos pensadores postulan que el niño debe crear su propio pensamiento partiendo de la acción entre él y el medio, de tal manera que el niño, más que estudiar lingüística, debe hacer lingüística, debe construirla y llegar, si lo necesita, a los postulados generales que esta ciencia ya ha alcanzado.

---

(5) Cf. Ernset Fisher. La necesidad del arte. Barcelona, Ed. Península, 1978, p. 27.

El niño puede apropiarse del conocimiento siguiente:

"La preposición y la conjunción tienen funciones distintas. La preposición introduce al complemento. La conjunción une elementos iguales; en estos casos, dos construcciones nominales."(6)

Sin embargo, la aproximación teórica que el niño realiza sobre este concepto, es en buena parte, más memorización que comprensión.

La etapa evolutiva que vive el niño de primaria no le permite adueñarse de ese significado, pues requeriría de abstraer no un hecho concreto, sino una abstracción.

Una palabra cualquiera es la representación de una parte de la realidad; llamar sustantivo a la palabra "avestruz" es remitir a otra representación, de segundo nivel, y según la psicogenética, las representaciones de este tipo son posibles sólo en la etapa de operaciones formales(7) y ésta corresponde escolarmente a la edad promedio de los alumnos de educación secundaria.

Retomando los postulados de esta ciencia, es necesario recordar que el niño sólo opera cuando lo necesita hacer, es decir, cuando surge un desequilibrio; es prácticamente imposible que un individuo, trátese de un niño o de un adulto, se interse por algo que no le afecte; déjese pues al infante

(6) Vid. Español. Quinto grado. Ejercicios. México, SEP, 1972, p. 29.

(7) Cf. Jean Piaget. Seis estudios de Psicología. Ensayo. Ed. Seix Barral, México, (c 1967) 1977, p. 97.

sentir la necesidad de emplear conscientemente estos contenidos, para que el afán de enseñarlos no sea tan improductivo.

El niño de esta edad no requiere de conocer las reglas gramaticales que dominan su lenguaje por dos razones que se entrelazan: la primera: al reconstruir el lenguaje heredado por su sociedad, el niño recibe no sólo los vocablos, sino la manera de combinarlos para expresar satisfactoriamente sus pensamientos; esto es, la mayoría de estas generalizaciones están ya en el habla espontánea del niño, tal vez no las conceptualiza pero sí las posee; la segunda: el lenguaje cumple con diversas necesidades en el individuo, en el momento que no cumpla con ellas, éste tendrá que buscar la manera de satisfacer tal carencia, para lo cual se verá obligado a conocer otros mecanismos que le permitan hacerlo.

Tratando de armar una conclusión de todo esto, se afirma que el niño no necesita, ni puede necesitar en esta etapa, las abstracciones que la lingüística le presenta, si así fuera no se presentarían deficiencias en las realizaciones lingüísticas de la sociedad; considerando deficiencia con respecto a las leyes que debe seguir un comunicado gramaticalmente.

Existen numerosos ejemplos que comprueban la vaciedad de los contenidos y las metodologías empleadas, entre ellos puede hablarse de la conjugación verbal:

"Va a venir mi amigo a cenar."

"Mañana voy a ir al cine."

"Señorita: quería comprar el libro..."

112345

112345

Los dos primeros casos evidencian el mal empleo de la conjugación: al querer hablar en tiempo futuro, se emplea muy comúnmente una perífrasis de presente. Esto puede dar muestra de varias incorrecciones gramaticalmente hablando, entre ellas: desconocer la correcta conjugación futura de los verbos a grado tal que puede incluso pensarse en una paulatina pero virtual desaparición de este tiempo en la realización lingüística.

En el tercer ejemplo, aunque este error puede obedecer a actitudes de sumisión del hablante, se emplea el tiempo copretérito en una situación de presente.

Tales casos se presentan en el lenguaje hablado y significan no la excepción, sino la regla; en el lenguaje escrito los peligros son mayores: la sociedad de capitalismo periférico y consumista que impera, no orilla al individuo a leer o escribir por afición o satisfacción; por el contrario, pone al servicio de las masas, medios más inmediatos de comunicación y "recreación", pero además, aquél que se anima a hacerlo, se arrepiente por el temor desmedido a las reglas consideradas prestigiosas para el bienescribir.

El panorama es más desalentador cuando se observa la calidad de lectura y redacción que se presenta en los círculos de educación media-superior y superior. Numerosos estudios realizados por connotados investigadores sociales, demuestran que esta población no posee los requerimientos mínimos para estas actividades, y aquí no se habla de elegancia o estilo,

sino de aspectos elementales de precisión y lógica.

Así como éstos, existen innumerables ejemplos en el terreno del uso del lenguaje, y no queda otra postura que la de pensar que la enseñanza de la lengua materna en los escalones básicos de la escolaridad, tienen qué ver en esta situación.

¿El hecho de someter al individuo a conocer conceptos abstractos y muchas veces ilógicos, sobre su idioma, no lo alejarán del uso sistemático y creador que debiera hacer de él?

¿Tales sucesos, no cortarán las ganas de comunicarse?

¿No sería más conveniente y seguro que se estudiara el lenguaje y en otras circunstancias, la lingüística?

Se enunciarán a continuación algunas alternativas posibles para que se presenten estas circunstancias.

3.2. Comunicación participativa. Una opción

La comunicación es una relación total y absolutamente humana, consiste en la posibilidad de que un mensaje transite entre emisor y perceptor; tiene la cualidad de ser bidireccional, por tanto, susceptible de respuesta; persigue como fin esencial, que se comparta la experiencia humana.

Cuando el emisor se convierte en perceptor y éste en emisor, entonces puede hablarse de una real comunicación. (Con la intención de no cosificar a quien recibe el mensaje, se le llamará en este estudio perceptor.)

En el ámbito pedagógico se considera que la educación no es más que un proceso de comunicación, y si ésta es una necesidad humana, educarse también lo es, ya que sólo comunicándose con sus semejantes, el hombre puede considerarse como tal.

Obstaculizar la comunicación convierte a los sujetos en objetos.

Se concibe a la comunicación como un proceso de intercambio de ideas; como un fenómeno humano en el que cada participante dice lo que su ser le dicta; con esto, busca reaccionar en forma invariablemente creativa a los sucesos que su entorno le presenta.

Gracias a ésta, el niño puede evadir el sistema de represión ideológica en el que es situado involuntariamente (el mundo de los adultos) y le es posible construir su propia concepción del mundo y de la vida.

Lo que sucede en la escuela, no es precisamente comunicación en la forma como se concibe en los renglones precedentes, por el contrario, es bien sabido que las prácticas docentes tradicionales se sustentan en metodologías verticales en las que el niño no tiene participación alguna, pues se le considera un ente imperfecto que se irá puliendo a lo largo de su escolaridad.

