

# Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela

Edición de:  
Rebeca Barriga Villanueva



EL COLEGIO DE MÉXICO

MITOS Y REALIDADES DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO  
EN LA ESCUELA. UNA FOTOGRAFÍA DE LOS LIBROS  
DE ESPAÑOL DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA  
XIV

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

MITOS Y REALIDADES DEL DESARROLLO  
LINGÜÍSTICO EN LA ESCUELA.  
UNA FOTOGRAFÍA DE LOS LIBROS  
DE ESPAÑOL DEL ENFOQUE  
COMUNICATIVO

*Rebeca Barriga Villanueva*  
(editora)



EL COLEGIO DE MÉXICO

461.9  
M6843

Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela : una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo / Rebeca Barriga Villanueva, editora. -- 1ª ed. -- México, D.F. : El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2011. -- (Estudios de lingüística ; 14) 252 p. ; 22 cm.

ISBN 978-607-462-276-8

Incluye referencias bibliográficas

1. Español -- Adquisición -- Libros de texto. 2. Niños -- Lenguaje. 3. Adquisición del lenguaje. I. Barriga Villanueva, Rebeca, ed. II. Serie

Primera edición, 2011

D.R. © El Colegio de México, A. C.  
Camino al Ajusco 20  
Pedregal de Santa Teresa  
10740 México, D. F.  
[www.colmex.mx](http://www.colmex.mx)

ISBN 978-607-462-276-8

Impreso en México

## ÍNDICE

Rebeca Barriga Villanueva <i>Los libros del enfoque comunicativo y sus promesas.</i> <i>Un postergado prólogo</i>	9
Rosa Graciela Montes <i>Clarificaciones discursivas y la co-construcción del conocimiento</i>	25
Rebeca Barriga Villanueva <i>Del diálogo a la argumentación. Entre discursos y ejercicios</i> <i>en los libros del enfoque comunicativo</i>	69
Karina Hess Zimmermann <i>¿Por qué es o no es narración?</i>	105
Margarita Peón y Sylvia Rojas-Drummond <i>La promoción de habilidades argumentativas en niños de primaria</i>	135
María Luisa Parra Velasco <i>Del mito sintáctico a la realidad significativa. Reflexiones sobre</i> <i>las “oraciones negativas” en niños en edades escolares</i>	169
Esmeralda Matute <i>¿Aprenden los niños a escribir sólo con lo que la escuela</i> <i>primaria les enseña?</i>	213
Mariana Rodríguez de las Heras <i>Índices</i>	247



# LOS LIBROS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y SUS PROMESAS. UN POSTERGADO PRÓLOGO

*Rebeca Barriga Villanueva*  
EL COLEGIO DE MÉXICO

*El enfoque comunicativo-funcional parece ser hoy la única vía transitable, si de lo que se trata es de evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos, es potenciar su competencia comunicativa.*

(VICENTE TUSÓN, 1993)

## PREÁMBULO

En México, los libros de texto gratuitos (*ltg*) han sido a lo largo de cinco décadas<sup>1</sup> la piedra angular para la enseñanza y la construc-

<sup>1</sup> Estamos viviendo ya sobre el cincuentenario de la creación de la emblemática Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) que, tras mil avatares ha permanecido fiel a su misión desde el primer reparto de libros. Para profundizar en diversos aspectos históricos, políticos, sociales y educativos de los *ltg*, véanse González Pedrero, 1982 y Martínez Moctezuma, 2001. Para el caso específico de los de Español, véanse Ávila, 1985; Murillo, 1985; Aguilar Salas, 1993b y Barriga Villanueva, 1999. En el singular juego de pasado-presente, que en este libro busco hacer, es imprescindible mencionar dos libros de reciente publicación, uno, de profundo corte académico escrito por Lorenza Villa Lever (2009) que rompe el inexplicable silencio en torno a estos controvertidos y paradigmáticos *ltg*; y otro, de entrañables testimonios que muestran desde la perspectiva de los trabajadores de la Conaliteg (Aceves, 2009) el significado profundo de elaborar millones de libros de educación.



ción del conocimiento en la educación básica, y por tanto, bastión de la escuela mexicana. Los de Español (*ltge*) han pasado por toda suerte de cambios —estructurales, metodológicos o de contenido—, en la búsqueda infructuosa de un ideal al parecer inalcanzable: hacer de la lengua<sup>2</sup> una herramienta del pensamiento y del sentimiento que lleve al niño a manejarla desde de sí mismo para lograr una comunicación pertinente, creativa y efectiva en el contexto social y cultural en el que se desenvuelve. Los *ltge* del año 1993 emanaron del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, “que estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica” (Secretaría de Educación Pública, SEP, 1993a: 11). Estos libros, conocidos como los del “enfoque comunicativo”, que aquí nos convocan, representaron un genuino parteaguas en la enseñanza del Español. Por un lado, su elaboración obedeció a un peculiar proceso, que aunque ya concebido en la legislación, cambió el rumbo que la SEP había seguido hasta entonces, eligiendo un camino “distinto al tradicional para renovar los libros de texto, convocando a concursos abiertos, en los que presentaron propuestas cientos de maestros, especialistas y diseñadores gráficos. Las propuestas, ajustadas a los planes y programas de estudio, fueron evaluadas por jurados independientes integrados por personas de prestigio y experiencia” (*ibid.*: 3)<sup>3</sup>. La participación de maestros como autores de algunos de estos libros, le añadía un importante ingrediente de experiencia al proceso, de suyo, lleno de complejidades políticas. Por el otro lado, la

<sup>2</sup> En México no se puede hablar de la enseñanza de lengua sin hacer alusión a nuestra diversidad lingüística —rica y conflictiva *per se*. Por desgracia, distamos mucho aún de lograr que las lenguas originarias ocupen un lugar prioritario en las escuelas primarias de enseñanza bilingüe. Los libros de texto gratuitos en las lenguas indomexicanas, por razones de su alta complejidad sociolingüística, no son atendidos en las aulas, donde el español sigue prevaleciendo; de ahí que los resultados de las evaluaciones hechas, irremisiblemente, conjunten con gran inequidad los de los niños monolingües de español con los niños bilingües de una lengua indomexicana y español.

<sup>3</sup> Para profundizar en los pormenores de estos concursos, remito a Aguilar Salas, 1993a.

concepción de la lengua y la forma de aprenderla, que estos libros portaban con el *enfoque comunicativo*, ofrecían una postura fresca e innovadora en el tratamiento de una materia que ya había probado los rigores de sus antecesores, paradigmáticos en su momento. La primera<sup>4</sup> generación de *ltge*, la del año de 1959, cuyos textos con el tiempo, han sido conocidos como “los de la Patria”, por la hermosa mujer que la representa en su portada<sup>5</sup>, envueltos en un halo nacionalista y patriótico, seguían fielmente los lineamientos de la gramática tradicional, interpretada más en su veta prescriptiva que normativa, clave para entender a fondo el destino inamovible y manifiesto de los *ltge*, pues con ellos se instaure un enorme culto a la corrección que amaga cualquier viso de reflexión; culto que, por desgracia, ha estado silenciosa o abiertamente presente a lo largo de la historia de la enseñanza del Español en México. Los libros del 72, los “del estructuralismo”, fueron los que impusieron el modelo formalista, centrados mucho más en la forma de los elementos lingüísticos constitutivos del español como sistema lingüístico que en su poder comunicativo y su significado social. Con todo, quejas, resistencias y críticas acerbas<sup>6</sup> (Jaso, 1982), los

<sup>4</sup> Aquí cabe una aclaración, se han bautizado a las generaciones de *ltge* de acuerdo a las grandes reformas educativas que las albergaron. Son cuatro las grandes generaciones paradigmáticas en cuanto a los enfoques o posturas teóricas seguidas para la enseñanza del Español. La del año de 1959-1960 es la de la gramática tradicional, la del año de 1972 descansa sobre las ideas del estructuralismo; la del año de 1993, que motiva este libro es la que se basa en el enfoque comunicativo; finalmente, la cuarta generación, hoy por hoy vigente, es la conocida como la de las prácticas sociales de la lengua cuyo eje motor es la cultura escrita. Sin embargo, hay otros autores que hacen una división más fina y hablan de más generaciones que se dan entre estas cuatro (*cf.* Ávila, 1985, Villa Lever, 2009).

<sup>5</sup> Esta portada, la más emblemática de todas, fue pintada por Jorge González Camarena como símbolo de la nación mexicana. Empezó a aparecer como portada única de todos los Libros de Texto Gratuitos (*ltg*) de 1962.

<sup>6</sup> Estas críticas han sido parte de la esencia de los *ltg*, siempre representativos de una tensión entre el Estado y la Iglesia, el Estado y los sindicatos, el Estado y los padres de familia, el Estado y los maestros. Las acusaciones contra los libros de la patria (Martínez Silva, 1982) se transformaron en otras nuevas contra del estructuralismo (Jaso, 1982); y los del enfoque comunicativo, con todo y las enormes expectativas que despertó, desde muy temprano, fueron atacados por su falta de consistencia.

fonemas, los grafemas y los enunciados fueron el referente en la enseñanza del español por veinte años. En los del 93 se instaura el enfoque funcional comunicativo<sup>7</sup> cuyo postulado central, novedoso y prometedor, se nutre de la idea de “aprender haciendo”. La lengua se aprenderá<sup>8</sup>, entonces, usándola y viviéndola en todo tipo de textos o discursos orales y escritos, manejándola en diversas situaciones comunicativas, reflexionando sobre su forma y su función, y gozándola en todas sus manifestaciones literarias:

El cambio más importante en la enseñanza del Español radica en la *eliminación del enfoque formalista*, cuyo énfasis se situaba en “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudios el propósito central es *propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita* [...] (SEP, 1993b: 14-15. Las cursivas son mías).

Sin duda alguna, este enfoque representaba una interesante concepción de la enseñanza del Español, pues pretendía equilibrar los excesos formalistas del pasado, y rescatar la naturaleza intrínseca de la lengua: comunicación significativa y relevante<sup>9</sup>. Si bien, el Español seguía apareciendo en los *ltge* como una asignatura curricular, había atisbos de poder transformarla en conocimiento inherente que se construía en la acción, la creatividad y la reflexión del niño, en interacción con su maestro y su libro de texto. Se probaba, pues, una perspectiva nueva que consideraba la enseñanza del Español como el uso significativo y pertinente de sus estructuras gramaticales en los diversos contextos sociales que

<sup>7</sup> Sugiero la lectura de David Nunan (1989), precursor de este enfoque, emanado de la enseñanza de las segundas lenguas. También véanse Lomas y Osoro, 1993 y Lomas, Osoro y Tusón, 1993.

<sup>8</sup> Cabe resaltar el énfasis en el verbo ‘aprender’ que empieza a ocupar el lugar del de ‘enseñar’, juego de palabras en apariencia inocuo pero que transformaba radicalmente la concepción del proceso escolar y la importancia de los actores.

<sup>9</sup> Se establecía así una absurda división entre la competencia lingüística, conocimiento innato que el hablante tiene de su lengua, y la competencia comunicativa, capacidad de saber usar la lengua pertinentemente en diversos ámbitos, que, finalmente, constituyen las dos caras de una misma moneda.

circundan a un niño. Se abría una puerta de esperanza frente a los siempre desoladores resultados.

## ESTE LIBRO

Como todo libro, éste de *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de Español del enfoque comunicativo* tiene una historia tras de sí. Sus ideas primigenias tuvieron su origen en noviembre de 2000, cuando se organizaron varias mesas de discusión y de análisis sobre los temas de investigación lingüística que se trabajan en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México<sup>10</sup>. La nuestra fue una mesa<sup>11</sup> polémica —*Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*— pues tuvo dos ejes conductores, la escuela y los *lge* del 93, y su papel en el desarrollo lingüístico. Las incógnitas de siempre surgían: ¿en la escuela se propicia o se inhibe el aprendizaje del Español en los estudiantes? ¿Es un mito o es una realidad el fortalecimiento de las destrezas lingüísticas y comunicativas de los niños en el contexto escolar? ¿El enfoque comunicativo, que sustenta los *lge* del 93, estimula o inhibe este desarrollo? Nos

<sup>10</sup> Fecha significativa porque en ese momento aparecía de manera un tanto solapada un cambio curricular importante que incidía directamente en los *lge*; si bien, no se abandonaban los principios esenciales que sustentaban los libros del 93 cuyo estatuto era el enfoque comunicativo, sí se tornaba la mirada de nueva cuenta y con gran énfasis a la lengua escrita —*leitmotiv*— en la historia de la enseñanza del Español en México.

<sup>11</sup> En la mesa participamos siete especialistas (de los cuales seis lo hacemos también en este nuevo proyecto de plasmar —como en una fotografía— aquellas ideas expuestas en un libro), de diversas instituciones de educación superior Universidad Nacional Autónoma de México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Guadalajara y El Colegio de México. María Luisa Parra, fue invitada a participar en la segunda fase de este proyecto. La importancia de la temática de su investigación doctoral (Parra, 2004) justificaba la inclusión: la reflexión metalingüística que realizan los niños en torno a las oraciones negativas. Estas estructuras, junto con la de la afirmativa, exclamativa e interrogativa forman la cuarteta que ha sido privilegiada para iniciar la enseñanza de la lengua en los *lge*. Desafortunadamente, Fernando Leal, de la Universidad de Guadalajara, quien presentó una interesante ponencia sobre los posibles caminos de mejorar la escritura en la escuela, no se nos pudo unir en esta segunda fase.

propusimos reflexionar, desde varias ópticas —la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología educativa— sobre distintas dimensiones del español hablado y escrito de niños en edades escolares, y pusimos a discusión avances de nuestras propias investigaciones, relacionadas, la mayoría de ellas de forma directa o indirecta con los *ltge*, del enfoque comunicativo, que por aquel momento, ya llevaban siete años funcionando. Nos movían tres preguntas básicas: ¿La escuela y sus maestros entienden a fondo el significado del enfoque comunicativo, practicándolo en el quehacer cotidiano con el apoyo de los *ltge*? ¿Los niños alcanzan los ideales de éstos: usan la lengua, la hablan, la leen, la escriben, la reflexionan, la viven como parte suya? ¿El español se enseña o se aprende en las escuelas?

La experiencia de aquella mesa fue tan rica como confrontante pues en todas nuestras presentaciones, entramadas con las opiniones de un público beligerante y conocedor, saltaban temas recurrentes que ponían el dedo en la llaga. Se hablaba del desequilibrio observado entre el enseñar Español del maestro y el aprenderlo del niño, los papeles protagónicos seguían mal distribuidos. Se mencionaba una y otra vez la dificultad enorme de imbricar en un conjunto armónico y equilibrado la interacción de maestros y niños, tal y como lo indicaban los libros del enfoque comunicativo. Se resaltaba el peso que las realidades cotidianas, entrampaban el proceso: el reducido espacio de algunos salones para las actividades propuestas, el desorden que se propiciaba con algunos ejercicios, la falta de tiempo para cumplir con los objetivos del Español y la de las otras asignaturas; y sobre todo, la nostalgia de los maestros (y de los padres de familia) por aquellas “normas de ortografía” y aquellas “reglas gramaticales”, asideros maravillosos de los libros de antaño, que impedían pasar de manera tersa y natural al discurso o a la reflexión sobre los mecanismos y procesos de la lengua materna. Las ideas desembocaban siempre en la diáda por excelencia, y siempre presente en las preocupaciones: lectura y escritura y los fallidos caminos por los que seguía transitando en los *ltge* de 1993. De hecho, para sorpresa de muchos se afirmó que en los libros del 2000<sup>12</sup>, que ya estaban en

<sup>12</sup> Cfr. *Supra*; nota 2.

las aulas, se volvía el origen: la lengua escrita, que por su significado y trascendencia en la sociedad moderna, iba más allá de las metas del enfoque comunicativo:

El programa para la enseñanza del Español que se propone está basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y por lo tanto leer y escribir significan dos maneras de comunicarse. En el mundo actual gran parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita. Por eso *tener una definición clara y unificada de los conceptos de lectura y escritura se vuelve el primer imperativo del plan de estudios* (SEP, 2000: 7. Las cursivas son mías).

Con todo y la fuerza del argumento que justificaba este llamado cambio, no dejaba de ser sorpresivo, ya que, contraviniendo la promesa explícita<sup>13</sup>, aún no había ninguna evaluación oficial expresa de las bondades o carencias del enfoque comunicativo, cuando ya se estaba dando un nuevo giro en la concepción de la enseñanza del Español, alarmando a los maestros, quienes no estaban, en su mayoría, del todo conscientes del cambio y por ende, estaban ajenos no sólo al nuevo formato de la llamada “cultura escrita” sino a los beneficios que suponía la nueva propuesta. Esta situación, reproducía, por desgracia, la larga tradición de desinformación y encuentros sorpresivos con cambios y novedades en la historia de la educación mexicana.

La magnitud del problema de los *ltge* nos rebasó, porque el problema no emanaba únicamente de ellos; por tanto, las conclusiones no pudieron llegar a serlo; sin embargo, de la discusión se desprendían las consideraciones de siempre: se necesitaba más investigación sobre los *ltge*, mayor evaluación sobre los resultados, mayor capacitación de los maestros, mayor interacción de los padres, mayor conocimiento a fondo de las propuestas de los

<sup>13</sup> Resulta interesante resaltar un párrafo de la presentación de los *ltge* del 93: “Con la renovación de los libros de texto, se pone en marcha un proceso de perfeccionamiento continuo de los materiales de estudio para la escuela primaria. *Cada vez que la experiencia y la evaluación lo hagan recomendable, los libros del niño y los recursos auxiliares para el maestro serán mejorados, sin necesidad de esperar largo tiempo para realizar reformas generales*” (SEP, 1993b: 3. Las cursivas son mías).

*ltge*, mayor etnografía en el salón de clase<sup>14</sup>, se necesita, más que nada, saber deslindar, de forma inteligente y sensible, los valores innegables de conocer la lengua y hacer uso de ella. Se cerraba la Mesa pero las interrogantes seguían abiertas. Aquí termina la primera fase de la historia.

Años más tarde, hacia finales del año 2008, ya con los primeros resultados desoladores de las evaluaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el área de Español<sup>15</sup> y con una nueva Reforma Educativa de la educación secundaria en plena marcha, sustentada en las *Prácticas Sociales del Lenguaje*<sup>16</sup>, como nuevo paradigma en la enseñanza del Español, decidimos que sería pertinente retomar los trabajos de aquella polémica Mesa; consideramos importante hacer con ellos un libro, una especie de fotografía<sup>17</sup> que rescatara aspectos importantes de un

<sup>14</sup> Resulta sorprendentemente pobre la investigación etnográfica realizada sobre el manejo y uso de los *ltge* en el salón de clases. Entre las pocas investigaciones conocidas destaco el trabajo de Pellicer (1983) alrededor del manejo de una lección de un *ltge* del estructuralismo en el salón de clase, donde muestra los malabares realizados entre el maestro y los niños para manejar —que no comprender— el significado de la propuesta formalista del 72. El capítulo de María Luisa Parra en este libro toca el mismo problema pero ahora con los libros del enfoque comunicativo.

<sup>15</sup> Los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) aplicados en mayo y junio del 2005 por el INEE diseñados con base en el *currículum* nacional establecido por la SEP, arrojaron resultados poco halagüenos: “Cerca de cada diez alumnos de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua y están en los niveles 1 y 2 de logro, una capacidad menor de la aceptable” (Martínez Rizo, 2006: 7). Estos resultados, lamentablemente, no contradecían a los previos que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y los del Program for International Student Assesment (PISA), ofrecían (OCDE, 2005).

<sup>16</sup> Ese paradójico nombre se refería a la voluntad de desterrar las estructuras anquilosadas de la enseñanza de la lengua sobre la base de prácticas sociales del lenguaje: “Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos [...] participando en las prácticas del lenguaje es como los individuos aprenden a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos” (SEP, 2006: 16).

<sup>17</sup> De acuerdo con el *DRAE* una fotografía es, en su primera acepción, el “Arte de fijar y reproducir por medio de reacciones químicas, en superficies convenientemente preparadas, las imágenes recogidas en el fondo de una cámara oscura”; en tanto que en la segunda es “estampa obtenida por medio de este

momento muy innovador y promisorio en la enseñanza de la lengua. Decidimos situarnos en el presente de aquella Mesa —una especie de corte sincrónico en la diacronía—, y dejarlo estático en el tiempo en cuanto a su temática. Nuestros capítulos, se elaborarían a partir de las ponencias leídas. A favor de la fidelidad que queríamos obtener de esa fotografía, nos basaríamos religiosamente en las ponencias, que hablaban todas ellas, de manera directa o indirecta de los *ltge* del enfoque comunicativo; la bibliografía que acompañara a los trabajos, por tanto, permanecería también detenida en el tiempo como testigo importante del estado de la cuestión que guardaban los estudios de lingüística y educación de la época. Para ser consistentes con la decisión, el libro conservaría su nombre de origen, pero con un subtítulo que condujera al lector a esta idea de plasmar en una estampa lo sucedido en un momento y en una pequeña parcela de la historia educativa de México: *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de Español del enfoque comunicativo* sería ese título.

Así las cosas, empezamos la historia de nueva cuenta y pasamos de la oralidad de las ponencias presentada en la Mesa a la escritura de los capítulos que le darían vida a este libro que presento. Formado por seis capítulos, contruidos todos ellos sobre la base de las relaciones entre escuela-maestro-niño-libros de texto, tan imprescindibles como prácticamente ausentes en el complejo itinerario del desarrollo lingüístico infantil. Nuestro objetivo principal se concreta, entonces, en el deseo de ofrecer los resultados de varias investigaciones en torno al desarrollo lingüístico en niños cuyo aprendizaje del Español se daba bajo el cobijo del enfoque comunicativo en las escuelas primarias entre los años 1993 y 2000. La organización del libro obedece a una suerte de lógica cronológica que va de la génesis del discurso oral que trama el niño en diálogo con su madre hasta los inicios de la estructuración formal del discurso escrito que se da ya dentro de la escuela. Siete autoras con enfoques diferentes y metodologías varias confluyen en

---

arte” (Real Academia Española, 1992: 698). Este libro pretende cumplir con las dos acepciones mencionadas: fijar y reproducir las reflexiones y discusiones de aquella Mesa —cámara oscura— en una estampa —este libro— fiel de lo que ha representado el enfoque comunicativo.



un mismo interés: dar cuenta de los evidentes claroscuros que se generan en el transitar de la lengua materna por la escuela primaria —y hasta en la media superior, incluso—, cuando deja de ser el vehículo de comunicación, para convertirse en la materia obligatoria, poco atractiva cuyo destino parece orientarse a las oscuras zonas del fracaso, la baja eficiencia o la incomunicación. Las siete parten del discurso como el corazón del proceso.

Rosa Graciela Montes abre este libro con un trabajo que resalta el impacto crucial que tiene la interacción en el intrincado proceso de la enseñanza-aprendizaje. Con la descripción de tres situaciones comunicativas en tres momentos diferentes de desarrollo: primera infancia, educación media y educación superior; retomando las ideas seminales de Vygostky, Montes postula al diálogo como el disparador de la construcción de un discurso que nace en el hogar en los primeros años del niño, y que debería fortalecerse en la escuela dentro de un espacio de negociación —mediada entre el maestro y el estudiante— de significados sociales y lingüísticos. Sólo de esta forma se puede propiciar un aprendizaje significativo que redunde tanto en lo lingüístico como en lo cognitivo. Montes llega a la conclusión de que nuestras escuelas distan mucho de favorecer un tipo de aprendizaje significativo pues no establecen puentes sólidos de interacción que se adecuen a los significados relevantes a un estudiante. La escuela y sus maestros se quedan varados en procesos de transmisión de la información que no llega a la fértil co-construcción de conocimiento.

El discurso en sus manifestaciones más conocidas —conversación, diálogo, narración, descripción y argumentación— es el motor del trabajo de Rebeca Barriga Villanueva, quien se propone describir cómo habitan los distintos entramados discursivos en una muestra de ejercicios de los *ltge* del 93. Desplazar la supremacía ancestral de la oración como punto de partida y de llegada en la historia de la enseñanza del Español supone un enorme reto, no obstante las garantías que ofrece el versátil enfoque comunicativo. La exploración en los contenidos de estos ejercicios, profusos, atractivos y novedosos, en su mayoría, llevan a Barriga Villanueva a una conclusión semejante a la de Montes: si no hay una interacción mediada entre el niño, el texto y el maestro, no hay cambios sustantivos en la manera de concebir la lengua,

no obstante lo promisorio del enfoque y la riqueza y variedad de las actividades propuestas.

Karina Hess Zimmermann escoge la narración como punto de partida de su investigación. Ella se detiene en los mecanismos de reflexión que tienen niños en diferentes grados escolares, de dos tipos de escuela —una, en la que “se hace y se usa la lengua” y otra en la que “se enseña la lengua”—, para penetrar en la esencia de la narración y descubrir su estructura intrínseca. Por medio de una lúdica metodología con títeres cuenta cuentos, Hess encuentra que si bien todos los niños de su muestra detectan las diferencias entre la calidad de la textura entre una narración plena y un simple guión, no todos tienen la misma capacidad reflexiva para explicar el por qué de la calidad del cuento narrado. Esta reflexión metalingüística emana, según los resultados de Hess, no de los contenidos de los libros escolares sino de la experiencia directa y vital que los niños viven con su lengua en el entorno social y familiar.

Margarita Peón y Sylvia Rojas-Drummond, por su parte, reportan en su capítulo los resultados parciales de una investigación de largo alcance, uno de cuyos objetivos es que los niños cobren conciencia de su capacidad argumentativa y la pongan a funcionar en sus distintas realizaciones. Mediante una cuidadosa estrategia metodológica de intervención y promoción, prueban cómo los niños mediante un andamiaje adecuado llegan a la solución de diversos problemas, organizando su pensamiento mediante argumentos claros, congruentes y pertinentes. Paralelo a este lado positivo, aparece el negativo. Estas autoras demuestran la poca efectividad tanto de los contenidos de los *ltge* como la incapacidad de la mayoría de los maestros para establecer espacios de interacción propicios y significativos que impelan a los niños a argumentar congruentemente sobre la base de un pensamiento analítico y crítico que conduzca ulteriormente al conocimiento científico.

Las oraciones negativas, estructuras muy tempranamente presentadas en los *ltge* del 93, atraen el interés de María Luisa Parra en su investigación. Al igual que Hess, pone la reflexión metalingüística en la mira y presenta los resultados de las variadas reflexiones que este tipo de oraciones despiertan en niños

de diferentes grados escolares. Los hallazgos principales en esta investigación, muestran, por un lado, los complejos caminos de la reflexión infantil; y por el otro, lo desorientadora que puede ser la acción del maestro y el libro de texto en este camino. Comprueba que lo que los libros de texto enseñan sobre la estructura sintáctica de la oración negativa tarda mucho en captar la atención del niño, puesto que primero fija su atención en lo que le es más relevante y familiar; de ahí que la reflexión metalingüística se instale en primera instancia en los significados y contenidos sociales, y después en las formas. Por tanto, los *ltge* no abren espacios de reflexión que ayuden al niño a diferenciar con claridad entre lo meramente sintáctico enclavado en el sistema de la lengua y los significados insertos en el mundo social que los rodea.

Por último, el capítulo de Esmeralda Matute completa la otra cara de la lengua al penetrar el complejo mundo de la escritura, vista como proceso y sistema, con características propias, diferentes a las de la lectura y cuya evolución rebasa los límites de la educación primaria. Para ello se basa en el análisis de la producción de niños que aprenden a escribir con los *ltge* del 93 y muestra los problemas más relevantes que enfrentan estos debutantes, carentes, las más de las veces, de un acompañamiento sensible y continuo que los lleve a la elaboración de un texto escrito coherente. Recorre Matute todos los subsistemas (en su mayoría tortuosos) del aprendizaje de la escritura que un niño atraviesa, desde la ortografía hasta la construcción de un texto, pasando por la puntuación, la segmentación y la acentuación para comprobar que los *ltge* se quedan estacionados en los *qué* de la escritura, sin llegar a los *cómo* y a los *para qué*. Los resultados muestran que el niño no da el salto al dominio total de todos los subsistemas, que en su conjunto conforman la escritura: no llega a la construcción de un texto coherente que habrá de ser leído por otro. El desarrollo cognitivo y lingüístico que favorece de manera crucial la escritura se queda semioculto entre las imprecisiones de los *ltge* y la falta del acompañamiento del maestro hacia un aprendizaje constructivo.

Para finalizar, quisiera reiterar la vocación de *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de Español del enfoque comunicativo*: ser una estampa fiel de la enseñanza del Español en un momento significativo de su historia, en

el que se bifurca el camino entre la gramática y la comunicación. Libro-fotografía en tonos blanco y negro, que refleje algunas de las múltiples y sorprendidas complejidades que se dan dentro de los espacios escolares.

De pronto, el temor de la aparente anacronía de este libro, se desvanece ante su impresionante actualidad. En efecto, el enfoque comunicativo no se ha desterrado —lo promisorio de su oferta no podría despreciarse— sólo que ahora no ocupa el lugar privilegiado de atención, la lengua escrita ha vuelto a recuperarlo. Este libro es como las paradojas del tiempo: el pasado se hace presente en muchos momentos de la historia. No obstante los años que median entre la presentación de las ponencias primigenias y los capítulos de hoy, la situación parece ser la misma, con uno que otro matiz adicional, pero al fin, y lamentablemente, la misma: enseñanza sin aprendizaje, aprendizaje sin reflexión, andamiajes truncos, riqueza de contenidos, pobreza de interpretación, potencial enorme, resultados magros, niños creativos, niños paralizados, libros estimulantes, libros desperdiciados, maestros informados, maestros indiferentes, cambios sorprendidos, reformas no anunciadas, reformas nunca consolidadas, lengua viva y dinámica, lengua prescriptiva centrada en una norma mal entendida y discriminadora.

Espero, entonces, que estos trabajos, fotografías de un momento histórico en la enseñanza del Español en México, logren sembrar inquietud y motivar reflexión en torno al controvertido campo en el que se entrecruzan la Lingüística, la Psicología y la Educación, que debe y necesita transformar muchos mitos en realidades tangibles y positivas para proponer desde la investigación y la práctica docente cotidianas senderos en los que el niño haga del lenguaje una verdadera herramienta cognitiva y de comunicación. Quisiera, por lo pronto, remontar las dos primeras acepciones de la palabra, relevantes de suyo: ‘Mito’: “fábula, ficción alegórica, especialmente en materia religiosa [...] relato o noticia que desfigura lo que -realmente es una cosa”, para detenerme a reflexionar en su tercera acepción, poco conocida, pero muy provocadora para nuestros intereses, aquella que define ‘mito’ como “un ave pisciforme que construye *nidos cerrados* en forma inconfundible” (Real Academia Española, 1992: 978. Las cursivas son mías). Sea pues, este trabajo —libro y fotografía— una forma de

abrir los nidos cerrados que se construyen en torno al desarrollo lingüístico escolar, impidiéndole al niño vivir su lengua desde su esencia más profunda: la comunicación imbricada con su naturaleza sistémica. Si el enfoque comunicativo fracasa, ¿la cultura escrita o las prácticas sociales del lenguaje, hoy por hoy, vigentes, sí alcanzarán la meta?

Que cada uno de estos capítulos, reflejo de las inquietudes y de los retos educativos y lingüísticos de un tiempo, cobren vida y dinamismo en este otro momento histórico educativo en el que se prueban nuevas formas de superar el escollo de una lengua que paradójicamente le pertenece a los niños pero les es ajena.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACEVES, JORGE E., 2009, *El libro de los que hacen libros. Testimonios de trabajadores de la Conaliteg*. México: SEP.
- AGUILAR SALAS, MARÍA DE LOURDES, 1993a, “Concurso para la renovación de los libros de texto gratuitos”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, 14; 2-5.
- , 1993b, “Hacia un enfoque comunicativo”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, 16; 18-21.
- ÁVILA, RAÚL, 1985, “La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos”, en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna. Coloquio sobre la enseñanza de la lengua materna*. México: SEP, UNAM; 27-36.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA, 1999, “Cuatro décadas de enseñanza del español en México”, *Español Actual. Revista de Español Vivo*. Número monográfico dedicado al español de México, ed. por Pedro Martín Butragueño, 71; 83-100.
- GONZÁLEZ PEDRERO, ENRIQUE, 1982, “Presentación”, en *Los libros de texto gratuitos*. Enrique González Pedrero (coord.), México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos; 3-6.
- JASO GARCÍA, ELENA, 1982, “Los libros de Español y los programas de 1972 y 1978”, en *Los libros de texto gratuitos*. Enrique González Pedrero (coord.), México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos; 261-290.
- LOMAS, CARLOS y ANDRÉS OSORO, 1993, *El enfoque comunicativo de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

- y AMPARO TUSÓN, 1993, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LUCÍA, 2001, *Los libros de texto en el tiempo*, Morelos: Universidad Autónoma de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación.
- MARTÍNEZ RIZO, FELIPE, 2006, “Presentación”, en *El aprendizaje del Español y las matemáticas en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria*. Backhoff Escudero, Eduardo Andrade Muñoz, Andrés Sánchez Moguel, Margarita Peón Zapata, Arturo Bouzas Riaño, con la colaboración de Anette Santos del Real y Felipe Martínez Rizo, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Dirección de Pruebas y Medición; 7-8.
- MARTÍNEZ SILVA, MARIO, 1982, “Las polémicas sobre los libros de texto gratuitos”, en *Los libros de texto gratuitos*. Enrique González Pedrero (coord.), México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos; 25-29.
- MURILLO, GRACIELA, 1985, “La enseñanza del Español en la educación elemental”, en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna*. José Moreno de Alba (ed.), México: UNAM; 93-105.
- NUNAN, DAVID, 1989, *Designing tasks for the communicative classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS, 2005, *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Trad. de María Luisa Rodríguez Tapia, Victoria Gordo del Rey y Javier García Prieto. Madrid: Santillana Educación.
- PARRA VELASCO, MARÍA LUISA, 2004, *¿Es una “oración negativa”? Un estudio exploratorio sobre la reflexión metalingüística en niños en edad escolar*. México: El Colegio de México [Tesis de Doctorado].
- PELLICER, DORA, 1983, “El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos”, *Nueva Antropología*, 22; 83-106.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992, *Diccionario de la lengua española*, 21ª ed. Madrid: Espasa Calpe [1ª ed. 1780].
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1993a, *Educación básica. Primaria. Plan y programa de estudio*. México: SEP.
- , 1993b, *Español. Tercer grado*. México: SEP.
- , 2000, *Programas de estudio de Español. Educación primaria*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

- , 2006, *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular.
- TUSÓN, VICENTE, 1993, “Prólogo”, en *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón (eds.), Barcelona: Paidós. (*Papeles de Pedagogía*, 13); 1-7.
- VILLA LEVER, LORENZA, 2009, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

## CLARIFICACIONES DISCURSIVAS Y LA CO-CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

*Rosa Graciela Montes*

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Es innegable que todos los investigadores interesados en el ámbito de la educación coincidan en que el lenguaje juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es más difícil que todos estén de acuerdo en cómo caracterizar este papel. Quizá lo más general sea ver al lenguaje como una herramienta, un medio, para desarrollar aprendizaje. Ya que la destreza en el manejo de esta herramienta es considerada esencial para acceder a nuevos conocimientos, la investigación acerca de cómo el niño adquiere el lenguaje y cómo lo utiliza es de central interés, y lograr el desarrollo de la destreza o competencia en el uso del lenguaje se convierte en un fin en sí mismo para los adultos (padres, educadores o maestros) involucrados con el niño.