Las actitudes rebeldes, las que ponen en peligro el orden normal de las cosas, son sofocadas de inmediato para que no cundan entre la colectividad. Sin embargo, es conveniente recordar que, sin el afán de hacer una frase, son los rebel-

des los que han hecho la historia; si el curso de la humanidad se les hubiera confiado a los pasivos, a los conformistas, sencillamente no habría civilización.

Es necesidad de la escuela para poder sobrevivir, formar individuos eternamente curiosos, creativos, que puedan comunicarse eficientemente en el momento y en la forma que requiera la ocasión; que no se aletarguen ante situaciones humillantes y de despersonalización; que recreen la cultura y la engrandezcan; que puedan pensar sin inhibiciones; que, como dijo algún pensador, puedan decir "su palabra".(8)

El lenguaje, en medio de estas circunstancias, juega un papel determinante. Si comunicarse es educarse, deben darse múltiples formas de comunicación para que el hecho educativo se realice, y una de esas formas es el estudio del lenguaje, entendido como una experimentación sistemática que coloque frente a frente al alumno y al lenguaje.

Pueden distinguirse en las realizaciones lingüísticas de la sociedad, dos clases de comunicación: vertical y horizontal, de acuerdo a la intención del lenguaje.

La primera es aquélla donde el mensaje "baja" del emisor al (ahora sí) receptor y éste no logra que su respuesta pueda "subir" para ser escuchada por el emisor. Lo que menos interesa en este tipo de comunicación es la opinión que el oyen-

---

(8) Vid. Paulo Freire. Pedagogía del Oprimido. 34ed. México, Ed. Siglo XXI, 1984, p. 9.

te tenga acerca del mensaje; lo verdaderamente importante es que reaccione obedientemente a lo que se le emite.

Esta comunicación vertical es una característica de la sociedad en general y de la relación maestro-alumno en particular. El profesor pertenece a dos grupos: en mayor medida al de los adultos, y en seguida al de los docentes; dichos grupos consideran que la infancia es un estado de imperfección que va adquiriendo civilización conforme crece.

Una de las principales razones por las que se emplea este tipo de interacción comunitiva en el aula, es que dictar clases es mucho más fácil que discutir ideas, de ahí que sea tan practicado lo primero y tan olvidado lo segundo.

En esta metodología, el mensaje es emitido como verdad incuestionable y absoluta por el profesor y, por las razones sociales que obligan al alumno a asistir a la escuela, el niño no tiene más remedio que aceptarlas y creerlas como si realmente fueran absoultas.

La comunicación en el aula es una actividad normativizada, el profesor controla las participaciones verbales de los alumnos por medio de diversas señales; el educando debe responder a éstas para poder ser escuchado. La comunicación sin normas (más verdadera que la impuesta), se reserva para la hora de recreo o los momentos en que no está presente el profesor. (Peculiarmente en estos casos, los transgresores de la norma encuentran la forma de burlar a la autoridad y someter a los que obedecen con más fidelidad las reglas estable-

cidas, creando con esto, relaciones de marginación y represión al interior del grupo.)

Se dice anteriormente que el mensaje del niño no logra "subir" al emisor (profesor), pues por más que se esfuerce en hacerse escuchar, éste último siempre tiene un punto para rebatirlo: la superioridad física u oficial, de ahí que el infante tenga que conformarse con sus pretendidas imperfecciones; (incluso el niño llega a creer que es malo, torpe o indisciplinado por naturaleza, hasta ese grado puede trascender la actitud del docente.)

La comunicación horizontal transita cíclica y libremente del hablante al oyente, exige compromiso de los dos polos, pues cada uno depende del otro para su supervivencia. Considerarse iguales es lo importante en la comunicación horizontal, para que el mensaje no tenga que escalar alturas inalcanzables.

El diálogo, el intercambio perpetuo de ideas, caracterizan la comunicación horizontal o participativa; es ésta la única que puede garantizar una interacción real, pues ya se ha dicho, que el circuito no se cierra hasta que el hablante se convierte en oyente y viceversa.(9)

La comunicación vertical es como una transpolación de un ente a otro, es el depósito de un conocimiento ya fabricado

---

(9) Pass. Francisco Gutiérrez. El lenguaje total: pedagogía de los medios de comunicación. Buenos Aires, Ed. Humanitas, 1979.

en un individuo que tiene que ir acumu[illegible] por su parte, depósitos.

La comunicación horizontal es una [illegible]ucción de pensamientos, un ir y venir de experiencias [illegible]iones que s[illegible]ocializan las ideas y las articulan para bus[illegible]satisfacci[illegible]ón de alguna necesidad volitiva o cognitiva. [illegible]debería co[illegible]nsiderarse en la escuela, la cual debería ob[illegible] al objetivo de desarrollar la personalidad humana y a[illegible] enseñar a[illegible] desarrollarla, sin embargo, para que esto [illegible]lizable, deben darse algunas condiciones.

3.2.1. El ambiente escolar

La escuela, según algunos sociólog[illegible] ha convertido en una isla apartada del contexto comun[illegible]. Sus límites físicos encierran un mundo ajeno, en g[illegible]ida, a la realidad.(10) En la mayoría de los casos, l[illegible]nidad relega su responsabilidad como educadora en los p[illegible]res, como si éstos poseyeran las "lijas" que debieran [illegible]" a sus descendientes; por su parte, el maestro ha i[illegible]rizado ese papel: pretende ser el portador de los instrum[illegible]y fórmulas necesarios para civilizar a las generacione[illegible]se le encomiendan, éstas, lo más que pueden hacer es [illegible]ar la situación.

(10) Pass. Iván Ilich y otros. Un mund[illegible]escuelas. México, Ed. Nueva Imagen (c 1973) 1982.

Nadie desconoce la sacralización de la autoridad del maestro, sus mandatos son concebidos por la mayoría como reglas irrefutables (aunque en otros casos se toman como ocurrencias necias de un profesionista de muy bajo nivel.(11)).

Generalmente, aunque se reconoce la existencia de numerosas extraordinarias excepciones, las autoridades educativas consideran que el trabajo del docente es seguir, sin ninguna modificación, los planes y programas vigentes, pues éstos son entendidos también como lineamientos acabados y fuera de toda corrección.

Esta verticalidad recae en una última instancia: los alumnos. Una autoridad educativa se comunica verticalmente con un subordinado y así sucesivamente hasta llegar al educando, el cual recibe una verdadera cascada de reglamentos y postulados normativos que el sistema educativo en su conjunto se encarga de hacer cumplir.

Bajo estas circunstancias, la escuela cierra sus puertas a la comunidad, a la vida misma de la sociedad y trabaja por un pretendido mejoramiento y supervivencia que, lejos de satisfacer las necesidades comunitarias reales, crea un submundo aparte, en donde lo más importante es el status, el orden establecido. Estas condiciones que rodean a la escuela actual, no sólo la sacan de contexto, sino además, la ponen en

---

(11) Vid. Dora Pellicer. El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria. México, Nueva Antropología, Vol. VI. 1983 p.(x)

peligro de extinción.