Cuando se habla acerca del lenguaje en el ámbito educativo por lo general se piensa en lo que el niño debe aprender y, primeramente, los adultos se centran en el desarrollo de sus primeras habilidades en lengua escrita: aprender las letras, poder leer y escribir palabras, tener buena ortografía, poder redactar. Indagando un poco más, se menciona que también se debe buscar ampliar de manera sistemática los conocimientos del niño en el uso del lenguaje mediante la enseñanza explícita de vocabulario, el manejo de estructuras sintácticas o la incursión en géneros o estilos del lenguaje que van más allá de los usos más frecuentes cotidianos, todo lo cual se practica en las clases de la materia de Español en la escuela primaria. Sin negar la importancia de esto,



notamos que hay menos reflexión por parte de los adultos que interactúan con niños sobre la manera en que la forma misma de la interacción incide en el aprendizaje de nuevos conocimientos o en lo que investigadores como Newman, Griffin y Cole (1991) han denominado *cambio cognitivo*.

Estos autores, utilizando ideas desarrolladas por Vygotsky (1977), señalan cómo en la participación en actividades significativas en un sistema socio-cultural y a través del uso de las herramientas culturales desarrolladas dentro de ese sistema, el niño, con el apoyo de un adulto, puede lograr actuar adecuadamente en una situación comunicativa, aún cuando no comprenda el alcance de sus acciones ni la significación de las mismas. Aquí, indican los autores, citando a Cazden (1991), se da la posibilidad de que los niños participen en actividades de mayor complejidad que las que les permite su desarrollo actual; la actuación (*performance*) ocurre aun cuando todavía no se desarrolla la competencia (Newman, Griffin y Cole, 1991: 80). El adulto que interactúa con el niño, y que sí posee una comprensión cultural amplia de la actividad que se realiza, guía la participación del niño facilitando su actuación. Entre la comprensión del niño de la actividad que está realizando y la comprensión del adulto de la misma, se crea un espacio de orientación común en el que se pueden negociar los significados y alcances de las metas y las tareas que se están realizando. Este espacio de negociación de significados es lo que Vygotsky ha denominado la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) o lo que Newman, Griffin y Cole denominan la *zona de construcción de conocimientos* (*ibid.*: 80). En este espacio, el niño se enfrenta a dos conceptualizaciones de lo que ocurre, la propia y la del adulto. La actividad dialógica discursiva que se realiza para lograr poner en común estas dos versiones es un potencial agente de cambio cognitivo.

Aquí es útil introducir la distinción que plantea otro seguidor de Vygotsky, Alex Kozulin, entre aprendizaje directo y aprendizaje mediado (Kozulin, 1998). Si bien, como ha propuesto Piaget, en una situación de aprendizaje directo el niño se involucra directamente con su entorno, en el aprendizaje mediado, un adulto o alguien más competente que el niño se sitúa entre el niño y el entorno o la actividad a realizar y guía al niño en esta actividad:

*“an adult or more competent peer places him- or herself ‘between’ the environment and the child- thus radically changing the conditions of the interaction. The mediator selects, changes, amplifies, and interprets objects and processes to the child”* (ibid.: 60). Según este autor, y en concordancia con las ideas de Vygotsky, el aprendizaje humano en su gran parte es mediado y no directo y los agentes mediadores son otros actores más competentes, pero también sirven como mediadores los instrumentos desarrollados históricamente por el grupo socio-cultural para la realización de actividades. Estos son los artefactos materiales o simbólicos creados en el seno de una cultura, diseñados para la realización de una actividad significativa para el grupo social. Para Vygotsky, el lenguaje es una herramienta cultural de primer orden mediante el cual se puede organizar el entorno de diversas maneras. Textos particulares (narrativas, por ejemplo) serían herramientas culturales de segundo orden, elaboradas a partir de las posibilidades del lenguaje. Kozulin reelabora el concepto de “herramienta cultural” al de “herramienta psicológica” constituida por:

esos artefactos simbólicos —signos, símbolos, textos, fórmulas, mecanismos gráfico-simbólicos— con la ayuda de los cuales los individuos adquieren control sobre sus propias funciones psicológicas “naturales” tales como la percepción, la memoria, la atención y demás. Al involucrar el uso de herramientas psicológicas se engendran nuevas funciones psicológicas que son socioculturales en su origen y superindividuales en su naturaleza (Kozulin 1998: 84) [La traducción es mía].

Con respecto a la noción de herramientas quisiera recalcar tres aspectos. Primero, son artefactos mediadores desarrollados a través del tiempo para realizar funciones o actividades específicas. Esto implica, por un lado, que el individuo no necesita empezar desde un punto cero para manejar o controlar su entorno; simplemente retoma lo desarrollado a través de la historia. A la vez, la herramienta muchas veces lleva inscrita en su diseño algo de su función, por lo que su manejo permite prefigurar, en parte, aspectos de la actividad o función a realizar, por lo tanto, ayudan al individuo al dominio de sus funciones. En segundo lugar, el individuo no necesita dominar ni comprender el alcance total de la herra-

mienta para poder utilizarla pudiéndose valer del apoyo de otros con mayor experiencia o mayores conocimientos de una actividad dada, para poder actuar. Finalmente, su utilización crea la posibilidad de apertura en un sistema o actividad, permitiendo la innovación, la transformación y eventualmente el desarrollo. La apertura hacia lo nuevo puede radicar en varios factores: *a)* La herramienta abre la posibilidad del desarrollo de nuevas funciones. La forma o estructura de la herramienta puede indicar la posibilidad de que sea utilizada para algo diferente a su función básica u original. Las funciones secundarias pueden ser momentáneas o bien convertirse en funciones centrales, desplazando a la función original. *b)* El uso de la herramienta puede ayudar a ampliar la función original extendiendo o elaborando a la misma. *c)* Adicionalmente, la herramienta original puede resultar insuficiente o limitada para las nuevas funciones que su uso permitió conceptualizar, requiriendo cambios o modificaciones en la herramienta misma. Para tener un ejemplo concreto se puede pensar en una herramienta material: un cuchillo, por ejemplo, puede ser utilizado para recuperar un objeto pequeño que se cae en una ranura (función diferente a la función básica del cuchillo). La herramienta que se requiere para esta función debe ser firme, delgada, con alcance (cierta longitud) y plana como para poder entrar en la ranura. El cuchillo reúne estas características, pero su uso para esta función es fortuito y momentáneo y difícilmente desplazará a la actividad primordial, al menos que la función de recuperar objetos que se traban en ranuras sea parte constante de alguna actividad recurrente dentro de la sociedad. A diferencia de esto, las características del mismo cuchillo, originalmente diseñado para la caza, lo convirtieron en un instrumento utilizable en la preparación y consumo de comida y eventualmente se utilizó en “la mesa”. Hoy en día, las funciones “secundarias” (como cubierto) han desplazado a las originales (arma o instrumento para caza) y, a la vez, las nuevas y diferentes funciones han llevado a sucesivas modificaciones de la forma de la herramienta en sí.

Recapitulando los temas introducidos hasta aquí, según Vygotsky y otros investigadores de la escuela denominada constructivismo socio-histórico, el aprendizaje en el ser humano no se lleva a cabo únicamente por contacto directo con el entorno. El indivi-

duo no necesita empezar desde cero para la resolución de problemas. Gran parte de lo que aprendemos está mediado por la cultura. Otros miembros de la cultura, ya formados o más capaces, y las herramientas culturales desarrolladas a través de la historia actúan como mediadores para facilitar el aprendizaje. El individuo que se inicia en una actividad aprende a usar las herramientas y a participar en la actividad con la ayuda de otros, antes que realmente domine o comprenda el por qué y el para qué de lo que hace. Su actuación antecede a su competencia. Entre las herramientas culturales desarrolladas, se le asigna un papel de primer orden al lenguaje, que cumple tanto funciones intra-psicológicas para organizar la actividad mental del individuo, como inter-subjetivas, es decir sociales, para organizar la interacción entre individuos. En la educación, al lenguaje se le adjudica un papel central como el medio a través del cual se transmiten los conocimientos. Pero la reflexión explícita sobre el lenguaje suele concentrarse en propiciar el desarrollo de contenidos lingüísticos concretos como son la ampliación del vocabulario, enseñanza de formas sintácticas o familiarización con estilos o géneros fuera del uso cotidiano. En este trabajo quisiera enfocarme, más que en contenidos lingüísticos específicos, en las formas mismas de la conversación o el diálogo, como espacio idóneo para la negociación de significados, la confrontación de interpretaciones y, por consecuencia, el desarrollo de cambio cognitivo.

En lo que sigue de este trabajo, quisiera discutir las posturas que, orientadas por lo que se observa en el desarrollo de la lengua materna en la interacción entre niño y adulto, sostienen que la educación debe verse como diálogo y que dirían que al examinar cómo se logra la construcción de significación en el diálogo discursivo encontraremos un modelo aplicable a la adquisición de conocimientos en educación. Asimismo presentaré y discutiré tres situaciones comunicativas en las que el actor más competente apoya la actuación del menos competente. La primera situación involucra la conversación entre madre e hija, durante etapas tempranas de adquisición del lenguaje. Las otras dos situaciones comunicativas provienen del ámbito educativo en educación media superior y superior. Si bien no establezco una comparación explícita entre éstas, en cada una de las situaciones se describen los recursos dis-

cursivos que son utilizados para facilitar la comprensión, sosteniendo que las estrategias y los recursos desarrollados dentro de la interacción dialógica conversacional para lograr la comprensión de significados forman la base para lograr una interacción exitosa en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

#### EL DIÁLOGO COMO ESPACIO DE NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS

La interacción conversacional es concebida por algunos (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Goodwin, 1981) como la forma básica del uso del lenguaje. Singularmente, es la primera forma a través de la cual el infante entra en contacto con su lengua materna. En la conversación hacemos evidentes y ponemos a discusión nuestras interpretaciones de lo que acontece, de manera tal que puedan ser confrontadas por las interpretaciones de otros participantes. Es decir, la conversación es el espacio idóneo para la negociación de significados. Si bien al hablar de conversación se piensa, en primer lugar en el diálogo entre dos o más personas físicamente presentes, las reflexiones de Bakhtin agregan a la discusión la idea de que todo discurso, oral o escrito, es de naturaleza dialógica. Cada palabra que enunciamos es una respuesta a otra y está dirigida, a su vez, hacia las respuestas que anticipa de sus interlocutores (Bakhtin, 1981: 280). De manera análoga, comprender el enunciado de otro es poder responder a él, pero no con la comprensión pasiva derivada de simplemente entender las palabras textuales, sino más bien con una comprensión activa que incorpora las palabras a un nuevo contexto conceptual y emocional y las regresa con nuevas significaciones; es decir, establece un verdadero diálogo con ellas (*ibid.*: 280-283). Estas ideas son explícitamente enunciadas por Voloshinov, otro de los jóvenes intelectuales asociados al “círculo” de Bakhtin:

Comprender un enunciado de otra persona significa orientarse con respecto a él: encontrar su lugar correcto en el correspondiente contexto. Para cada palabra del enunciado que estamos en proceso de comprender, proponemos, por así decir, un conjunto de palabras nuestras como respuesta. Cuanto mayor sea su número o importan-

cia, más profunda y sustancial ha de ser nuestra comprensión [...] Toda comprensión verdadera tiene naturaleza dialogal. La comprensión hace lo posible de enfrentar la palabra del hablante con una palabra contrapuesta (Voloshinov 1976: 128-129)<sup>1</sup>.

Las interacciones con el otro no ocurren en un vacío, sin embargo. Cuando hablamos entran en juego las particularidades del contexto o la situación concreta a la que nos enfrentamos, incluyendo entre esas particularidades la actividad que se está desarrollando, lo que se quiere lograr y las características de nuestro interlocutor. También entran en juego modelos o esquemas de lo que la actividad es o debería ser, modelos desarrollados históricamente y transmitidos socialmente. Por lo tanto, al dirigirnos a un interlocutor concreto tomamos en cuenta lo que está haciendo, lo que puede hacer y lo que podría o debería hacer si fuera un actor ideal en la actividad dada. Es decir, cuando se da respuesta a un interlocutor se responde en función de dos esquemas: por un lado se responde al interlocutor concreto en función de lo que dice, lo que demuestra saber y nuestras suposiciones de lo que puede o sabe. Por otro lado, se responde en función de lo que se requeriría para convertir a ese interlocutor en el actor tipo, competente, capaz de llevar a cabo las acciones que la actividad requiere. El hablante formula su enunciado tomando en cuenta las necesidades de la situación actual y de los objetivos y metas de la actividad, sobre la base de su experiencia con situaciones previas similares y a partir de su apreciación de quién es el interlocutor, qué es lo que sabe y qué es lo que puede. La tensión o la distancia entre lo que el otro sabe y puede hacer y lo que debería hacer motivan las secuencias dialógicas que buscan propiciar comprensión (y que pueden lograr un cambio cognitivo) en el otro.

<sup>1</sup> Existe una controversia acerca de si el texto citado fue escrito por Voloshinov o fue, en efecto, escrito por el propio Bakhtin. He tomado como referencia las fuentes publicadas. Lo cierto es que ambos pensadores pertenecían al mismo "círculo" discursivo por lo que, en consecuencia con las ideas del propio Bakhtin, la asignación de autoría a un solo hablante sería siempre disputable, ya que los textos cobran vida y significación a través del intelecto de otros.

*Principios conversacionales y perspectiva del “otro”*

A partir de la construcción inicial realizada, el hablante formula su discurso tomando en cuenta qué se debe decir (de acuerdo con los requerimientos socio-culturales), qué quiere decir (sus metas y objetivos particulares) y qué puede decir (con base en las competencias y posibilidades del interlocutor).

¿Qué recursos y qué estrategias tiene el hablante a su disposición para lograr esta orientación dialógica que conduce a maximizar la comprensión y que puede redundar en el cambio cognitivo? Al inicio, un hablante requiere hacer una estimación de lo que Clark (1992) ha llamado *common ground* o marco común de referencia (Montes, 2003: 238) que le permite realizar una estimación de qué conocimientos son compartidos por sus interlocutores y diseñar su intervención en el discurso tratando de adecuarse o ajustarse a lo que cree que puede ser inteligible. El hablante establece lo que puede estar en este marco de conocimientos comunes utilizando su experiencia previa y lo que considera que podría estar dentro de la experiencia previa del otro (por ejemplo, conocimiento formado a partir de interacciones anteriores con el mismo interlocutor o con interlocutores “similares”), aquello que puede suponerse que es experiencia común (a partir de la co-presencia física, la co-presencia discursiva previa y co-membresía de grupo) así como los presupuestos establecidos en el imaginario socio-cultural, en la sociedad, cultura o comunidad a la que ambos pertenecen. Aquí es útil incorporar el concepto de “*comunidad de práctica*” introducido por Lave y Wenger (1991) para referirse a los grupos o colectivos de personas organizados alrededor de actividades socioculturales, sus prácticas y procesos. La comunidad de práctica no implica compartir una cultura ni compartir una localidad espacialmente definida. Más bien se refiere al colectivo de personas involucradas en actividades particulares y que comparten las metas y prácticas derivadas de estas actividades.

Tomando todo lo anterior en cuenta, el hablante formula un enunciado que se adecua a las necesidades de la situación y a las posibilidades supuestas de su interlocutor. Clark (1992) utiliza el término *audience design* (diseño para un auditorio) para referirse

a estas adecuaciones. Dentro del marco del análisis conversacional se ha utilizado *participant design* (diseño para co-participantes) para algo similar (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974)<sup>2</sup>. Dentro de la literatura sobre desarrollo del lenguaje se suele oír el término *fine-tuning* (o sintonía) para indicar las adecuaciones que el adulto realiza en interacción con el niño o se habla de un registro especial de lenguaje al que se ha dado el nombre de *motherese* (a veces traducido al Español como registro materno o estilo de niñera). Las características de este registro, que permiten a través de la simplificación y la clarificación maximizar las posibilidades de comprensión, lo hacen óptimo como medio de comunicación con alguien cuyo nivel de conocimientos sea escaso o desconocido. Si bien los términos anteriores (*audience* o *participant design*, *fine-tuning* o *motherese*) no son exactamente equivalentes, todos se refieren a fenómenos similares: las diversas formas en que tomamos en cuenta la imagen que nos hemos formado de nuestro interlocutor en cuanto a sus posibilidades de conocimiento y por ende de comprensión y adecuamos nuestro lenguaje de acuerdo con esta “construcción epistémica” (Montes, 2003) procurando que nuestros enunciados sean inteligibles, ajustándolos por cualquier medio que sea posible a lo que se percibe como el nivel de conocimiento y el potencial de ese otro.