La vida de la sociedad, su dinamismo, su velocidad, no respetan las paredes de la escuela y entran hasta las aulas, despedazando todo aquello que la escuela precisamente se empeña en conservar.

La estática, el orden, la disciplina coercitiva, el silencio "necesario para aprender", son los principales valores que la escuela sostiene y que anhela perpetuar, valiéndose de infinidad de recursos represivos que someten cualquier interés por el cambio.

Una escuela así, no cumple ni siquiera con los objetivos para los que fue creada: uno de ellos sería formar conciencias claras e investigadoras, que estén preparadas para responder con creatividad a las situaciones problemáticas que el mundo cotidiano le presenta. El saber escolar debe ligarse a la praxis social del educando, ya que los individuos no pueden, ni deben ser escolares eternamente; lo que la escuela enseña debe servir para que el alumno alcance su propia realización, no para que tema dar pasos por sí mismo.

Desde el momento en que el niño que hizo una redacción acerca de lo que siente por su patria, por su familia o por lo que él quiera, pregunta a su maestro: ¿Está bien? y aún más, el maestro se atreve a evaluar su producción de acuerdo a patrones de limpieza, ortografía, presentación, tomándose la facultad de decir: sí, está bien, o no, no está bien; desde ese instante se puede decir que el alumno requiere de una aproba-

ción y por tanto, depende de la voluntad del docente; estas actitudes crean sometimientos ideológicos que se van fortaleciendo y legitimando por la sociedad consumista que se vive actualmente.

Cuando un grupo de personas están reunidas para aprender (cualesquiera que sean las motivaciones), es falso que sólo aprendan un contenido, pues la variedad de sucesos que se viven, desencadenan también una enorme cantidad de interpretaciones esencialmente individuales.

¿Porqué forzar a que el alumno siga una serie de actividades "para alcanzar un objetivo"?

¿Porqué ha de ser sólo un objetivo?

El educador debe estar preparado para conducir la clase "por donde salga", no aferrarse a la idea de que los alumnos deben seguir los pasos que él plantea.

Cuando se presenta un desequilibrio cognitivo, el niño -o cualquier individuo, de cualquier edad- busca la manera de remediarlo, independiente totalmente de los objetivos del maestro; si no logra satisfacerlo, el desequilibrio permanecerá y el educador podrá percatarse de que por más esfuerzos que realizó para que el niño alcanzara el objetivo, éste no aprendió (al menos lo que se esperaba que aprendiera).

Esto implica buscar una manera distinta de vivir en la escuela, pues para permitir el máximo de contactos y experiencias con la vida, la institución debe romper con algunas barreras como: los tiempos y los espacios establecidos, pero

principalmente las actitudes ante el hecho educativo.

Un anochecer en el desierto para observar los astros, será, con mucho, más productivo y constructivo que todas las clases de astronomía que puedan impartirseen el salón de clases.

La educación se da a todas horas y en todos los lugares, de tal forma que la escuela debería constituirse por toda la comunidad (naturaleza y sociedad), y el edificio escolar sólo sería el centro de comunicación en donde los niños, el maestro y la sociedad entera pudieran conversar, descansar, planificar, compartir experiencias. Salir de los muros del plantel para conocer la realidad y posteriormente llevar trozos de ella para estudiarla, experimentar y aprender de ella.

Con esto no se quiere decir que la escuela deba ser anárquica, por el contrario, el trabajo, tal como se concibe aquí, obligará a los participantes a encontrar formas de autorregulación. (En otro apartado de este análisis se demostró que el niño de esta etapa posee un sistema de valores que le permiten tomar acuerdos con sus semejantes en la búsqueda de satisfactores comunes y elementales.) Gracias a esta cualidad, es posible vivir en ambientes de participación igualitaria, en otras palabras, el educando de la etapa que interesa puede adquirir un concepto vital para su desarrollo: la democracia.

La forma de gobierno escolar podrá ser democrática, estableciendo que esto no significa hacer lo que se quiere, más bien, saber lo que se quiere y buscar las maneras para hacerlo; sólo un ambiente así puede formar, en el sentido total de la

palabra.

La escuela mexicana está condicionada por muchos factores: horarios, calendarios, edificios, sistemas disciplinarios, programas, autoridades, currículo, Etc. Todo esto, difícilmente cambiará de un día para otro, pues el subsistema educativo pertenece a un suprasistema: México, su política y su historia; sin embargo, la educación entendida de una manera más amplia, puede humanizar las instituciones e ir transformando a ese otro gran sistema con el fin de coadyuvar en el establecimiento de la tan pretendida sociedad justa e igualitaria.

Tal vez parezca que se le otorga exagerada valoración a la escuela como transformadora social, pero habría que ponerlo a prueba para afirmarlo o refutarlo.

3.2.2. La clase de Español. Un laboratorio.

Al ingresar el niño a la escuela primaria se considera que ya conoce todo lo más elemental de su lengua materna, puesto que ya sabe hablar; lo único que presuntamente requiere es leer y escribir, de ahí que se gasten muchas horas de trabajo escolar en estas actividades.

Sin embargo, debe recordarse que el lenguaje es la representación cognitiva e individual de la realidad, y ésta se modifica eternamente, por tanto, no puede esperarse que el niño, ni ningún individuo, la conozca toda; nunca se termina de co-

nocer al lenguaje, así como nunca termina de conocerse al hombre mismo, por lo que es necesario -al menos en el ciclo primario- que el niño amplíe sus conocimientos acerca de este instrumento, sus posibilidades y alcances, incluso que aprenda a conocerlo y esto no quiere decir que aprenda, en este momento, su gramática.

Lo más conducente en esta etapa, de acuerdo a las capacidades cognitivas de esta edad, es presentarle al niño una vasta cantidad de contactos con el lenguaje, emplearlo en todos sus sentidos: investigar con él, recrearse con él, conocerse con él, realizarse con él; para esto debe aprender a desarrollar las fases del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir.

Investigaciones psicogenéticas han demostrado que, en la práctica docente tradicional, los términos de leer y escribir han sido confundidos con los de descifrar y copiar respectivamente; (12) esto es importante pues los profesores encuentran la desolación total cuando ansían que sus alumnos lean y escriban como él y esta frustración provoca que se organicen actividades de descifrado y copia en mayor medida.

Los infantes, a pesar de tal postura, emplean como es lógico su inteligencia y tratan de encontrarle sentido a lo que se les propone a veces como sugerencia, otras como exigencia.

---

(12) Cf. E. Ferreiro y A. Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 2ed. México, Siglo XXI, 1980. pp. 37-47.

El hecho es que el maestro y el alumno, en su mayoría, buscan la perfección en lo que se refiere a lecto-escritura, después de todo, socialmente éstas son las actividades que caracterizan a un escolarizado y las razones supremas de la institución educativa.

Sin embargo, todos los que poseen conocimientos de lecto-escritura y los emplean en su quehacer cotidiano como actividad productiva y creadora, conciben dichas acciones como procesos de comprensión, no de imitación.

Si alguien escribe, lo hace para formular pensamientos, si lee, lo hace para comprenderlos.

Leer y escribir son actividades cognitivas como hablar y escuchar; un individuo normal aprende estos procesos por necesidades de diversos tipos. En la escuela deben respetarse estas necesidades y buscar las que provoquen la inquietud por aprender la lecto-escritura, no forzar el proceso; solamente así se podrá hablar de enseñanza del lenguaje.

Bajo estos aspectos, la escuela puede organizar experiencias que permitan una aproximación más real al lenguaje de la comunidad.

Al hablar de presentarle a los alumnos la mayor cantidad posible de contactos con el lenguaje, se quiere decir eso precisamente: que el niño conozca en todas sus facetas y sepa descubrir cuándo éste es creación, cuando es repetición, cuando es enajenación. El pensar, así como el hablar es entre los individuos -especialmente niños- espontáneo, satisface necesi-

dades vitales, permítasele al niño pues, pensar y hablar con espontaneidad.

En la medida que el niño produzca sus propios discursos o redacciones, atendiendo a lo que quiere comunicar, éste podrá tomar un enfoque crítico de todo lo que los demás produzcan: libros, revistas, periódicos, televisión, Etc.

El estudio de la lengua materna debería ampliarse a todas las demás materias del currículo, esto es, estudiar el lenguaje simultáneamente con biología, química, geografía, aritmética, Etc. El español no se usa exclusivamente a la hora que el maestro lo planea, se emplea siempre; esta premisa aparentemente obvia, es olvidada muy generalmente, sin embargo, es importante llamar la atención sobre esto; si el profesor requiere que el alumno centre su pensamiento en tal o cual materia, debe considerar que se piensa con palabras y que éstas son las que hacen el idioma, aprovéchense pues los medios de los que se valen las demás ciencias para emplear al lenguaje, esta sería otra manera de estudiarlo.

El sistema educativo nacional se caracteriza por un afán de compartimentar el saber; esto repercute directamente en la práctica docente individual y en la organización del tiempo y el espacio en la vida del grupo, como si realmente se aprendiera un conocimiento separado de otro.

La clase de Español debiera ser un momento en el que los usuarios del idioma lo estudiaran sistemáticamente, lo vivieran; para vivirlo requieren de comunicación, de mensajes que

interesen y de oyentes que reaccionen a tales mensajes con otros nuevos.

Si se le considerara a la clase de lengua materna como un laboratorio en el que todos con un mismo fin, experimentan con trozos de realidad verbal, las expectativas y los resultados serían otros, que no cubrieran sólo variables de forma.

Un laboratorio es la reunión de espacios y personas que buscan hacer reaccionar al objeto de estudio que interesa; el laboratorio de español sería el lugar (oficina, tienda, fábrica, hospital, cine, parque, aula, Etc.) en donde los experimentadores hicieran reaccionar a este tan complejo objeto de estudio: el lenguaje.

Dramatizar, monologar, dialogar con los transeúntes de una avenida, representar en una oficina las actividades del trabajo que más enajenan, comunicar mensajes sin palabras, inventar palabras sin mensajes, en fin, éstos y otros experimentos pueden efectuarse para observar qué reacciones presenta el lenguaje vivo y bullente de la comunidad.

Probablemente, en estas condiciones, los contenidos que pretende el programa en los aspectos de lingüística, sean posibles.

Esto quiere decir que, en una clase en donde el compartir la vida es el objetivo primordial, los componentes del grupo, encargados de su propia formación, pueden solicitar al maestro o a los textos, los conocimientos de las reglas morfosintácticas o fonológicas que el programa presenta, con el fin

de comunicarse de la mejor manera posible.

Por ejemplo: Un niño necesita de redactar un comunicado en el que solicita el permiso de una dependencia para platicar con sus trabajadores, no conoce algunas reglas ortográficas o de redacción de oficios; temeroso de que el no emplear apropiadamente los usos prestigiosos de escribir le resulten contrarios a su petición, es casi seguro que solicite o investigue esta deficiencia.

Este niño ha comprendido el valor de la escritura, ha entendido que no se escribe para sí mismo, sino para un lector, el cual quizá no vea de buen grado el desconocimiento de algunos detalles de la comunicación escrita, esto provocará un desequilibrio entre lo que sabe y lo que no sabe y le obligará a buscar el satisfactor deseado.

Sólo así se puede hablar de una necesidad real de las Nociones de Lingüística que proponen los programas, en la medida en que éstos equilibren cognitivamente al que los está requiriendo.

Es recomendable entonces, que el medio escolar le presente una gran variedad de ocasiones en que se despierte esa necesidad; para lograrlo, podría ser útil organizar unidades curriculares que tengan que ver con estudios sociales o naturales que sean realmente interesantes para el alumno y la comunidad en la que vive. Elaborar una lista completa de sugerencias sería irreal, sus dimensiones dependen del grupo y de la imaginación de los participantes; lo que sí se puede tomar

como una sugerencia general es que: se debe trabajar con el lenguaje, no encima de él.

3.2.3. La evaluación

La evaluación ha sido considerada como el momento álgido de todo el proceso educativo; constituye para muchos, la razón de ser de todos los esfuerzos que despliegan los encargados de la tarea docente. Para los alumnos parece representar un momento de tensión, en el que el instrumento de medición es la corporización de una autoridad; su destino depende de lo que este instrumento diagnostique.

Hablando de los instrumentos para realizar la evaluación, se pueden considerar a los pruebas objetivas (que, en la mayoría de los casos, ni son objetivas, ni prueban nada tampoco) como los medios predilectos por el sistema educativo.

Al interior del aula, generalmente el propósito de tales exámenes es tomarle la medida a un alumno comparándolo con otro más avanzado o con un ideal estándar que todos los educandos deben alcanzar.

Mentalmente, no hay un ser humano igual a otro; la aproximación teórica que hace un individuo sobre un objeto de conocimiento depende -como se dijo antes- de su formación, de sus hipótesis, de su evolución; por tanto, cada alumno se apropiará de tal objeto en diferente medida y desde distinto ángulo; luego, ¿porqué establecer un modelo a seguir?, ¿porqué

evaluarlos a todos bajo el mismo criterio?