Asimismo, organizamos nuestras interacciones comunicativas tomando en cuenta lo que parecen ser principios generales de organización conversacional que corresponden de manera cercana a lo que Grice ha denominado “máximas conversacionales”. Éstas se fundan en un presupuesto básico, supuestamente compartido por los interlocutores: que lo que se dice en cada momento de interacción es pertinente, y quizá sea lo más pertinente para ese momento. Por lo tanto, los interactuantes pueden y deben interpretar el enunciado en función de lo que se ha venido desarrollando en la conversación previa. El *principio de cooperación conversacional* y la llamada *máxima de pertinencia* subya-

<sup>2</sup> Clark considera al término “participant design” algo más restringido que “audience design”. El segundo permite incluir a otros, aunque no sean participantes ratificados en la interacción.



cen nuestra actividad al buscar comprender lo que el otro dice<sup>3</sup>. Este principio plantea que los interlocutores en todo momento actúan bajo la premisa tácita que las contribuciones a la conversación son pertinentes a lo que se está haciendo o diciendo y para la realización de la actividad conjunta. Asimismo, se plantea que los hablantes parecen compartir otros supuestos acerca de cómo se debe conducir una conversación adecuada. Estos supuestos son formulados como máximas conversacionales por Grice, quien las enuncia como máximas de *calidad*, de *cantidad* y de *manera*. En concordancia con éstas, y re-interpretándolas de acuerdo con los datos que voy a discutir, vamos a buscar decir aquello que se concibe como factual o correcto o para lo cual tenemos evidencia, evitando decir algo falso o incorrecto (*calidad*). Vamos a decir todo lo necesario para completar adecuadamente nuestra actividad o para que el otro entienda, evitando lo superfluo. Si decimos algo es porque lo consideramos necesario o pertinente para poder comprender el discurso o realizar la actividad entre manos (*cantidad*). Y vamos a ser ordenados en nuestro discurso, siguiendo las secuencias necesarias para lograr nuestro propósito y evitando ambigüedades u “obscuridad de expresión” en lo que se incluye el uso de términos vagos o términos poco específicos, como también el uso de términos técnicos o demasiado específicos que requieren supuestos adicionales (por ejemplo, el marco de una teoría) para comprenderse.

Podemos ver cómo los conocimientos culturales interactúan con estas máximas generales y ayudan a definir lo que es necesario, lo que es superfluo, lo que es correcto, lo que es evidencia adecuada, lo que es ordenado, en función de conocimientos, prácticas y procedimientos establecidos dentro de la sociedad o

<sup>3</sup> Ha habido mucha discusión acerca de si se puede decir que las conversaciones son verdaderamente cooperativas y conducidas de acuerdo con las máximas, en virtud de que los hablantes constantemente decimos cosas inciertas o falsas, hablamos de más, introducimos irrelevancias, ambigüedades y demás a nuestro discurso; es decir, violamos las máximas. Yo sostengo que las autocorrecciones a nuestro propio discurso o lo que corregimos o exigimos del discurso del otro evidencian que hemos internalizado un modelo similar al propuesto por Grice el cual subyace nuestra conceptualización de lo que la conversación debería ser y guía nuestras actividades de “reparación”.

grupos culturales. Por ejemplo, nuestra apreciación de *orden* o *secuencia* está relacionado con los esquemas discursivos superestructurales que hemos desarrollado. En el caso de una narrativa, esperamos que se inicie con una introducción que nos presenta a los participantes y a un estado o situación a partir del cual se desencadena una secuencia de eventos o acciones que llevan a un desenlace. En el caso de un trabajo académico, como una tesis, se parte del planteamiento de un problema inicial del cual puede derivarse una hipótesis o un acercamiento a la resolución de ese problema. Se requiere contextualizar nuestro acercamiento en el marco de alguna teoría e indicar lo que se ha realizado previamente y lo que contribuiríamos a partir de nuestro trabajo. Se enuncia qué es lo que se va a hacer y cómo se hace o hizo. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos y se relacionan con los presupuestos teóricos previos y la manera en que nuestros resultados contribuyeron a resolver los problemas vislumbrados inicialmente. En estos ejemplos vemos que la identificación de un género discursivo en el texto de nuestro interlocutor activa expectativas de ordenamiento y organización que como receptores utilizamos para comprender lo enunciado.

Con respecto a la *calidad*, en la conversación cotidiana pensamos que esta máxima se refiere a no decir algo falso o no mentir. Dentro del marco de comunidades particulares, por ejemplo comunidades científicas, la máxima de *calidad* puede extenderse a decir aquello que es correcto o adecuado a partir de un marco teórico particular, citando a la teoría o a expertos como aquellos que constituyen evidencia adecuada para apoyar lo que decimos. Asimismo, la máxima de *calidad* se aplica en cuanto a no hacer pasar por propias las ideas provenientes de otros. Finalmente, la máxima de *cantidad* interactúa tanto con lo que es la actividad y las prácticas que la subyacen como con nuestra apreciación de los conocimientos del otro. Por ejemplo, en un trabajo científico si especificamos el marco teórico en el que estamos trabajando, los términos que utilizemos van a ser interpretables en función de este marco teórico por lo que pueden adquirir un significado técnico diferente de su significado cotidiano. Si especificamos un trabajo dentro del marco de la *lingüística generativa*, por ejemplo, los términos “*competencia*”, “*actuación*”, “*regla*”, “*transformación*” ten-

drán significados e interpretaciones particulares de los que nos podremos valer, y que necesitaremos hacer explícitos, definir, explicar o elaborar, en mayor o menor grado, en función de quién es el público que recibirá nuestras palabras. La cantidad de información que se proporcione dependerá de los requerimientos del tipo de trabajo que estamos realizando, del tipo de interlocutor que tenemos o que anticipamos y los conocimientos que pueden esperarse de éste.

#### LAS CLARIFICACIONES DISCURSIVAS EN EL DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS

En cualquier conversación, si notamos que hay fallas en la comunicación o si pensamos que puede haber problemas de comprensión podemos recurrir a estrategias de reparación que sirven ya sea para clarificar lo dicho o como recursos anticipatorios de problemas potenciales, y se aplican a cualquier nivel del lenguaje o del discurso. Por ejemplo, podemos hacer explícitos nuestros presupuestos, definir términos técnicos, explicar alusiones personales o identificar nuestros referentes de manera tal que puedan ser identificados por un público “universal”. En la organización textual se busca reducir ambigüedades derivadas de relaciones anafóricas, especificando referentes cuando sea necesario, y se trata que queden explícitas las conexiones textuales entre enunciados y las funciones pragmáticas de los mismos. Igualmente, se puede recurrir a dar explicaciones tanto de contenido como pragmáticas y podemos hacer explícitas nuestras intenciones comunicativas mediante el uso de enunciados metadiscursivos. Si, a pesar de esto, la comunicación falla, el hablante puede proceder a iniciar secuencias de reparación para regresar a la causa del problema comunicativo y solucionarla.

Podemos ver que los mecanismos desarrollados para asegurar una comunicación efectiva son, a la vez, mecanismos que conllevan al desarrollo cognitivo y a la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos. Quisiera recalcar que las adecuaciones en función del otro se llevan a cabo en toda situación comunicativa, ya que siempre podemos hacer una apreciación de diferencias

experienciales y cognitivas en nuestros interlocutores. Sin embargo, son especialmente marcadas en aquellas situaciones donde la diferenciación en cuanto a conocimientos es uno de los factores preestablecidos, por ejemplo, en el trato con extranjeros o personas provenientes de otros entornos culturales, en las interacciones con niños en el proceso de adquisición del lenguaje y desarrollo de competencia comunicativa o dentro del salón de clase donde para poder “enseñar” se requiere que haya conocimientos que aún se deben adquirir o “aprender”. En estas situaciones, como se mencionó anteriormente, la desigualdad entre interlocutores en cuanto a niveles de conocimiento es intrínseca a la situación misma y la utilización de formas de adecuación o modificación del discurso en función de los conocimientos o capacidades del otro conforman una parte central de las interacciones.

En lo que sigue, daré ejemplos de interacciones entre actores competentes y actores menos competentes, inexpertos o “novatos”, mostrando el tipo de trabajo lingüístico que se realiza para guiar a estos últimos a desarrollar mayor competencia. Se mostrará cómo el experto emplea patrones o esquemas de lo que “debería ser” de acuerdo a las normas culturales de su grupo o de la comunidad de práctica dentro de la cual se inscribe la actividad y se describirá el tipo de recursos o andamiaje que emplea el experto para lograr un significado en común, basándose en los principios conversacionales para maximizar la comprensión y la efectividad comunicativa. La primera situación es tomada del ámbito familiar y muestra apoyo conversacional entre una madre y su hija en etapas tempranas de la adquisición del lenguaje. Las otras dos situaciones son tomadas del ámbito académico y muestran los recursos clarificativos y explicativos del maestro en clase de física (Situación 2) o las correcciones escritas del maestro a trabajos escritos de alumnos (Situación 3).

*Situación comunicativa 1:  
Clarificaciones discursivas en la interacción madre-hijo*

Muchos trabajos sobre el desarrollo de lengua materna han señalado el papel del registro materno “*motherese*” y las interaccio-

nes del adulto con el niño como factor decisivo para promover el desarrollo del lenguaje (Ferguson 1964, 1977; Snow y Ferguson 1977; Snow 1984; Montes 1992, 1996). Algunos de los rasgos del registro materno parecen tomar en cuenta la idea que tiene el adulto de la capacidad perceptual del niño pequeño. Por ejemplo, entre los rasgos prosódicos o paralingüísticos del mismo encontramos el uso de un tono fundamental alto (entre 400 a 600 Hz), un habla pausada que establece cierto patrón rítmico y la utilización de recursos para enfatizar o dar mayor realce a las palabras o frases que el adulto considera que son lo importante (Montes, 1992: 16). Con relación al léxico se encuentra el empleo de palabras conocidas del uso cotidiano. Si se introduce nuevo vocabulario éste se señala mediante la indexación o bien se explica dando definiciones o paráfrasis a partir de lo ya conocido. Aparte de la reducción del vocabulario y del apoyo contextual, encontramos en este registro ciertas modificaciones sintácticas tales como la reducción en la longitud de los enunciados lo cual resulta en una reducción en el número de cláusulas de cada oración y la reducción en el número de oraciones complejas a favor de oraciones simples. También encontramos en este registro una disminución en el uso de inflexiones y un incremento en las repeticiones así como un rasgo particular que es la sustitución de frases nominales en lugar de formas pronominales de primera o segunda persona. Estos trabajos señalan diferentes maneras en las que el adulto (la madre u otro adulto que cuida o interactúa con el niño) modifican su lenguaje para hacerlo más comprensible (por ejemplo, como se dijo, sustituyendo vocabulario, reduciendo el número de palabras por enunciado, simplificando la sintaxis) pero a la vez dan ejemplos de cómo los adultos requieren que el niño haga sus enunciados más entendibles a través de diferentes solicitudes de clarificación o ayudan al niño a elaborar o completar sus enunciados (Montes, 1997).

Las compleciones o solicitudes de elaboración son interesantes porque ejemplifican la manera en que el adulto parece comparar el enunciado del niño con un modelo previo de lo que ese enunciado o ese discurso debería ser, solicitando lo clarifique, lo especifique, lo elabore o lo complete. A continuación doy algunos ejemplos:

a. Solicitud de especificación de términos vagos o ambiguos<sup>4</sup>

- (1) N: miya. uno.  
M: un qué? [K03]<sup>5</sup>
- (2) N: míyalo.  
M: qué? [K05]
- (3) N: ahí está.  
M: quién está? [K04]
- (4) N: qué es?  
M: qué es qué? [K05]
- (5) N: acá qué dice?  
M: dónde? [K08]

En todos estos casos la madre solicita que la niña especifique elementos semánticamente vagos, cuyos referentes pueden no ser identificables unívocamente en el contexto o bien que requieren la co-presencia física del interlocutor en el mismo entorno para poder identificar la referencia. En la solicitud de especificación, lo que el adulto busca es que se remplace el pronombre o deíctico con la frase nominal correspondiente; es decir, que el enunciado cambie de uno que requiere el contexto para su interpretación a uno potencialmente independiente de tal contexto. Los siguientes ejemplos son esencialmente iguales, salvo que en estos casos es la madre quién completa el enunciado agregando una propuesta de especificación para el término vago:

<sup>4</sup> Los datos provienen del Corpus “Montes” que está conformado por interacciones espontáneas en el ámbito del hogar entre una madre y su hija (Montes, 2004), incorporado a la base de datos CHILDES (McWhinney y Snow, 1985, MacWhinney, 1995).

<sup>5</sup> El corpus mencionado está compuesto por 13 transcripciones numeradas [K01] a [K13] que corresponden a grabaciones realizadas con intervalos de 1 mes a 6 semanas desde que la niña tenía 1 año y 8 meses [K01] hasta los 3 años [K13].

- (6) N: hacen noni.  
M: ¿hace noni el niño? [K03]
- (7) N: awelita Noni se fue ahí.  
M: ¿en esa bicicleta? [K07]
- (8) N: qué le está haciendo él a la cola de él?  
M: ¿a la cola de ... el oso? [K08]

La especificación de un posible referente para el término vago en el enunciado no solamente cumple la función de clarificar la “duda” de la madre sino que sirve para indicar al niño que su interlocutor está atendiendo y está en sintonía con su discurso pudiendo completarlo.

b. Compleción del enunciado agregando términos faltantes:

- (9) N: peino.  
M: ¿la peina a la mamá? [K01]
- (10) N: estaba tocando.  
M: ¿estaba tocando el cerillo? [K08]
- (11) N: voy a sacar.  
M: ¿se va a sacar el vestidito?

Son casos semejantes a los anteriores salvo que en lugar de solicitar la especificación de un término vago o no específico, la madre reconoce que el enunciado de la niña está sintácticamente incompleto y le agrega los términos (argumentos gramaticales) faltantes. Los elementos agregados son aquéllos más plausibles para efectuar la compleción dado el contexto. Los modelos gramaticales que el adulto tiene desarrollados son las herramientas utilizadas para completar el enunciado (y continuar la conversación). En los tres ejemplos dados, la mamá completa el enunciado a partir del conocimiento de que un verbo transitivo requiere de un complemento u objeto directo. Al igual que en los casos anteriores, los enunciados maternos a la vez que clarifican y resuelven

“problemas” gramaticales, sirven como indicaciones al otro de que se está atendiendo el discurso.

c. Elaboración o amplificación de un enunciado

Si bien en los casos anteriores, las intervenciones maternas servirían para hacer explícito algo ya latente en el enunciado infantil, también la madre puede utilizar el discurso para continuar y expandir el enunciado del otro. La madre utiliza diferentes tipos de información plausible para completar el enunciado pudiendo pedir que la niña amplíe información acerca de las circunstancias de los eventos a los que se refiere (*cómo, dónde, con qué*), a las causas o consecuencias de los mismos (*por qué, para qué*), o bien puede solicitar que continúe con un “*y qué pasó después*”.

- (12) N: se fue.  
 M: ¿se fue?  
 N: sí  
 M: ¿adónde se fue? [K04]
- (13) N: uno subido ahí.  
 M: ¿sí?  
 M: y cómo se subió? [K07]
- (14) M: ¿y la niña qué hace?  
 N: jugando.  
 M: ¿y con qué juega? [K12]

En estos tres ejemplos (12-14) la madre solicita o proporciona información que tiene que ver con las circunstancias que rodean cada uno de los enunciados de la niña. En los siguientes, lo que se solicita es reflexión sobre causas o consecuencias de las acciones que se narran:

- (15) N: ay, ¿me voy a machucar?  
 M: ¿se va a machucar?  
 N: sí  
 M: ¿por qué?



N: porque me voy +/...

M: (3.8) ¿por qué el carrito la va a pisar? [K07]

(16) N: esa te gusta nada más.

M: ¿esa nada más me gusta?

N: sí.

M: ¿por qué me gusta esa?

N: porque es linda.

M: ¿para qué es?

N: es para mi- mi +/.

N: no es para tocarla porque se quema. [K08]

o bien las causas que motivan al enunciado mismo:

(17) N: gracias mamita.

M: ¿“gracias mamita” por qué?

M: ¿porque usted le saca el cuaderno? [K01]

(18) N: ese no porque es de madera.

M: ah, ¿a usted no le gustan los de madera? [K13]

Las preguntas sobre causas y consecuencias, o la propuesta de posibles causas y consecuencias, amplían el enunciado trascendiendo la situación concreta. El niño necesita reflexionar sobre lo que no se ve, lo que solamente se puede inferir a través de resultados (causas) o bien anticipar los resultados de acciones (consecuencias).

Finalmente, las solicitudes o propuestas de compleción dadas por el adulto, llevan a la continuación de la secuencia de eventos, al “*qué sucedió después*”:

(19) N: Winnie.

M: ¿qué le pasa a Winnie?

N: Winnie.

M: ¿qué hace? [K03]

(20) N: ese es Lucio.

N: (2.1) ese es Lucas.

M: ¿ese es Lucas?

M: ¿y qué van a hacer Lucas y Lucio?