El trabajo escolar debe evaluarse en términos cualitativos, sin buscar la copia o la repetición irracional. Para evaluar la producción de un alumno puede, por ejemplo, compararse con un trabajo realizado por él mismo, pero en otro tiempo; señalarle las opiniones que el maestro guarda en relación a su creación y recomendarle algunas facetas que pudo no haber tomado en cuenta.

También puede ser considerado el trabajo relacionándolo con el pensamiento o el sentimiento que está tratando de comunicar.

En esta medida, la evaluación servirá al alumno en su desarrollo, pues se concebirá como un momento necesario en el camino de apropiación de un concepto.

Las producciones lingüísticas son especialmente complejas de evaluar, pues lo que se escribe o se habla se relaciona estrechamente con lo que se piensa. La única forma de hacerlo sería seguir con el objetivo fundamental de la lingüística: vigilar que lo que los hablantes producen verbalmente, en verdad comunique.

En una atmósfera de participación y libertad, el maestro no requiere de programar la evaluación, el alumno mismo será quien la exija, puesto que se ha provocado un desequilibrio que él, por sí sólo, no puede resolver.

La evaluación es una parte intrínseca del proceso educativo, de ella también se aprende, no tiene porqué considerar-

se como el juicio último que emite una nota, con la que se etiqueta una personalidad.

Más que al maestro, la evaluación debe servir al alumno, debe ser necesitada por éste para solucionar algún problema, de otra manera no podría considerarse como elemento del proceso de aprendizaje.

Paraciera que con estas ideas se dejara toda la responsabilidad al alumno: que aprenda cuando y como lo requiera, que se le evalúe cuando lo necesite, que produzca lingüísticamente lo que en verdad siente; sin embargo, esta actitud no es un desentenderse de la obligación que como guía tiene el maestro, sino, el darle al niño la oportunidad de sentir su propio desarrollo; después de todo, quien está en proceso de formación es él.

C O N C L U S I O N

CONCLUSIONES

La tesis que el presente estudio sostiene es: El niño del ciclo primario debe aprender el lenguaje, no la lingüística.

Los principios y postulados que se insertan aquí, van encaminados a corroborar esta afirmación.

De entrada se puede concluir una valoración del lenguaje como fuerza constitutiva del pensamiento. Cuando las palabras no acuden a corporizar una idea, es claro que tal pensamiento no existe del todo. Será pensamiento en la medida en que se pueda organizar con símbolos o signos. Este soporte mental (el lenguaje), coadyuva al pensamiento en el proceso de apropiación de la realidad.

En un principio, el infante se adueña de ella con meras percepciones motrices; sus pensamientos se pierden en la mudez y en la vaciedad de símbolos; al aparecer la posibilidad de representar mentalmente la realidad (función simbólica), el niño puede discriminar los objetos que pueblan su realidad y los simboliza; aquí hace aparición una forma distinta de conocimiento: la representación.

Tal proceso de [illegible] de una porción de realidad, desemboca, a efectos de comodidad y adaptación, en la adquisición de un [illegible] colectivo de señales que posi-

bilitan la interacción social.

Este sistema es el lenguaje racional, con él, el niño cambia radicalmente su forma de organización mental, pues ahora puede pensar con palabras y no conformarse solamente con sensaciones motoras; puede recordar lo que pasó y planear lo que realizará así como coordinar las acciones para convivir y sobrevivir entre sus semejantes.

Todo esto lleva a evidenciar que el lenguaje es el instrumento más eficaz en el desarrollo del pensamiento.

Estas conclusiones son producto de afirmaciones extraídas de estudios sobre el lenguaje. Este, como objeto de la realidad, ha sido investigado y estudiado desde sus orígenes.

Los avances son considerables. Las verdades que regían el estudio del lenguaje en tiempos de la Grecia Clásica, no son las mismas que dominan en la actualidad.

Se conocen más profundamente los aspectos constitutivos de la lengua, existen ideas más abarcantes sobre sus orígenes, estructuras y posibilidades.

El uso creativo que se ha hecho de él es enorme, basta con observar súperficialmente cualquier aspecto de la realidad actual para confirmarlo.

En busca de verdades absolutas sobre este hecho, el hombre aún investiga diversas incógnitas que todavía no son del todo claras; sin embargo, los últimos descubrimientos son sin precedentes en la historia del estudio lingüístico.

Pero, qué tan importante es que en la escuela primaria se incluyan algunos contenidos y postulados de esta ciencia.

En algún apartado de este análisis, se cuantifican de una forma general los objetivos específicos que los programas actuales proponen; es evidente una sobrecarga de tales contenidos; pero no es solamente su excesiva cantidad, sino, en síntesis, la manera como se pretenden enseñar.

Aquí es importante establecer una premisa: la lengua es de los hablantes, no de los lingüistas. El niño, como integrante de una sociedad, se realiza por medio de un lenguaje que no es muy parecido al que la escuela le proporciona, además los procesos de los que se vale ésta, rebasan las posibilidades cognitivas de este individuo.

Se caracterizan en forma general, los alcances del pensamiento infantil y se demuestra, con base en postulados científicos, que las nociones de lingüística no encuadran en el perfil evolutivo del niño de primaria.

Las abstracciones que representan algunas convenciones lingüísticas y las deducciones que significan las reglas morfosintácticas son, de acuerdo a la variable: etapa de desarrollo, imposibles para el niño.

Las operaciones concretas requieren de soportes físicos para alcanzar la reversibilidad. La categoría: Objeto directo como modificador del núcleo verbal, es una expresión que remite a abstracciones no a acciones tangibles.

Aunado a esta imposibilidad cognitiva, se encuentra una

inutilidad pragmática: no existe ninguna evidencia de que un niño que conozca ésta y otras categorías, se comunique mejor que otro que no las posea (hablando en términos de calidad comunitiva).

¿Debe darse prioridad en la enseñanza de la lengua materna a la corrección o a la creación?

En el apartado de "Implicación y alternativa pedagógicas" se comprueba que lo interesante en esta etapa es que el niño conozca su lenguaje, lo viva, lo recree y para tal efecto no es necesaria la gramática.

Tal vez, si se dan las circunstancias que se sugirieron, las nociones de lingüística de los programas de primaria sean posible y necesarias; sería menester llevarlo al terreno de la práctica para probarlo.

Lo que sí es absolutamente verdadero es que, cuanto más conozca el individuo su lenguaje, más se conocerá a sí mismo y a su sociedad.

Permítase al niño pensar por sí solo, esto lo hará con el lenguaje (después de todo, la libertad depende del pensamiento).

¿No será que esta obsesión por enseñar tales contenidos abstractos, lo que está logrando es un bloqueo del pensamiento?

¿A esto se deberá el actual silencio de la sociedad mexicana?