M: van a jugar juntos? [K07]

En estos primeros ejemplos vemos una solicitud de elaboración común en la cual cuando se menciona un sujeto (Winnie, Lucas y Lucio), la madre solicita que el enunciado se expanda para formular una proposición completa (qué hace, qué le pasa, qué tiene). Posteriormente, las preguntas maternas tales como “*y entonces qué?*”, “*y él qué hizo?*”, “*y qué pasó después?*”, sirven para solicitar la continuación de sucesos narrados y la elaboración de pequeñas narrativas:

(21) N: el oso chiquitito no quiere caminar.

N: porque está cansado.

M: ¿y entonces?

N: entonces el oso grande está enojado.

M: ¿y entonces?

N: ¿y entonces qué?

M: ¿el oso está enojado y qué le hace al osito chiquitito?

N: ¿qué le hace?

M: [K08]

(22) N: yo lloro.

M: ¿por qué?

N: porque sí.

M: porque es muy zonza?

M: ¿qué dice cuando llora Pupi?

N: aa uu.

N: diso “mi mano!”.

M: ¿su mano?

N: sí.

M: ¿y qué más dice?

N: yo diso “upa”.

M: ¿upa?

N: mamá.

N: y yo lloro y yo diso “upa”.

M: ¿y cuando usted dice “upa” y cuando llora qué pasa?

- N: ¿qué pasa?  
 M: ¿qué le dice el papá?  
 N: ¿qué me dice el papá?  
 M: ¿el papá la alza o le pega?  
 N: el papá me alza.  
 M: ¿y la mamá?  
 N: y la mamá también me quiere.  
 M: ¿sí?  
 N: sí.  
 N: el papá me quiere mucho.  
 M: ¿por qué?  
 N: porque sí. [K08]

En estas secuencias vemos que las sucesivas preguntas de la madre tales como “*y entonces*”, “*y qué pasó*”, “*y qué más*”, que buscan elaborar secuencias de acciones, también sirven para ir conjuntamente completando una narrativa. En el ejemplo (22) podemos notar cómo la madre y la niña parecen tener diferentes definiciones del evento en que están involucradas. La madre, a partir del enunciado de la niña (“*yo lloro*”) busca elaborar lo que en el contexto parece el inicio de una narrativa. Ya que la niña no está llorando al momento de enunciarlo parecería que se está refiriendo a un suceso pasado o por lo menos no actual. El uso del tiempo presente le da al suceso el carácter de evento “genérico” (lo que suele pasar generalmente cuando lloro). La madre busca obtener, a partir de las preguntas la “narrativa” de la niña, pero la niña transforma el evento revirtiendo las preguntas hacia la madre adjudicándole a ella la responsabilidad de completar el cuento. Esto último refuerza la impresión de que más que tratarse de la recuperación de un suceso pasado específico, se trata de la compleción de un “script” o “guión” genérico.

En todos los ejemplos anteriores hemos visto la forma en que el interlocutor competente (la madre, en estos casos) utiliza su conocimiento de las herramientas o esquemas culturales para lograr que se amplíen o elaboren los enunciados infantiles. Retoma el enunciado emitido por la niña y solicita su reformulación o bien realiza la misma a partir de lo que podría o debería darse si se aplicaran los patrones sintácticos o discursivos prevalentes. Las

clarificaciones o expansiones que se solicitan no se dan al azar, sino más bien parten de lo que se observa como “faltante” o amplificable en el enunciado infantil. En un trabajo anterior (Montes, 2000) se traza la frecuencia de ocurrencia y los tipos de preguntas maternas en cuatro puntos diferentes del desarrollo de la niña. Los datos obtenidos se reproducen en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Progresión de preguntas maternas dirigidas hacia el niño*

<i>Tipos de preguntas</i>	<i>Edad de la niña y MLU</i>			
	K01 (2.0)	K04 (2.5)	K08 (3.0)	K13 (3.5)
qué / qué es / qué hay	4	—	9	1
qué N / cuál / quién	3	3	8	6
(a)dónde	5	3	3	8
qué hace / qué tiene / qué pasa	—	3	3	5
por qué / para qué	—	1	6	3
y qué más / y entonces qué	—	—	4	6
Cómo	—	—	1	4

Las preguntas que ocurren en los primeros momentos solicitan que se nombre o se especifiquen referentes (*¿qué es?, ¿qué hay?, ¿quién?, ¿cuál?*). Le siguen preguntas que solicitan que se agreguen circunstancias (*¿dónde?*) o acciones de los referentes nombrados (*¿qué hace, que tiene?*). Finalmente, se solicita que los enunciados se extiendan para explicitar causas o consecuencias (*¿por qué?, ¿para qué?*) o bien para continuar elaborando el suceso (*¿y entonces qué pasó?*) lo que lleva a agregar más acciones y eventualmente a elaborar pequeñas narrativas. Las preguntas se seleccionan con base a la tensión que se establece entre lo que la niña dice y lo que “falta” de acuerdo a un esquema o un modelo adulto de lo que se puede decir: si se menciona a un potencial actor, se puede solicitar que se indique qué hace ese actor. Una vez que se indica una acción, se puede solicitar información sobre subsiguientes. Las herramientas culturales empleadas van guiando el desarrollo. Pero su uso no ocurre aleatoriamente

sino que son usadas a partir de lo que el participante menos competente, la niña en estos casos, hace o dice. La niña es quien inicia el discurso y a partir de estas iniciativas infantiles, el adulto responde apoyando la construcción de acuerdo a lo que sería gramatical y aceptable en el discurso adulto.

### *Situación comunicativa 2:*

#### *El discurso para clarificación en el salón de clase*

En los ejemplos que siguen tomaré un contexto situacionalmente diferente, el discurso que se desarrolla en una clase de física en primer año de preparatoria, para mostrar los recursos utilizados por el hablante más competente (que en esta situación es el maestro) para lograr la comprensión por parte de los hablantes menos competentes (los alumnos estudiantes de preparatoria). En los datos que presentamos, el maestro busca desarrollar conocimientos particulares relacionados con la materia de física; sin embargo, los recursos que se utilizan para lograr la comprensión son recursos discursivos más generales aplicables a otras situaciones semejantes, no restringidos a esta materia.

La sección de clase que se ha analizado corresponde a lo que podría llamarse la “exposición del tema”, una sección hacia el inicio de la clase en la que el profesor presenta el tema del día. El discurso es esencialmente monológico: el maestro expone. Pero sus intervenciones se presentan como si se tratara de un diálogo, con frecuentes preguntas de confirmación de la comprensión: *¿Se entiende?*, *¿Sí?*, *¿Queda claro?*, *¿Ven?*. Sin embargo, ni el maestro realmente solicita intervenciones por parte de los alumnos ni éstos las dan, por lo que parece imperar la definición de la situación como monólogo: el maestro expone. Si no hay interacciones por parte de los alumnos, a través de las cuales el maestro pueda inferir el grado o nivel de conocimientos de éstos, o lo que han entendido ¿en qué se basa éste para establecer el espacio de construcción de conocimientos? ¿O será el caso que la exposición del maestro no toma en cuenta los conocimientos de los alumnos? Proponemos que aunque en estas situaciones monológicas no se establece una zona de construcción basada en las demostraciones concretas

de comprensión o de nivel de conocimientos de los alumnos, sí operan los principios generales de la zona de construcción y el maestro se basa en una aproximación del nivel de conocimientos que el alumno podría o debería tener. El maestro “dialoga” con este interlocutor virtual y adecua sus enunciados considerando la “dificultad” que él le adjudica a los temas o contenidos y el potencial de aprehensión que él espera de los alumnos.

En las secciones que hemos analizado del discurso en clase de física se encuentra que a pesar de que se trata esencialmente de una sección de exposición monológica (con mínima intervención por parte de los alumnos), el maestro utiliza un gran número de recursos diferentes para facilitar la comprensión. Entre éstos se encuentra un elevado número de enunciados metadiscursivos que van haciendo explícito cómo el discurso debe ser interpretado. El maestro aclara o define términos y demuestra procedimientos. A la vez, enmarca sus intervenciones indicando el tema o tipo de género discursivo que encuadra a un segmento, enunciando cuál es su intención ilocutiva, preparando y anunciando la introducción de tópicos y contextualizando los mismos con referencia a discursos previos.

#### a. Contextualización

Una de las estrategias que utiliza el maestro es la de situar al tema o tópico dentro del contexto de marcos compartidos o supuestamente compartidos, mostrando la relación o relevancia de lo que se va a decir con lo ya expuesto o supuestamente conocido. El ejemplo siguiente (23) muestra la estrategia de contextualización:

- (23) M: ayer, dentro de lo que estábamos viendo de números significativos,  
 hubo algunos casos dónde no, no se presentaron.  
 [...inicia presentación de ejemplo...]  
 Unos ejemplos que ayer no se presentaron.  
 [... expone ejemplos ....]  
 Son los ejemplos que ayer no se presentaron, ¿sí?  
 Me interesaba aclararlos.  
 ¿Hay alguna duda? ¿No?  
 Bueno.

El maestro señala la relación que guarda la actividad que se va a desarrollar con actividades desarrolladas previamente. En este caso, relaciona lo que se va a hacer con lo que se había hecho el día anterior (es algo similar) pero a la vez, señala o marca la diferencia entre lo que se va a hacer y lo que se había visto (es algo diferente). También se hace explícito el tema que cubre ambas actividades: “*números significativos*”. Sin embargo, lo que el profesor agrega en esta clase es planteado como ejemplos que caben dentro del tema pero que “*ayer no se presentaron*” por lo cual, orienta al estudiante a observar o percibir diferencias que a lo mejor necesitaban “*aclararse*”.

A continuación se da otro ejemplo de contextualización y explicitación del tema:

- (24) M: entonces, a ver si ponemos como título  
 “cómo resolver ecuaciones mediante el álgebra”.  
 [... sigue explicación ...]  
 M: y así sería la forma de resolver esta ecuación para “x”.

Aquí el maestro hace explícito el tema que va a regir los ejemplos y explicaciones que siguen, pero a la vez indica que espera que los alumnos tomen apuntes de lo que se dice. “*A ver si ponemos como título*” señala el tema; pero también señala que se espera que los alumnos “pongan” este tema por escrito (“*como título*”).

#### b. Enmarcación o encuadre

Otro mecanismo o estrategia metadiscursiva empleada por el maestro es la de enmarcar claramente su discurso para indicar el principio o el fin de un tema o una secuencia. Los recursos que se usan para esto son variados. Involucran el empleo de marcadores discursivos como “*bueno*” o “*bien*”, el cierre de etapas o secuencias con preguntas acerca de si se entendió, y la explicitación del tema (como vimos en los ejemplos (23) y (24) tanto al inicio como al final de la secuencia).

En el ejemplo (23), la secuencia inicia con la presentación de lo que se va a hacer (*ayer... hubo algunos casos dónde no, no se presentaron*) y cierra con prácticamente el mismo enunciado (*Son los ejemplos que ayer no se presentaron, ¿sí?*). Esta repetición al final del

enunciado de inicio sirve para demarcar o encapsular la secuencia particular. Igualmente, vemos la repetición del tema enunciado al finalizar la secuencia en el ejemplo (24): *y así sería la forma de resolver esta ecuación para “x”*. El uso de preguntas sobre comprensión (*¿se entendió? ¿hay dudas?*) o uso de marcadores discursivos como *bien* o *sí* se ejemplifican en el segmento que sigue (que continúa la secuencia iniciada en el ejemplo (24):

- (25) M: y así sería la forma de resolver esta ecuación para “x”.  
 No?  
**Sí se entendió o hay dudas?**  
 A: hay dudas.  
 M: no entendieron?  
 A: no  
 M: **ok.**  
**Vamos otra vez.**  
 Si?  
 [...da nueva explicación...]  
 M: **Sí se entendió o no?**  
 A: (xxx).  
 M: sí?  
 Bueno.  
**Ok.**  
 No importa. No importa.  
 Pero digo, **sí se está entendiendo la forma** en como se tiene que hacer, no?  
**Les repito.**  
 [... da explicación...]  
 M: sí?  
 Sí?  
 Y eso es todo, no?  
**Ok.**  
 [... da explicación...]  
 M: **sí quedó claro o no?**  
 A: (xxx).  
 M: **ok.**  
**Pues vamos a poner algunos ejercicios para ver si se entendió.**



La secuencia está puntuada por preguntas acerca de si se entendió y, a la vez, el uso de *ok* como marca o señalizador que introduce en cada caso una nueva movida interactiva:

*ok.*  
vamos otra vez.

*ok.*  
les repito.

*ok.*  
[da explicación]

*ok.*  
pues vamos a poner algunos ejercicios.

El uso de estos y otros marcadores sirven para puntuar el discurso e ir dirigiendo la atención de los alumnos a nuevos momentos de la interacción o a espacios en dónde los alumnos podrían intervenir si quisieran, aunque por lo general no lo hacen y, también por lo general, el maestro no deja tiempo suficiente para intervenciones salvo en los casos en los que reitera su pregunta e indica que se espera una retroalimentación.

### c. Uso de clarificaciones

Se mencionó anteriormente que las clarificaciones se solicitan cuando el oyente no entiende o no tiene claro algo; cuando necesita mayor especificación o la desambiguación de algún elemento semánticamente vago o ambiguo. En el discurso del maestro en clase, encontramos un gran número de clarificaciones. Éstas toman la forma de definiciones, comparaciones o establecimiento de equivalencias, paráfrasis, especificación y ejemplificación y demostración concreta. En estos datos, las paráfrasis, definiciones o establecimiento de sinónimos se utilizan para clarificar términos técnicos o términos que tienen una acepción particular dentro de la teoría. Las especificaciones clarifican términos vagos o ambiguos o con múltiples referentes. En ambos casos se responde a la máxima de *manera*: “*Sea claro; evite ambigüedades; evite oscuridad de expresión*”

(Grice, 1975). Las clarificaciones discursivas suelen ir acompañadas por marcadores o frases que explicitan lo que se va a hacer discursivamente. Los más frecuentes son: *o sea, es decir, es lo mismo, significa, es igual a, no es otra cosa que, es como si, por ejemplo*. A continuación se dan ejemplos:

- (26) M: ahora, **estos dos términos** con respecto a “ $x$ ” lo están multiplicando.  
**estas dos variables.**
- (27) M: entonces, si yo multiplico todo por “ $x$ ”  
**es decir**, este extremo y este extremo.
- (28) M: **es lo mismo que decir**, lo están multiplicando, pasan dividiendo, no?  
**a decir**, bueno como están multiplicando dividido los dos extremos  
entre “ $cb$ ”.

Vemos aquí diferentes recursos utilizados por el maestro para clarificación de los enunciados propios: establece sinónimos (ejemplo 26), indica la sinonimia mediante el uso de construcciones paralelas (ejemplo 26 *estos dos términos / estas dos variables*), especifica con una demostración concreta un término vago (ejemplo 27 *todo [...] es decir [...] este extremo y este extremo*) y “parafrasea” un procedimiento indicando dos maneras en que puede expresarse la operación que se está realizando. En todos los casos, hay marcas explícitas que llaman la atención y señalan para el alumno la función de equivalencia que los diferentes términos cumplen.

Los ejemplos siguientes muestran tres maneras de explicar cómo se entiende la “*resolución de ecuaciones*”:

- (29) M: eso de resolución de ecuaciones mediante el álgebra  
**no es otra cosa que** despeje de ecuaciones en función de una variable que queremos conocer.
- (30) M: vamos a suponer que la queremos resolver para “ $a$ ”.  
**es decir**, quiero despejar esta ecuación en función de “ $a$ ”.

- (31) M: **sabemos que el decir**, quiero resolver una ecuación para tal variable  
**significa** dejarla en un extremo sola.

En los primeros dos ejemplos, lo que el maestro hace es establecer el paralelismo entre “*resolución de ecuaciones*” y “*despeje de una variable*”. En el tercer ejemplo (31) se especifica concretamente qué significa “*despejar*” cuando se aplica a una variable: *dejarla en un extremo sola*. Aquí no sólo se aclara el término sino que se indica la meta que se sigue en el procedimiento, ir cambiando los elementos de lugar, aplicando los procedimientos permitidos hasta *dejar la [variable] en un extremo sola*.

#### d. Enunciados metadiscursivos

También puntualizando el discurso del maestro se encuentran una serie de frases y enunciados en los que el hablante indica la función comunicativa que está cumpliendo ese trozo de la secuencia o ese enunciado. Ejemplos de las frases que se encuentran en nuestros datos son los siguientes:

A ver si ponemos como título...  
 Por ejemplo, vamos a suponer esta fórmula...  
 Vamos a suponer que la queremos resolver para  $a$ .  
 ¿Qué tendríamos que hacer primero?  
 Vamos a hacerlo por pasos.  
 ...ya nos vamos con la forma rápida...  
 Vamos otra vez  
 Vamos a hacerlo directamente  
 Quiero despejar esta ecuación en función de  $a$   
 Quiero despejar o resolver una ecuación para tal variable.  
 Yo quiero encontrar  $x$   
 ¿Sí se está entendiendo la forma en cómo se tiene que hacer?  
 Esta propiedad se la deben de saber.  
 Se tiene que llegar al mismo resultado.  
 Estoy enseñando las varias formas que se conocen  
 Lo que sí no se vale es ...

Con enunciados como los anteriores el maestro va guiando a los alumnos a interpretar los pasos que va desarrollando al enunciar de forma explícita las funciones que cumplen sus enunciados y las diferentes acciones y procedimientos dentro del desarrollo de la actividad. Los enunciados indican qué es lo que se está haciendo y cómo debe valer o contar cada enunciado.