Un análisis profundo de todo este estudio puede sacar a

a la luz un hecho más cuestionable que la enseñanza de la lingüística en particular. Lo que se pone en juicio es la enseñanza en sí misma. Los modelos metodológicos y pedagógicos que sigue la práctica docente tradicional son reproductivos, faltos de creación e inventiva, ajenos a los intereses reales de la sociedad. Esto no es difícil de evidenciar ya que, hasta el individuo más alejado de la escuela, la sabe desligada a la comunidad y tal situación no es producto mas que de ese aislamiento que la escuela se empeña en mantener; debe cambiar la concepción de educación, mas no en las cumbres de los sistemas educativos, debe cambiar en los docentes, en los alumnos, en la sociedad total, pues no es tiempo de pensarse perfectos, es momento de cuestionarse hacia el interior, de corroborar si lo que se hace es humanamente útil, positivo, pero sobre todo, creativo.

La escuela no es un espacio, es un conjunto de elementos: personas, espacios, instrumentos, ideas, Etc. Todos combinados para desarrollar la personalidad de los escolares y enseñarles a desarrollarla hasta los límites que se deseen.

La sociedad no es un invento de la escuela, no tiene por qué someterse a sus lineamientos ni seguir sus cánones; por el contrario, la escuela es un invento de la sociedad, creada para satisfacer, sobre todo, una necesidad vital: aprender a mejor vivir.

B I B L I O G R A F I A

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Margarita. Programa de Educación Preescolar. Libro I. Planificación General del Programa. México, SEP, 1981.

BONFIL, Guadalupe y Otros. Pedagogía: Bases Psicológicas. México, SEP/UPN, 1982. 384 p.

CARVAJAL, J. Alicia y Otros. Lectura y Escritura. Anexo II. Contenidos de Aprendizaje. México, SEP/UPN, 1983. 86 p.

CARVAJAL, J. Alicia. Contenidos de Aprendizaje. México, SEP/UPN, 1983. 260 p.

CERDA, Ramón. Lingüística, hoy. 3a. ed. Libro IV. Ed. Teide, España, 1975. (Col. "Hay que saber") 152 p.

CERUTTI, Horacio. Metodología de la Investigación I. Vol. I. México, SEP/UPN, 1981. 297 p.

COHEN, David. Explicación del Fenómeno Lingüístico. México, Trillas, 1980. 227 p.

CUERVO, Alberto y Otros. Documentos de trabajo para la optativa. México, SEP/UPN, 1985. 125 p.

DEBESSE, Maurice. Psicología de la Educación III. Tratado de Formación de Profesores. Barcelona, Ed. Oikos-Tau, 1975. 222 p.

DICCIONARIO ENCICLOPEDICO SALVAT. Tomo VII. Barcelona, Salvat Editores, 1972.

DICCIONARIO LAROUSSE DE LA LENGUA ESPAÑOLA. México, Ed. Larousse, 1979. 639 p.

DESARROLLO DEL NIÑO. ENCICLOPEDIA DE LA PSICOLOGIA. España, Ed. Océano, 1982. 262 p.

EL LENGUAJE EN LA ESCUELA. ANTOLOGIA. México, SEP/UPN,1987.

ESPAÑOL. EJERCICIOS. TERCER GRADO. México, SEP, 1986. 206 p.

ESPAÑOL. EJERCICIOS. CUARTO GRADO. México, SEP, 1974. 223 p.

ESPAÑOL. EJERCICIOS. QUINTO GRADO. México, SEP, 1972. 192 p.

ESPAÑOL. EJERCICIOS. SEXTO GRADO. México, SEP, 1974. 233 p.

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 30 ed. México, Ed. Siglo XXI, 1969. c 1982. 151 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. 34a. ed. México, Ed. Siglo XXI, 1986 c 1970. 245 p.

GOMEZJARA, Francisco. Sociología. 14a. ed. México, Ed. Porrúa, 1985. 468 p.

GORSKY, y Otros. Pensamiento y Lenguaje. 3a. ed. México, Ed. Grijalbo, 1966. 365 p.

GUAJARDO, Eliseo. Paquete del autor. Jean Piaget. México, SEP/UPN, 1985. 479 p.

Illich, Iván y Otros. Un mundo sin escuelas. México, Ed. Nueva Imagen, 1983. 203 p.

KOHL, Herbert. Autoritarismo y libertad en la enseñanza. España, Ed. Ariel, 1974. 145 p.

LIBRO PARA EL MAESTRO. QUINTO GRADO. México, SEP, 1982. 298 p.

LOPEZ, Fortino. Didáctica de la Información Gramatical. México, SEP, 1968. 218 p.

LYONS, John. Nuevos horizontes de la Lingüística. España. Ed. Alianza, 1970. 345 p.

MARTINET, André. Elementos de Lingüística General. Madrid, Ed. Gredos, 1974. 258 p.

Mc. CLAURE, Erica. Una comparación de la prosa española oral y la prosa española escrita. Apuntes. Escritos de apoyo para el trabajo escolar. Plan Nuevo León. Traductor y transcriptor: Manuel Antonio García Treviño. México, 1986.

MERANI, A.L. Psicobilogía. México, Ed. Grijalbo. 1964. 197 p. (Enciclopedia de la Psicología)

MOGUEL, Idolina y Graciela Murillo. Nociones de Lingüística Estructural. 3a. ed. México, Nuevas técnicas educativas. 1982 c1973. 125 p.

PEREZ, Manuel. Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano. México, Ed. Línea, 1983. 254 p.

PIAGET, Jean. El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. México, FCE, 1980. 300 p.

PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Ensayo. 7a. ed. México, Ed. Seix Barral. 1977. c 1967. 225 p.

PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. 8a. ed. España, Ed. Ariel, 1981. c 1969. 208 p.

REVOLUCION EN LA LINGUISTICA. BIBLIOTECA SALVAT DE GRANDES TEMAS. México, Salvat Editores, 1973. 142 p.

SAAVEDRA, Agueda y Otros. Redacción e Investigación Documental I. Vol. III. SEP/UPN, 1979. 149 p.

TOUSSAINT, Florence. Crítica de la información de masas. 2a. ed. México, Ed. Trillas, 1984. c 1981. 91 p.

TUSON, Jesús. Aproximación a la historia de la Lingüística. España, Ed. Teide. 1982. 167 p.

VAN DIJK, Teun A. Estructuras y funciones del discurso. México, Ed. Siglo XXI, 1980. 146 p.

VARIOS AUTORES. Lingüística de la lengua materna. Enseñanza de la lengua materna. México, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Filológicas. UNAM.

VELVOVSKY, y Otros. Psicoprofilaxis de los dolores del parto. Moscú, Ediciones en lenguas extranjeras, 1963. 416 p.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamiento y Lenguaje. México, Ed. Alfa y Omega, 1979.

A N E X O I

ANEXO I

REPRODUCCIONES DE ALGUNAS PAGINAS DE LOS LIBROS DE ESPAÑOL EJERCICIOS DE TERCERO A SEXTO GRADOS.