En esta sección he querido mostrar diferentes recursos que el hablante experto utiliza para facilitar la participación y entendimiento por parte de los hablantes menos expertos. En el ejemplo (25) encontramos una explicitación de lo que el maestro trata de hacer: *Pero digo, **sí se está entendiendo la forma** en como se tiene que hacer, no?* Al finalizar las explicaciones reitera:

- (32) M: Eso es **lo que quiero que quede bien claro**, ¿sí?  
 No precisamente tenemos que hacer  
 “Cómo el profesor nos enseñó esto, lo tengo que hacer yo.”  
 “Porque si no voy a estar mal.”  
 No.  
**El mensaje no es ese.**  
**Sino les estoy enseñando las varias formas que se conocen,**  
 Que ustedes deben aplicar.

El maestro va guiando a los estudiantes paso por paso en lo que deben hacer, mostrando los procedimientos que se pueden aplicar. Los alumnos proceden a aplicar procedimientos, sin necesariamente entender completamente lo que están haciendo y las teorías que subyacen a estos procedimientos. Se busca propiciar y desarrollar la actuación aunque no se tenga la competencia. Implícito detrás del actuar del maestro parece estar la idea de que aprendiendo a aplicar los procedimientos gradualmente se desarrollará la comprensión de la teoría que subyace a éstos. Las clarificaciones y explicaciones del maestro responden a las *máximas conversacionales* propuestas por Grice (1975) indicando *pertinencia* a través de los recursos de contextualización, por ejemplo, y adecuándose en *cantidad* y *manera* a través de enmarcar la exposición

en la teoría, dar definiciones de términos técnicos, especificando lo vago y ambiguo y demás.

*Situación comunicativa 3:  
Correcciones a textos escritos*

La tercera situación comunicativa que mencionaré es la de retroalimentación académica, a partir de los comentarios, sugerencias o correcciones que los maestros hacen a los escritos de sus estudiantes<sup>6</sup>. En esta situación, el maestro se enfrenta a un texto escrito (una redacción, un trabajo final, un capítulo de tesis) y sugiere correcciones o modificaciones a éste. Las correcciones del maestro son de tipos muy variados dirigiéndose tanto al nivel de contenido como de forma. A lo largo de este trabajo he mencionado que la conversación cooperativa parece responder, en términos generales, a lo que han sido denominadas las *máximas conversacionales* de Grice (*ibid.*) que indican que un discurso bien formado debe ser *pertinente* y cumplir criterios de *calidad* (verdad o corrección factual) y de *cantidad* (decir todo lo necesario, no decir de más) además de ser organizado u ordenado en su *manera* de presentación. Los comentarios que el maestro formula a los textos de los estudiantes parecen poder agruparse de acuerdo con las máximas de Grice. Las modificaciones relacionadas con la máxima de *calidad* por lo general se refieren a contenidos: términos o conceptos usados o definidos incorrectamente por parte del alumno, o casos en los que el maestro cuestiona o corrige lo que percibe como equivocaciones o errores de conceptualización. A continuación doy algunos ejemplos de éstos pero principalmente presentaré ejemplos de solicitudes de modificación relacionadas con las otras máximas conversacionales que afectan principalmente la “forma” del discurso o la organización textual. Aunque

<sup>6</sup> En esta sección examino los comentarios escritos formulados a los trabajos escritos de sus estudiantes del nivel superior (licenciatura y posgrado) utilizando una recopilación de materiales proporcionados por diferentes profesores (entre los que me incluyo) o por estudiantes.

debo agregar que, para esta situación comunicativa, la distinción tajante entre forma y contenido es difícil de sostener.

a. Correcciones factuales (solicitudes de modificación relacionadas con la máxima de *calidad*).

Bajo este rubro se marcan las correcciones que el maestro efectúa o solicita en el empleo de términos o conceptos planteados por la teoría que maestro y alumno comparten en común. La máxima de *calidad* de Grice se interpreta en la conversación cotidiana como un precepto a evitar decir aquello que se sabe falso. En el discurso académico-pedagógico, se aplica la máxima cuando el maestro corrige errores factuales en las discusiones presentadas por el alumno o cuando un término o concepto es usado erróneamente. En estos casos, no hay intención de prevaricar por parte del alumno, pero si el término es usado incorrectamente se incurre en un error, una falta de *calidad* en el discurso, más aún si el maestro sabiendo que el uso del término es “*erróneo*” o “*falso*” lo dejara pasar. También se encuentra en el discurso académico otro caso de falta de “*calidad*” cuando el alumno, con ingenuidad o no, hace pasar por suyas las palabras de otro autor. Las retroalimentaciones que da el maestro, guiadas por la máxima de *calidad*, apuntan a ambos aspectos:

- (33) *Esto está copiado literalmente del libro. No puedes usarlo así.*
- (34) Esto se refiere a ‘competencia lingüística’ (apartado anterior), no a competencia comunicativa.
- (35) Los aspectos a considerar son las siguientes variantes [variables]<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Los comentarios del maestro se indican en cursivas. Cuando una corrección tiene que ver con algo específico en el texto del alumno, indico la corrección entre corchetes, y he tratado de ponerla en contigüidad con la parte relevante del texto del alumno, aunque en los textos originales generalmente los comentarios son manuscritos y van al margen, entre líneas o al reverso de la hoja del estudiante, con marcas señalizadoras (asteriscos, signos de pregunta, subrayados, tachado de palabras) que indican a qué parte del texto se refieren.

Si bien estas correcciones tienen que ver con la factualidad de los contenidos, también se dan numerosas indicaciones que tienen que ver con la estructuración y organización de lo escrito, con la forma.

Entre las correcciones que se refieren a la forma, he omitido en esta ocasión los casos en los que el maestro corrige la ortografía, la puntuación o la “redacción” (oraciones de una cuartilla, faltas de concordancia), o cuando sugiere redacciones alternativas. Más bien me remito a aquellos casos en los que indican problemas con el desarrollo del texto como tal. Vemos que, por lo general, los comentarios muestran que algo falta en el texto que se está desarrollando o que algo está fuera de lugar. Las indicaciones del maestro se agrupan en los grandes rubros con que he discutido el andamiaje en las interacciones de madre con niño (véase Situación 1) que son: solicitudes de compleción, solicitudes de especificación y solicitudes de expansión:

#### b. Solicitudes puntuales de compleción

Las solicitudes de compleción pueden verse como relacionadas con las máximas de *cantidad*. El maestro indica que falta algo en el texto que debe agregarse. Los ejemplos de correcciones que se dan aquí se refieren principalmente a solicitudes de agregar elementos sintácticos faltantes en el enunciado u oración que se presenta:

- (36) Materia, Energía y Cambio, es el eje en el cual los conocimientos relativos a los fenómenos y las transformaciones de la materia y la energía. [*falta verbo*]
- (37) Al incluir en el sexto grado nociones como las de átomo y molécula, se adopta el punto de vista de que ese (SUBRAYADO DEL MAESTRO) [*falta preposición*] momento los niños son capaces de entender sus elementos esenciales.
- (38) La pretensión de estudiar situaciones particulares mediante el estudio y la captación de lo que es esencial o universal, lo cual es signo de lo necesario. [*falta verbo*]

El maestro nota la falta de elementos necesarios en la estructura de la oración para que ésta sea gramatical y solicita que éstos se agreguen. El modelo que se sigue para determinar qué es lo que falta es el sintáctico. El maestro utiliza sus conocimientos de sintaxis e indica que algo necesario ha sido omitido.

### c. Solicitudes puntuales de elaboración

En estas solicitudes de modificación, el maestro solicita que el alumno explique, elabore o defina términos o conceptos o que expanda el tema agregando mayor discusión a lo que introduce. Estas correcciones también pueden considerarse relacionadas con carencias de *cantidad*, pero la falta o carencia está fundamentada por el tema, por la teoría y por normas textuales, más que por criterios sintácticos.

- (39) Es importante decir que resulta un tanto complejo (SUBRAYADO DEL PROFESOR) explicar desde el enfoque cualitativo el análisis de los resultados [*¿por qué?*]
- (40) Cabe aquí citar a NN (1995) ella ha dicho que los educadores estamos ante un problema epistemológico, paradigmático, teórico, metodológico y didáctico a lo que ha denominado “alfabetización científica” [*¿Qué es esto? Explicar*].
- (41) A los cuatro años de edad, los niños produjeron narrativas que contenían un promedio de 2 a 3 cláusulas. Además de la complicación y la introducción incluyeron una orientación. Las evaluaciones disminuyeron con respecto a los niños de tres años. [*Desarrollar*]
- (42) Los niños de cinco años incluyeron además de los elementos ya mencionados, un resumen y varios tipos de evaluaciones. Sus narrativas incluyeron 2.8 componentes por narrativa, en contraste con un promedio de 1.7 a la edad de tres. [*Desarrollar*]



Las solicitudes de elaboración parecen responder a tres motivaciones principales. El maestro solicita que se expliquen o justifiquen juicios o valoraciones (ejemplo 39). También solicita que se expliquen o definan términos o conceptos nuevos que no forman parte del marco común de conocimientos (ejemplo 40). Finalmente, solicita que se expanda o desarrolle material nuevo que se introduce y que se presenta de manera escueta. Este último es el caso de los ejemplos 41 y 42.

#### d. Solicitudes puntuales de especificación

Los casos en los que el maestro solicita que se especifique algún término son por lo general casos en los que se utiliza un término ambiguo o un término que queda vago o indefinido en el contexto. Estas correcciones parecen estar relacionadas con la máxima de *manera* (“*evitar ambigüedad u oscuridad de expresión*”):

- (43) Así fue el origen [*¿cuál es el origen?*] a un campo de conocimiento las ciencias naturales y el lenguaje de la ciencia que tiene raíces profundas y vetas de análisis muy amplias para explorar...
- (44) En el tratamiento de los temas de este eje no debe intentarse la presentación abstracta o la formalización prematura de los principios y las nociones sino que esta [*¿cuál?*] y aquellos [*¿cuáles?*] deben estudiarse a partir de los procesos naturales en los que se manifiestan.
- (45) Una cosa que caracteriza especialmente la conversación en clase es la medida en que el profesor ejerce un control conversacional sobre el tema, por encima de cuánto y cuándo puedan hablar éstos. [*¿quiénes?*].
- (46) Como producto del 2º Congreso sobre Investigación Educativa se tiene el estado del conocimiento del campo de las ciencias naturales y se dice lo siguiente: en los finales de este siglo y su instalación [*¿de qué?*] en el próximo se evidencian ya una serie de impactos para la

prestación de servicios educativos en general... [*¿a quién estás citando?*]

- (47) La ciencia es considerada, idealmente como un sistema lingüístico. [*¿por quién?*]
- (48) Lo que a continuación mencionamos es acerca del material audiovisual que se trata en el capítulo V [*¿videos? ¿De qué?*]

En estos ejemplos, el maestro solicita que el alumno haga la especificación de términos semánticamente vagos o cuya referencia no es unívocamente identificable en el contexto. Los términos para los cuales generalmente se solicita especificación son formas deícticas o pronominales (*así, ésta, aquéllos, éstos, su*) para los cuales no se puede identificar claramente el referente antecedente nominal. También se solicita aquí que se describan elementos introducidos por primera vez (ejemplo 48) o la especificación del autor cuando se citan o se utilizan palabras de otro (ejemplos 46 y 47) pero la referencia queda vaga o general (por ejemplo “*se dice*”, “*es considerada*”)<sup>8</sup>.

e. Solicitudes globales de modificación relacionadas con la máxima de *cantidad*:

Además de las correcciones puntuales a enunciados particulares, el maestro también plantea comentarios generales que se refieren a trozos amplios de textos (párrafos, capítulos completos) o al texto en su totalidad. Éstas pueden también agruparse de acuerdo con las máximas conversacionales de Grice.

- (49) *Esta sección es **insuficiente** como descripción metodológica.*
- (50) *Este apartado “histórico” es **insuficiente**. Por favor, si vas a incorporarlo recurre a algún libro sobre la historia de las ideas científicas.*

<sup>8</sup> Esto es un caso diferente al de dar como propias las palabras de otros autores.

(51) *Ya se había dicho.*

(52) *Esto está repitiendo lo anterior.*

Aquí podemos ver cómo el maestro reclama que se agregue información (*es insuficiente*) o que se elimine por redundante (*ya se había dicho, está repitiendo*)<sup>9</sup>.

f. Solicitudes globales de modificación relacionadas con la máxima de *manera*:

Grice engloba varios preceptos en la máxima de *manera*. Entre ellos se indica que hay que ser claro, evitar ambigüedad u obscuridad de expresión y hay que ser ordenado. Las solicitudes de especificación (ejemplos 43 a 48) ya han sido señaladas como apelaciones a la máxima de *manera* que busca evitar la ambigüedad u oscuridad de expresión. A continuación se muestran ejemplos adicionales que se refieren a la secuenciación u ordenamiento del texto.

(53) *Esto debería ir hacia el inicio cuando hablas del problema.*

(54) *Pasar esto a la discusión de “Resultados”.*

(55) *Esto debe ir en otro capítulo y ser presentado en forma sistemática no anecdótica*

(56) *Esto debería ir en “Evaluación”*

(57) *Creo que sabes lo que quieres decir pero no logras exponerlo. Problemas: 1. se salta de un tema a otro, 2. no se ve la organización subyacente del capítulo, 3. muy mala redacción: falta de verbos, falta de referentes, no concordancia, oraciones demasiado “largas”.*

<sup>9</sup> Marco con **negritas** elementos léxicos que se refieren a la máxima pertinente. En los comentarios del profesor, éstos no siempre se resaltan, aunque a veces sí (con subrayado, por ejemplo).

Aquí el maestro parece tener un claro modelo de lo que debería ser el texto del alumno. El modelo que se emplea es un modelo socio-cultural, probablemente el que se usa dentro de la comunidad de práctica de la disciplina científica. Los ordenamientos que se siguen se derivan en parte de los géneros y tipos textuales aunque en parte también pueden derivarse de un orden o lógica impuestos por los contenidos.

g. Solicitudes globales de modificación relacionadas con la máxima de “*Relevancia*”

La máxima de *relevancia* o *pertinencia* ha sido considerada la máxima englobante que en parte determina a las demás. Cada vez que participamos en una interacción comunicativa lo hacemos con una meta o propósito en mente y nuestros enunciados deben ser congruentes con esa meta o propósito. Debemos asegurarnos que para nuestro interlocutor quede claro lo que estamos haciendo y por qué. Las correcciones del maestro que parecen referirse a carencias de relevancia indican que debe explicitarse el tema o asunto que se persigue y no desviarse de éste.

- (58) *Este apartado no encaja en la discusión dada hasta ahora.*
- (59) *En toda esta sección que se inicia con “Otros Estudios” no se ve a dónde estás apuntando.*
- (60) *No puedes seguir introduciendo temas sin dar ideas del por qué de esa inclusión. Aquí necesitas hablar de tu trabajo y explicar por qué los conceptos e ideas que has venido discutiendo son importantes y cómo van a ser utilizados.*
- (61) *Se necesita un párrafo introductorio recordando al lector de la naturaleza de tus datos y explicando por qué consideras que este capítulo es necesario. También, describiendo lo que vas a cubrir en el capítulo. ¿Qué temas?*
- (62) *M., en toda esta primera parte saltas de un tema a otro sin plantear clara y precisamente qué quieres hacer y qué línea de argumentación quieres seguir.*

Podemos ver, a lo largo de estos ejemplos, que el maestro corrige, clarifica u ordena el texto del alumno, adecuándolo a las normas vigentes dentro de la comunidad de práctica o grupo de pares al que el discurso va dirigido, usando por un lado su concepción de lo que debería ser un modelo de texto ideal emanado de esa comunidad y por otro, las carencias o necesidades específicas percibidas en el texto del alumno. El motor que subyace a las correcciones o clarificaciones es el de maximizar la efectividad del texto haciéndolo comprensible además de factualmente correcto.

## REFLEXIONES FINALES

Las posturas actuales que ven a la educación como diálogo, si bien tienen raíces en el mundo antiguo, por ejemplo los diálogos socráticos como recursos retóricos para la enseñanza, encuentran su filiación inmediata en los trabajos de Vygotsky. Este autor examina el desarrollo cognitivo en el individuo señalando los orígenes sociales de éste a través de la interacción mediada por herramientas culturales tales como el lenguaje. Para Vygotsky, aprender a hablar es mucho más que aprender un sistema gramatical abstracto, palabras y reglas de combinación. El lenguaje es una herramienta cultural que encierra en sus formas trazos de su historia, de la historia cultural de los grupos que lo utilizan. Por lo tanto, aprender a manejar las herramientas de una cultura es adentrarse en las prácticas significativas de esa cultura.