Muy a tiempo

La contaminación de los mares es para preocuparse. También algunos ríos están contaminados. Pero estamos muy a tiempo para evitar mayores problemas. En el pasado no sabíamos qué hacer; ahora, en el presente, lo sabemos bien. Y en el futuro sabremos mejor aún cómo evitar la contaminación.

¿Te fijaste en el verbo **saber**? Aparece tres veces, en tres tiempos.

Escríbelos aquí.

pasado	presente	futuro

Los tiempos **pasado**, **presente**, y **futuro** se pueden expresar de varias maneras. Fíjate en estos ejemplos con el verbo **limpiar**:

pasado	limpió limpiaba
presente	limpio estoy limpiando
futuro	limpiaré voy a limpiar

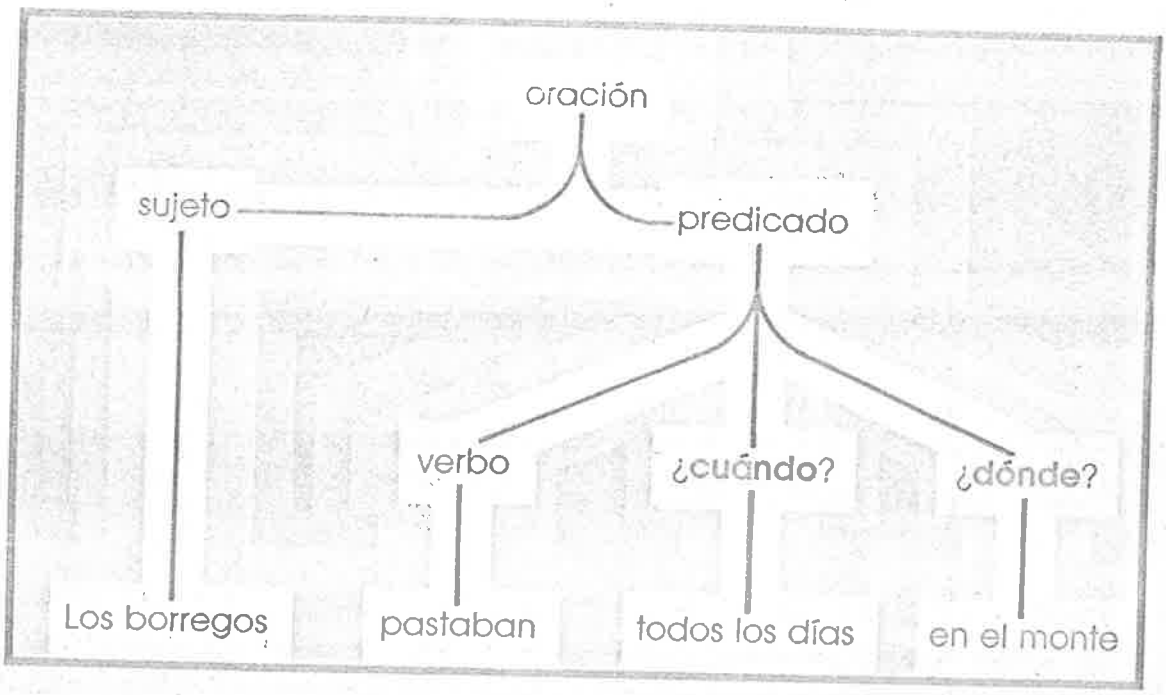
Escribe en tu cuaderno un enunciado con un verbo en pasado, otro con un verbo en presente y otro con un verbo en futuro.

Libro del Alumno. Español. Ejercicios. p. 164 (3er. grado)

Cuándo y dónde

Las cosas pasan en algún lugar y en algún tiempo, como se dice en esta oración:

Los borregos pastaban todos los días en el monte.



Como ves, en el predicado aparecen unas palabras que nos dicen cuándo y otras que nos dicen dónde pastaban los borregos.

Algo más: en una oración las palabras pueden aparecer en diferente orden.

Lee estas oraciones y subraya la que más te guste.

Al día siguiente Lorenzo pasó por el mismo lugar.

Lorenzo pasó por el mismo lugar el día siguiente.

Pasó Lorenzo al día siguiente por el mismo lugar.

Contesta de acuerdo con las oraciones que acabas de leer.

¿Por dónde pasó Lorenzo?

_____

¿Cuándo pasó Lorenzo por el mismo lugar?

Libro del Alumno. Español. Ejercicios. p. 152. (3er. grado)

Las aguas

1. Hay unas regiones donde el agua de los ríos se convierte en hielo y las nieves cubren los campos.
2. Los mares contienen muchas sales.
3. El vapor se produce con el calor del sol.

Subraya los sustantivos de las tres oraciones.

Escribe los sustantivos que están en plural en las oraciones 1 y 2 y encierra en un rectángulo sus morfemas de número.

_____ _____ _____

_____ _____ _____

El morfema del plural puede ser _____ o _____.

Escribe sobre la línea azul la palabra que está indicando el género de cada uno de los siguientes sustantivos:

_____ vapor _____ regiones

_____ calor _____ nieves

_____ sol _____ mares

¿Recuerdas cómo se llaman estas palabras? _____

El artículo indica el género y el número de los sustantivos.

el género y el

Libro del Alumno. Español. Ejercicios. p. 97. (4o. grado)

Algo falta

A veces, para evitar repeticiones, no se dice el sujeto de la oración, pero está indicado en el verbo. **Fíjate:**

Los niños juegan en las playas.
Hacen casitas de arena.
Juegan en el agua.

Como puedes ver, en las dos últimas oraciones no aparece el sujeto, pero sabemos muy bien cuál es: "Los niños" o "ellos".

Lee las siguientes oraciones.

Escribe en las líneas de la derecha el sujeto de cada oración. Aunque en algunas el sujeto sólo esté indicado en el verbo, escribe el sujeto que le corresponda.

Nosotros fuimos ayer a la playa. _____

Martín y Claudia jugaron mucho. _____

Estuvieron muy entretenidos. _____

Claudia recogió conchitas. _____

Amontonó bastantes en un hoyo. _____

Martín hizo un castillo de arena. _____

Tenía puentes y torres. _____

Identificará el sujeto sobrentendido en el verbo de los enunciados.

En algunas oraciones no se expresa el sujeto, pero siempre está indicado en el verbo.

Libro del Alumno. Español. Ejercicios. p. 24. (4o. grado)

Tiro al blanco

En el predicado de las siguientes oraciones hay uno o varios modificadores.

Lanza flechas que, aunque hagan curva, den en el blanco que corresponda a cada modificador.

Los árboles dan buena sombra

a los caminantes.

Los caminos tienen piedras lisas.

Mi padre enciende la hoguera

con ramas secas.

Yo guardé un pan

para Carantoña.

Nosotros descansamos sobre la hierba.

El tío canta a gritos

cosas raras.

La mona juega en el árbol.

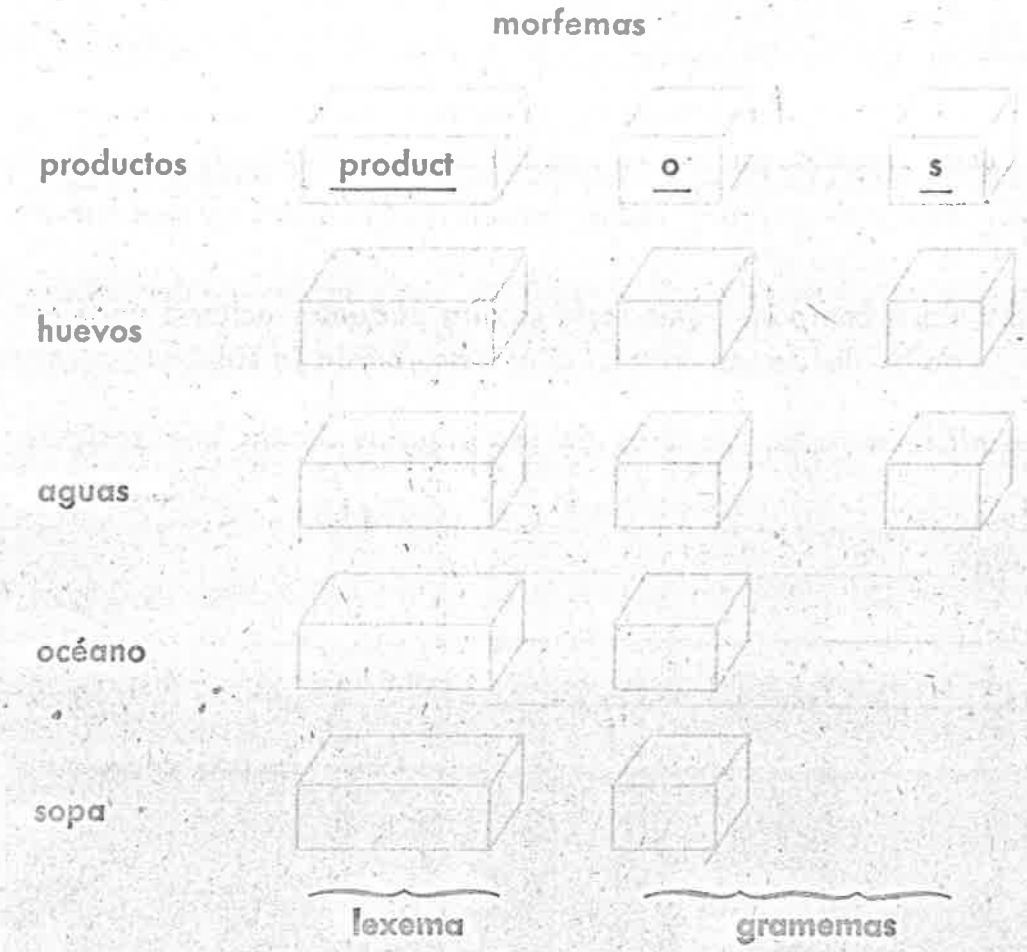
Libro del Alumno. Español. Ejercicios. p. 64. (5o. grado)

Cristales

La sal, tan necesaria para fabricar **productos** químicos como para preparar una sabrosa **sopa** o unos **huevos** rancheros, se extrae de las **aguas** del **océano.**

En el texto están subrayados unos sustantivos. ¿Cuáles son sus morfemas? **Escribé cada morfema en el cristal que le corresponda.**

Fíjate en el ejemplo.



En los sustantivos hay dos tipos de morfemas: los lexemas dicen de qué cosa o de qué persona se trata: [product-], los gramemas muestran si la palabra está en masculino: [-o], en femenino: [-a], y si está en singular o en plural: [-s].

El niño distinguirá el lexema y el gramema del sustantivo.

Libro del Alumno. Español. Ejercicios. p. 112. (5o. grado)

Se refiere al sujeto

El buen hombre | era labrador.

sujeto | predicado

1. ¿Cuál es el núcleo del sujeto? _____

   ¿Cuál es la construcción nominal? _____

   ¿Cuál es el núcleo del predicado? _____

   Si te fijas bien, el verbo ser es el núcleo del predicado; "labrador" está en el predicado pero se refiere al sujeto; es decir, su función no es modificar o complementar al verbo como lo hacen los objetos directo, indirecto, o los circunstanciales.

2. Transforma las construcciones nominales en oraciones como ésta:

   El hijo indeciso. — El hijo era indeciso.

El padre bueno.	La mañana fría.	Los amigos criticones.
El burro flaco.	El día nublado.	El hombre viejo.

Escribe las oraciones aquí:

a) _____ b) _____

c) _____ d) _____

e) _____ f) _____

g) _____

Los modificadores que aparecen en el predicado y que se refieren al núcleo del sujeto se llaman predicativos.

3. Lee las siguientes oraciones y subraya el núcleo del predicado en cada una:

   El burro estaba cansado.
   Los amigos eran labradores.
   Algunas gentes estuvieron atentas.
   Un hombre era esforzado.
   La mañana estaba lluviosa.

Los verbos ser y estar unen o enlazan a los sujetos con los predicativos. Por eso se llaman verbos copulativos.

Reconocerá algunos predicativos e identificará los verbos copulativos **ser** y **estar**.

Libro del Alumno. Español. Ejercicios. p. 111. (6o. grado)

Hay seis reglas para usar el acento ortográfico en nuestro idioma:

1. Todas las palabras agudas de más de una sílaba que terminen en vocal, en n o en s: Perú, Jesús, dominó, salmón.

2. Todas las palabras graves que terminen en consonante, excepto n o s: árbol, cráter, Domínguez.

3. Todas las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas: príncipe, cálido, válvula, diciéndoselo, luciérnaga.

4. Todas las palabras agudas o graves, donde se hallan juntas dos vocales que no forman diptongo: Raúl, caída, país, grúa.

5. Las palabras compuestas conservan la acentuación de sus elementos componentes: fácilmente, vigésimoséptimo.

6. Las palabras monosílabas iguales en forma pero diversas en significado. Ejemplo: sí (adverbio de afirmación y sí (pronombre) para distinguirse de si (nombre de la nota musical) y de si (conjunción condicional).

Repasa nuevamente los seis puntos y escribe tus propios ejemplos para cada una de las reglas.

Palabras para la primera regla: _____

Palabras para la segunda regla: _____

Palabras para la tercera regla: _____

Palabras para la cuarta regla: _____

Palabras para la quinta regla: _____

Palabras para la sexta regla: _____

85

Libro del Alumno. Español. Ejercicios. p. 85. (6o. grado)