En lo expuesto en este trabajo he planteado similitudes entre cómo concebimos a la interacción discursiva dialógica y nuestra conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se mostraron ejemplos tomados de tres situaciones comunicativas diferentes, indicando cómo, en cada caso, el hablante más competente guía las contribuciones de su interlocutor adecuándolas a las normas vigentes en su comunidad de práctica. Aun cuando las “correcciones” concretas que se hacen son muy diferentes entre sí, los mecanismos que las subyacen comparten una misma lógica basada en lo que ha sido llamado el *principio de cooperación comunicativa* y las *máximas conversacionales* que lo acompañan que parecen subyacer a nuestra conceptualización misma del discurso. La madre que

solicita que la niña complete su historia y el maestro que solicita que el alumno elabore un concepto están respondiendo a una percepción común de “insuficiencia” derivada de un modelo de lo que debería ser un texto adecuado, en su comunidad de práctica. Dentro del ámbito de la lingüística estas ideas han sido desarrolladas por diversos investigadores (Wells, 2000; Halliday, 1978; Lemke, 1990), muchos de los cuales están directamente influidos por las ideas de Vygotsky. Wells (2000) en un artículo denominado “La reconceptualización de la educación como diálogo”, cita a Halliday diciendo que “la ontogénesis del lenguaje es la ontogénesis del conocimiento” y continúa afirmando que el proceso mediante el cual el niño adquiere su lengua materna a través de la interacción con otros de su cultura, sienta las bases para la manera en que el individuo construirá conocimiento a partir de la experiencia, en ámbitos futuros de interacción. Lemke, por otro lado, establece explícitamente que cuando enseñamos una disciplina estamos enseñando a hablar con el lenguaje de esa disciplina, en términos que respeten las convenciones desarrolladas por la comunidad de práctica (por ejemplo en cuanto a la utilización de géneros o registros) y que sean factualmente correctos. En su estudio sobre las prácticas de enseñanza de la física se expresa de esta manera:

Cuando hablamos de ciencia estamos ayudando a crear, o re-crear, una comunidad de hablantes que comparten ciertas creencias y valores. Nos comunicamos mejor con aquellos que ya son miembros de nuestra propia comunidad: aquellos que han aprendido a usar el lenguaje de la misma manera en que lo hacemos nosotros [...] Los maestros de ciencia pertenecen a una comunidad de personas que ya hablan el lenguaje de la ciencia. Los estudiantes, por lo menos durante un tiempo considerable, aún no lo hacen. Los maestros hacen uso de ese lenguaje para construir sentido alrededor de cada tema de una manera particular. Los estudiantes utilizan su propio lenguaje para formular una visión del tema en cuestión, que puede ser muy diferente a la del maestro. Esta es una de las razones por la cual comunicar la ciencia puede ser tan difícil. Debemos aprender a ver la enseñanza de la ciencia como un proceso social y buscar introducir a los estudiantes, aunque sea parcialmente en esta comunidad de hablantes que hablan ciencia (Lemke, 1990: 12-13).

Podemos notar que la forma en que se está conceptualizando aquí la comunicación efectiva en el ámbito educativo difiere mucho del modelo unidireccional de transmisión de conocimientos que parece prevalecer en muchas situaciones escolares. El modelo tradicional de concebir a la comunicación está fuertemente influenciado por lo que en lingüística se ha llamado la *metáfora del conducto* (y que se ha aplicado para describir la comunicación humana en teorías de la información) (Reddy, 1993). En este modelo tradicional, hablamos de una transmisión unidireccional de conocimientos desde alguien que sabe a alguien que no sabe. La transmisión es iniciada por un emisor, el hablante, que envía un mensaje utilizando un canal o conducto de transmisión. Las ideas se empaquetan o codifican en palabras. El oyente o receptor se plantea como alguien relativamente pasivo cuya función es decodificar el mensaje transmitido. Si se tiene un código en común y no hay fallas o problemas en la utilización del canal, se puede dar una transmisión exitosa, lo cual supuestamente logra la comunicación. La comprensión del mensaje en este modelo equivale a un entendimiento pasivo, en los términos de Bakhtin, en el que se capta o decodifica lo que el otro dice, pero no equivale a lo que Bakhtin llama un real entendimiento a través del cual el significado del otro se reconstruye en el marco de los conocimientos del receptor y, en el proceso, es transformado y re-significado (Bakhtin, 1981: 280 y sigs.).

La metáfora del conducto y la visión mecanicista y unidireccional del proceso de comunicación ha sido descartada como un modelo adecuado para explicar la comunicación (*cf.* Reddy, 1993, para una crítica a la metáfora del conducto). De la misma manera, ha sido descartada como visión adecuada de lo que debe ocurrir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo. El modelo de transmisión de conocimientos sólo logra la reproducción de los mismos. Se requiere un modelo dialógico que enfoque cómo a través de la interacción se logra la co-construcción de nuevos conocimientos de una manera transformadora que abarca a todos los participantes, incluyendo a los maestros.

A diferencia del modelo tradicional enfocado en la transmisión y reproducción de conocimientos establecidos, los modelos constructivistas asignan un papel más prominente al sujeto de

aprendizaje quien se ve como un participante activo en la construcción de nuevos conocimientos al apropiarse de, pero a la vez, recontextualizar y polemizar dialógicamente con las palabras y las ideas de otros. En estos modelos, el experto, el que sabe, juega el papel de guía o facilitador haciendo accesibles los conocimientos. Los ejemplos que se han mostrado en este trabajo son congruentes con esta postura y han enfatizado el papel del padre o del maestro como expertos que guían la contribución del otro para adecuarla a normas o convenciones establecidas dentro del grupo socio-cultural o la comunidad de práctica. Sin embargo, inclusive dentro de estas posturas podría aún mantenerse una concepción unidireccional del proceso de construcción de conocimientos: el experto crea las condiciones para que el novato vaya accediendo a conocimientos nuevos; el aprendiz a través de sus construcciones activas, facilitadas por el experto, se acerca a los niveles de conocimiento de éste; pero el experto, supuestamente, no es modificado por el proceso.

Sin embargo, si recuperamos la concepción dialógica de todo intercambio comunicativo, tal y como la plantea Bakhtin, podemos ver que todo acto de comunicación conlleva intrínsecamente una orientación tanto retrospectiva, con lo que antecedió, como prospectiva, con lo que se anticipa, lo que, a la vez recalca la potencial bi-direccionalidad del proceso de entendimiento y de cambio cognitivo. En cualquier intercambio dialógico, ni la dirección ni el control de la interacción están en manos de un único participante. El contexto que se construye como zona común de interacción es guiada por ambos participantes. El participante experto tiene, quizá, una idea más elaborada de las prácticas significativas del grupo y de la actividad que se busca desarrollar. Sin embargo, al confrontar estas ideas con las del otro en el proceso de negociación de significados comunes, aun el experto puede modificar y actualizar los esquemas de los que parte y el proceso de diálogo lleva potencialmente a cambios y a construcción de nuevo conocimiento en ambos participantes.

En los últimos años, en diversos planteles educativos tanto de educación básica como de educación superior se han realizado cambios o modificaciones al modelo educativo institucional. Muchos de estos nuevos modelos adoptan los planteamientos del



constructivismo en teoría, pero trastabillan cuando se requiere ponerlos en la práctica en el salón de clase y vemos poca incidencia de la teoría en la práctica ya que los maestros regresan a las clases de exposición como siempre se han dado. Quizás nos falta aún reflexionar que lo que se requiere para propiciar en un estudiante un *aprendizaje significativo* es lo mismo que se requiere para favorecer la construcción de significados en cualquier interacción: establecer mecanismos que propicien la comprensión contextualizada y permitan al otro internalizar nuevos contenidos, apropiarlos y responder a ellos con pertinencia y críticamente. Las prácticas que logran esto están contenidas en la misma trama de toda interacción dialogal y las vamos adquiriendo desde nuestras primeras conversaciones. Las llevamos a cabo, de manera intuitiva, cada vez que interactuamos con las palabras de otro expandiéndolas, reformulándolas y matizándolas hasta lograr una adecuación de significados. Sin embargo, estas prácticas que nos son tan familiares en “lo cotidiano” no siempre se incorporan explícitamente en las prácticas a realizar en el salón de clase, aun cuando afloran en los intersticios de la interacción pedagógica. Un reto, por lo tanto, es lograr traducir estas prácticas dialógicas de manera consciente, explícita y reflexionada a las interacciones del salón para propiciar que nuestros estudiantes hablen y escriban como académicos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTIN, MIKHAIL M., 1981, *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- CAZDEN, COURTNEY, 1991, *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CLARK, HERBERT H., 1992, *Arenas of language use*. Chicago: The University of Chicago Press/Center for the Study of Language and Information.
- FERGUSON, CHARLES A., 1964, “Baby talk in six languages”. *American Anthropologist*, 66; 14-103.

- , 1977, “Baby-talk as a simplified register”, en *Talking to Children*. Catherine E. Snow y Charles A. Ferguson (eds.), Cambridge: Cambridge University Press; 209-235.
- GOODWIN, CHARLES, 1981, *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- GRICE, H. PAUL, 1975, “Logic and conversation”, en *Syntax and Semantics, Volume 3. Speech Acts*. Peter Cole y Jerry L. Morgan (eds.), New York: Academic Press; 41-58.
- HALLIDAY, MICHAEL A. K., 1978, *Language as Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold.
- KOZULIN, ALEX, 1998, *Psychological Tools. A sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard University Press.
- LAVE, JEAN y ETIENNE WENGER, 1991, *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEMKE, JAY, 1990, *Talking Science. Language, learning and values*. Norwood: Ablex.
- MACWHINNEY, BRIAN, 1995, *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, 2ª ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- y CATHERINE E. SNOW, 1985, “The child language data exchange system”, *Journal of Child Language* 12; 271-295.
- MONTES, ROSA GRACIELA, 1992, *Achieving Understanding: Repair mechanisms in mother-child conversations*, Washington: Georgetown University. [Tesis de doctorado].
- , 1996, “El sistema de apoyo lingüístico en el proceso de adquisición del lenguaje”, en *La imaginación y la inteligencia en el lenguaje. Homenaje a Roman Jakobson*, S. Cuevas y J. Haidar (eds.), México: INAH.
- , 1997, “Adquisición de estrategias de reparación”. *Signo y Seña*, 8; 139-166.
- , 2000, “Mother-child interactions over time: Functions of clarification questions”, en *Language in Action. New Studies of Language in Society*, J. Kreeft Peyton, P. Griffin, W. Wolfram y R. Fasold (eds.), Cresskill: Hampton Press.
- , 2003, “¿Con quién hablo? Construcción de mi interlocutor en el discurso”, en *Perspectivas de la lingüística del español*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara; 219-259.
- , 2004, *Spanish Montes Corpus. CHILDES*. Pittsburgh: Talk Bank Publishers.

- NEWMAN, DENNIS, PEG GRIFFIN y MICHAEL COLE, 1991, *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- REDDY, MICHAEL, 1993, "The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language", en *Metaphor and thought*. Andrew Ortony (ed.), Cambridge: Cambridge University Press; 164-201.
- SACKS, HARVEY, EMANUEL, A. SCHEGLOFF y GAIL JEFFERSON, 1974, "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", *Language*, 50; 696-735.
- SNOW, CATHERINE, 1984, "Parent-child interaction and the development of communicative ability", en *The acquisition of communicative competence*. R. L. Schiefelbusch y J. Pickar (eds.), Baltimore: University Park Press; 69-107.
- y CHARLES FERGUSON (eds.), 1977, *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VOLOSHINOV, VALENTÍN N., 1976, *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- VYGOTSKY, LEV S., 1977, *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WELLS, GORDON, 2000, "Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky", en *Vygotskian Perspectives on Literary Research*. R. L. Schiefelbusch y J. Pickar (eds.), Cambridge: Cambridge University Press; 51-85.

# DEL DIÁLOGO A LA ARGUMENTACIÓN. ENTRE DISCURSOS Y EJERCICIOS EN LOS LIBROS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO<sup>1</sup>

*Rebeca Barriga Villanueva*  
EL COLEGIO DE MÉXICO

*Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua [...] Por eso está claro que el carácter y las formas son tan multiformes como las esferas de la actividad humana. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las esferas de la actividad humana son inagotables.*

(BAKHTIN, 1982)

## INTRODUCCIÓN

Por la incuestionable importancia del entramado discursivo en el desarrollo cognitivo, lingüístico y social infantil, mi interés en este trabajo se centra en los diferentes discursos<sup>2</sup> que aparecen en los

<sup>1</sup> A lo largo del trabajo usaré indistintamente las frases, “los libros del 93” y “los libros del enfoque comunicativo”, como comúnmente se les llama en el ámbito escolar.

<sup>2</sup> La naturaleza de este trabajo me impide penetrar en los intersticios de la definición de discurso que, junto con otros conceptos semejantes —género discursivo, modos discursivos o texto— están sujetos a controversia y son difíciles de delimitar (*cf.* Calsamiglia y Tusón, 1999: 252); sin embargo, guiada por la definición de Stubbs (1983) que concibe el discurso como la unión inseparable de lengua, acción y conocimiento, asumo una definición que guíe la lectura de este trabajo. Entiendo por discurso una forma multivariada de comunicación y

libros de texto gratuitos de Español (*ltge*) del 93, conocidos como “los del enfoque comunicativo”. Este interés está guiado por dos razones estrechamente relacionadas entre sí; por un lado, entender la dimensión del impacto de este enfoque en el ámbito educativo de la enseñanza de lenguas, que irrumpe en el panorama escolar tras un largo y ya muy bien cimentado fervor por la corrección y la normatividad (Tusón, 1993: 5, Barriga Villanueva, 1999). Comprender de qué manera el discurso —punto nodal en este cambio de perspectiva— y sus diversas manifestaciones logra romper —si así lo fuera— con esta tradición. Por el otro, conocer a fondo la oferta de los *ltge* del 93 en materia del uso y manejo de estas manifestaciones y analizar cómo se introducen en el hacer cotidiano escolar infantil. Me centraré, entonces, en la descripción de los ejercicios relacionados con los diferentes tipos de discursos trabajados en estos libros, por ser éstos el corazón del trabajo escolar infantil cotidiano. En efecto, si nos basamos en una definición de diccionario, el hilo conductor de las variadas acepciones de ‘ejercicio’ se concentra en la idea de movimiento, acción, trabajo, actividad, práctica (*DEUM*, 1996: 61), que como veremos es la misma idea que le da vida al enfoque funcional comunicativo: “el término funcional constituye una clave de la acción lingüística natural que debería guiar la acción lingüística escolar tanto en el terreno de la oralidad, cuanto y más en el terreno de la lecto-escritura, donde lo difícil ha sido mantener el uso funcional” (Rojas, 1995: 72). Trataré de responder a algunas preguntas básicas: ¿cómo son los ejercicios de los *ltge* del 93 destinados a usar la lengua<sup>3</sup> y fortalecer diversas habilidades discursivas?, ¿promueven

---

de representación del mundo que se entrama de diferentes formas y tiene diversas intenciones de acuerdo con el contexto en que se da, de ahí, su importancia en el desarrollo infantil. Para profundizar en el tema sugiero las lecturas de Bakhtin, 1989; Van Dijk, 1988; Calsamiglia y Tusón, 1999. Con respecto al discurso y el desarrollo lingüístico infantil remito a Barriga Villanueva, 1994; Rojas, 1995; Ninio y Snow, 1996; Serra, Serrat, Solé *et al.*, 2000.

<sup>3</sup> Aquí se hace necesaria una aclaración; estaré usando continuamente el término lengua, entendiendo que la lengua materna —primera con la que entra en contacto el ser humano y conforma su pensamiento y sentimiento— de los niños que usan los *ltge* es el Español. Sin embargo, no puedo soslayar la realidad; dada la naturaleza plurilingüe de nuestro país, muchos niños que aprenden en

éstos realmente el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños?, ¿se cumple la paradójica sencilla y compleja consigna de “aprender la lengua hablando, escribiendo, leyendo”? (Aguilar Salas, 1993: 18-19), ¿qué relaciones se establecen por medio de los *lge* entre los niños y maestros, principales actores del proceso?, ¿en dónde radica la fortaleza o la debilidad del sustento comunicativo en el que descansan?, y la más importante, ¿se pasa en este nuevo enfoque de lo ya prometido una y mil veces, de una forma u otra a la acción?:

La institución escolar juega un papel fundamental en el desarrollo de las capacidades del niño para expresarse por medio del lenguaje. Cuando por primera vez llegan a la escuela ya poseen conocimientos sobre su lengua materna y sus posibles usos. Saben *preguntar, mandar, explicar describir y narrar*, entre otras formas de comunicación. Estos usos del lenguaje se adquieren naturalmente, sin intervención de la educación formal por el sólo hecho de vivir en sociedad. *Toca a la escuela ampliar los conocimientos que los niños ya poseen y hacer uso del lenguaje como un medio eficiente de expresión y comunicación* (SEP, 1992: 13. Las cursivas son mías).

Para tratar de dar respuesta a estas preguntas, dividiré este capítulo en cuatro partes. Destacaré, como marco de entrada los rasgos distintivos de los años escolares y su incidencia en el desarrollo integral infantil. Posteriormente, me detendré en el enfoque comunicativo para tratar de penetrar en el significado de su propuesta en un ámbito en tensión continua entre la supremacía de la gramática o de la comunicación; esta parte me conducirá directo a la tercera, en la que haré una breve reflexión sobre la naturaleza de los diferentes discursos a los que el niño se enfrenta en su desarrollo para entramar su pensamiento, ya para conversar, describir, narrar o argumentar sobre los hechos de su realidad circundante; y, finalmente, en la cuarta parte, medular en el trabajo,

---

estos libros son hablantes de una lengua originaria mexicana, de tal manera que el Español no es su lengua materna sino su segunda lengua, por lo que el proceso se hace sin duda, más complejo y hasta tortuoso.

me dedicaré a la descripción de los ejercicios relacionados con diferentes modos de discurso en los *llege* para tratar de desvelar la novedad y la viabilidad de su oferta.

## EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DE LOS AÑOS ESCOLARES

Sin duda alguna, una etapa crucial en el desarrollo no sólo lingüístico sino cognitivo y social infantil es la de los años escolares<sup>4</sup>, —entre los seis y los doce años— llamados así porque coinciden con los años de la educación escolar básica en las sociedades alfabetizadas<sup>5</sup>, cuando la competencia lingüística y la comunicativa realizan un intenso juego de reestructuración en el que la sintaxis y la semántica se imbrican con la pragmática<sup>6</sup>, creando así, un discurso conectado más complejo en su estructura y en su potencial comunicativo, pues las nuevas situaciones que le ofrece la escuela al niño en la continua interacción con sus pares y con adultos, son de suyo, el escenario ideal para construir un nuevo horizonte discursivo (Rojas, 1995: 69). En efecto, al llegar a la escuela y encontrarse con nuevos interlocutores y con nuevas situaciones comunicativas (Romaine, 1984; Barriga Villanueva, 2000), el niño empieza a producir un discurso extendido, de manera autóno-

<sup>4</sup> En la literatura psicolingüística también se les conoce como etapas tardías de desarrollo, fundamentales en el proceso total de adquisición pues consolidan y expanden fases previas de desarrollo: “I shall therefore submit that fundamental changes take place in language development after age 5 [...] A number of fundamental reorganizations occur to internal linguistic representations after 5 [...]” (Karmiloff-Smith, 1986: 455-56).

<sup>5</sup> Por desgracia, esta realidad escolar no está al alcance de muchos niños en situación marginal o de pobreza, de ahí la importancia de concientizar a los gobiernos de la urgente necesidad de hacer llegar con calidad y pertinencia esta educación a todos los niños. La diversidad lingüística de México hace más complejo este reto en las comunidades de niños indomexicanos a los que no sólo se les enseña sino que se evalúa su Español indiscriminadamente, sin tener en cuenta las lenguas maternas de los infantes (véase la nota 2 del prólogo).

<sup>6</sup> Para tener una visión más completa del significado de estos años escolares o etapas tardías de desarrollo lingüístico infantil sugiero la lectura de, Karmiloff-Smith, 1986; Rojas Nieto, 1995; Ely, 1997; Barriga Villanueva, 2000.

ma, sin contar ya con el acompañamiento de sus padres o de sus primeros interlocutores adultos: “The pragmatic challenge is to determine precisely what kind of a situation one is face with—whether one can count on shared background knowledge and conversational support or not” (Ninio y Snow, 1996: 173). Merced al desarrollo, el niño despliega sus habilidades lingüísticas y es ya capaz de descontextualizar la lengua y poder ir del aquí y el ahora, al allá y al entonces; igual puede hablar de hechos reales que de ficticios, fantásticos, abstractos, hipotéticos, científicos, lógicos; al afinar sus destrezas lingüísticas y pragmáticas agudiza también su percepción del otro. Junto con el desarrollo discursivo, el hito más sobresaliente en este momento es el encuentro formal del niño con la lengua escrita y sus dos caras —lectura y escritura—, (Ferreiro y Teberosky, 1999: 13) que supone procesos cognitivos de intrincada dificultad y que despierta en el niño una nueva forma de reflexión sobre su lengua. Pasar de la evanescencia de lo oral a la fijeza de lo escrito supone un alto grado de complejidad reflexiva. Es precisamente en este periodo cuando se espera que los diferentes tipos de discursos: conversación, narración, argumentación y descripción, muy en ciernes aún en los primeros estadios de adquisición, cobren fuerza y enriquezcan el lenguaje infantil. La propia estructura de cada uno de ellos supone el manejo de diversos elementos lingüísticos que se entraman para transmitir significados de muy distinta índole y dificultad estructural y cognitiva. Con cada uno de ellos, el niño construye el conocimiento y su realidad circundante de diferente forma y amplía en consecuencia el espectro de posibilidades de comunicación. La apuesta del enfoque comunicativo es lograr que en la escuela, terreno crucial para el desarrollo lingüístico, la tríada maestro-libro de texto-niño se entreviera en un todo armónico que propicie, mediante el uso continuo y versátil de la lengua, al término de los años escolares, el fortalecimiento de las habilidades discursivas plasmadas en lo oral o en lo escrito.



## EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo<sup>7</sup> significó en México, como en muchos lugares del mundo un —“giro copernicano” (Lomas y Osoro, 1993: 10)— pues representó una refrescante manera de concebir la enseñanza del Español, casada hasta este momento con vínculos aparentemente indisolubles con la gramática normativa que le daba una importancia desmesurada al aprendizaje memorístico de las estructuras de la lengua, quitándole todo espacio a las prácticas del uso real de la lengua: “casi nunca la enseñanza de la gramática redundó en la mejora del instrumento expresivo” (Tusón, 1993: 7), para cederle el lugar al aprendizaje de significados relevantes para el niño, plasmados en cualquiera de los entramados discursivos: del diálogo a la argumentación, los niños tendrían la oportunidad de usar su lenguaje en diversos contextos, nutriendo con ellos, en un trío inseparable, su desarrollo lingüístico, social y cognitivo. Sin duda, una de las características más sobresalientes de los *ltge* del enfoque comunicativo fue el espacio privilegiado que confirió al discurso. Al amparo del enfoque funcional comunicativo<sup>8</sup> que revolucionaba la enseñanza de lenguas en el mundo, estos libros portaban una nueva forma de concebir la lengua y ofrecían la oportunidad de sacarla de los rigurosos parámetros que le habían impuesto las gramáticas tradicional y estructuralista de los libros anteriores, para hacerla incursionar por los avenidas del uso y de la reflexión en diversas situaciones comunicativas.

<sup>7</sup> Este giro, relevante y prometedor se da simultáneamente en el mundo como una necesidad urgente de transformar la enseñanza de la lengua materna en un espacio propicio de desarrollo ya no del conocimiento gramatical sino del impulso a las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes y de su competencia comunicativa (*cf.* Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 107).

<sup>8</sup> Este enfoque tiene su origen en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de las segundas lenguas con el inglés David Nunan a la cabeza. El eje rector de su propuesta gira en torno a la noción de *tasks* y su profundo significado en un sentido bidireccional que va de la enseñanza al aprendizaje y viceversa. En el centro de esta noción de tarea está la idea de acción continua que recae en el procesamiento y la comprensión del lenguaje oral o escrito: “<task> is therefore assumed to refer to a range of work plans which have the overall purpose of facilitating language learning from the simple and brief exercise type, to mere complex and lengthy activities[...].” (*cf.* Nunan, 2001: 10).

En apariencia, este cambio daría con la tan anhelada mejoría en los consabidos y poco halagüeños resultados en la lengua oral y escrita de los niños mexicanos que pasaban a la secundaria con el ancestral lastre de la no comprensión lectora y el deficiente manejo de la lengua oral y la pobreza de la lengua escrita<sup>9</sup>. Este enfoque establece un claro deslinde entre el *saber lengua* y el *saber hacer con la lengua*, principio fundamental de la pragmática que concibe el hablar y el escribir como un hacer.

La propuesta revolucionaria, en sí misma, se mueve alrededor de la interacción, como *leitmotiv*, y de las experiencias personales primordiales para el aprendizaje. La díada *enseñanza-aprendizaje* se revierte en *aprendizaje-enseñanza*; el niño toma un papel vital y se convierte en el actor principal de su propio aprendizaje. En cuanto al contenido de la enseñanza, la oración pierde su papel de protagonista central para cederle su lugar al discurso como parte fundamental del acto comunicativo humano y del desarrollo lingüístico infantil (Ordóñez, Barriga Villanueva, Snow *et al.*, 2001).

En concierto con las naciones del mundo, México adoptó el enfoque comunicativo para la enseñanza del Español como parte de su Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) y su “Nuevo Modelo Educativo” (SEP, 1993a: 11). Bástenos con asomarnos al Plan y Programa de Estudios, que si bien no define explícitamente el enfoque comunicativo, lo propone consistentemente en su espíritu al exponerlo en sus Propósitos:

El propósito central de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las *capacidades de comunicación de los niños* en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Para alcanzar esta finalidad *es necesario que los niños*:

- logren de manera eficaz el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- desarrollen su capacidad para expresarse con claridad, coherencia y sencillez.

<sup>9</sup> De ellos dan cuenta los conocidos informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) que a instancias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) desde 1997 reporta del rendimiento escolar de jóvenes estudiantes.

- aprendan a aplicar estrategias adecuadas.
- aprendan a reconocer [...]
- adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores [...]
- desarrollen las habilidades para la revisión [...]
- conozcan las reglas y normas del uso de la lengua [...]
- sepan buscar información, valorarla [...]

La realización de estos objetivos exige la aplicación de un *enfoque congruente, que difiere del utilizado durante las décadas pasadas* (*ibid.*: 23. Las cursivas son mías).

La apuesta estaba echada; la comunicación era la mira y el niño, el protagonista central de un nuevo enfoque que le daba la oportunidad de expresar su sentimiento y su pensamiento ya de manera oral, ya de manera escrita.

#### LOS DISCURSOS Y LOS DIFERENTES MODOS DE ENTRAMAR PENSAMIENTO Y SENTIMIENTO

La variada naturaleza del discurso y sus modos de entretrejerse hacen de ellos una ventana ideal para asomarse al desarrollo lingüístico; en la construcción del entramado discursivo hay varias claves para entender este desarrollo: el juego de los hilos argumentales, el manejo de las referencias espaciales y de los tiempos verbales, la cohesión de los elementos lingüísticos, la coherencia semántica y pragmática, el tránsito entre lo subjetivo y lo objetivo, el reflejo de las prácticas discursivas que se producen en el ámbito social del niño (*cf.*: Calsamiglia y Tusón, 1999: 26).

Por su naturaleza cada tipo de discurso motiva que el niño organice su pensamiento y lo plasme en su lengua de muy distinta manera. Al organizar su discurso, cualesquiera que éste sea, el niño tiene que hacer un acomodo del espacio, el tiempo, de su propio sentir y de su propia realidad y de escoger pertinentemente las piezas lingüísticas que lo representen. Lo más importante, entonces, es el conjunto de intenciones, creencias, pensamientos, sentimientos que entran en interacción, ya sea en lo oral o en lo escrito, que fortalecen tanto su competencia lingüística como

comunicativa. Describo enseguida de manera muy general, esquemática y sucinta cuáles son los rasgos distintivos<sup>10</sup> de los tipos de discurso que se espera que los niños desarrollen a lo largo de los años escolares y que, por ende, deberían de estar presentes en los *ltge*.

### *El diálogo y la conversación*

Estos discursos por excelencia son parte de un todo que se complementa. Su importancia ha sido señalada por muchos autores para quienes representan la génesis del desarrollo lingüístico y son “la forma característica como las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales [...] del que derivan todas las formas de realización discursiva” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 32).

De hecho, conversación y diálogo<sup>11</sup> entreverados son el lugar donde se gestan los demás modos discursivos; son el hilo que sale del ovillo para empezar el tejido cuya forma va estructurando el niño: “las lenguas humanas son nada o casi nada, fuera del ámbito natural de uso que es la conversación, la interacción comunicativa, el trato verbal cotidiano” (Tusón, 1993: 7). Los psicolingüistas concuerdan y resaltan su importancia destacando que papel sustantivo en el proceso de adquisición y del desarrollo del lenguaje<sup>12</sup>:

En la interacción el niño construye su mundo y lo estructura por medio de la lengua: la relación diádica que se establece entre el

<sup>10</sup> Sin embargo, a veces es difícil deslindar un discurso de otro; los bordes que delimitan uno y otro se desdibujan; una narración pierde su esencia para convertirse en una mera descripción de acontecimientos. Asimismo, una conversación puede poner los elementos para que se dé un debate o una argumentación y dentro de la argumentación puede haber un sinnúmero de descripciones de hechos.

<sup>11</sup> Para profundizar más en algunos aspectos de esta diada, remito al capítulo de Rosa Montes en este libro.

<sup>12</sup> Dice John Dore: “The central argument will be that conversation itself is the immediate and primary context for acquisition; that conversation is the most significant environment for learning language” (Dore, 1988: 337).

niño y el adulto, y que adopta la forma de un diálogo, tiene un marcado carácter de ajuste. No se trata simplemente de un medio de adaptación, sino que sirve de introducción en el ámbito cultural o social[...] Mediante la negociación, el conocimiento del entorno y los significados compartidos, los niños en interacción con los adultos van estableciendo un marco de referencia estable y común de actividades y conocimientos (Serra, Serrat, Solé *et al.*, 2000: 135).

En los años escolares esta interacción debería enriquecer considerablemente puesto que los interlocutores aumentan de manera natural en el ámbito escolar cotidiano. Al conversar y dialogar, el niño tiene que empezar a discernir la pertinencia de la temática y tiene que aprender, por tanto, a seleccionarla adecuadamente; habrá de elegir también las formas de trato y de cortesía que ha de emplear en sus conversaciones y entenderá las reglas de la toma de turnos marcados por la normatividad sociolingüística de su entorno; de la riqueza y accesibilidad a la interacción continua dependerá, en gran medida, el éxito del desarrollo discursivo oral infantil y no sólo esto sino que propiciará los elementos necesarios para ser transportado a la lengua escrita. Resulta, entonces, un tanto superfluo insistir en el papel que los *lbg* destinados a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua juegan en este proceso.

### *La narración*

Al narrar, el niño involucra una serie de elementos lingüísticos, culturales y cognitivos que impactan directamente en su desarrollo y son guía nítida para seguir los pequeños o los grandes trazos de su proceso evolutivo. De ahí que desde la psicolingüística, la sociolingüística, la neurolingüística y la educación se haya privilegiado el estudio de narrativa infantil.

Por la misma naturaleza intrínsecamente narrativa del hombre: "Storytelling is seen as a general human semiotic skill that is not confined to a particular historical epoch, a particular situational or communicative context, or a particular medium" (Gulich y Quasthoff, 1983: 169), la narración resulta crucial para el desarrollo puesto que pone al niño en la situación de entramar sucesos

en un espacio y tiempo dados, donde diversos personajes se sitúan y viven episodios varios en escenarios físicos y emocionales, reales o ficticios. En este espacio privilegiado interactúan también de manera relevante la memoria, la creatividad del niño y su reflexividad, al recontar una historia, crear su propia narración o ser capaz de evaluar la calidad de su entramado<sup>13</sup>.

Precisamente, por su especial estructura, el niño, tiene que, según el episodio que ha de narrar, situarse, ya desde fuera como medio como espectador de la situación recontada; ya desde dentro, siendo protagonista de su propia historia. La variedad de narraciones que hay es de una gran riqueza<sup>14</sup>. Las de recuento, personales o de simple repetición de un guión. Narraciones sobre hechos reales, acontecimientos fantásticos, eventos de un remoto pasado o de un suceso reciente; narraciones que reconstruyen o completan la trama sobre algo que se ha visto —libros, películas, programas televisivos, caricaturas— o sobre algo que se ha oído, por ejemplo programas radiofónicos, relatos maternos, familiares, escolares, que suponen todas ellas estrategias sintácticas y semánticas de variada complejidad (Barriga Villanueva, 1990: 136; y 1992: 134-138). Aunada a toda esta riqueza tipológica se suma otra de no menor complejidad, la forma de manifestación en que se relatará la historia narrada: oral o escrita, con todas las características propias de cada una de ellas y de las habilidades lingüísticas, culturales y cognitivas que suponen. Si de forma natural y espontánea el niño narra, la escuela debería ser uno de los contextos ideales para fortalecer el desarrollo narrativo y el libro de texto la herramienta idónea para propiciarla en todas y cada una de sus manifestaciones.

<sup>13</sup> Para abundar en algunos aspectos relevantes de la narración, en especial sobre la capacidad de reflexionar sobre su forma y función, sugiero la lectura del capítulo de Karina Hess en este libro.

<sup>14</sup> Alison Preece (1987) identifica en su estudio catorce diferentes tipos de discurso narrativo producido entre los 5 y los 7 años.

### *La descripción*

Como todos los discursos, la descripción es una habilidad discursiva de sumo interés en el desarrollo infantil, pues se vincula directamente con la percepción del mundo y con la capacidad de representarlo: “con la descripción representamos lingüísticamente el mundo real o imaginado: en el ámbito humano —personal y social— y sus esferas de actividad” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 279); la descripción hace al niño abstraer características tangibles o intangibles de personas, objetos, formas, lugares y situaciones y corre pareja con tres fases indispensables en el desarrollo: observación, reflexión y expresión (Schoeckel, 1972). Describir ¿qué?, ¿a quién?, ¿cómo?, relacionando características y dimensiones físicas que se pueden traducir de igual manera a dimensiones morales. Todo ello supone no sólo la capacidad del niño de salirse de sí y ver al otro y a lo otro, sino también, una forma especial de entretelar elementos lingüísticos vinculados con la objetividad-subjetividad, que ponen al niño en estrecha cercanía con dos tipos de lenguaje igualmente importantes en su evolución; por un lado, con el lenguaje poético y creativo, donde el uso de la metáfora sobresale; y por el otro, con el lenguaje objetivo y científico, donde la definición va a ser el punto de partida (Ninio y Snow, 1996: 189-190).

El manejo de estrategias didácticas y reflexivas que motiven esta habilidad sería fundamental para que el niño incursione con pertinencia y éxito en el interior de sus entretelas y sea capaz de reproducir con precisión y veracidad los mundos posibles y los mundos fantásticos a los que se enfrenta en su crecimiento.

### *Argumentación*

La importancia del discurso argumentativo desde un punto de vista evolutivo y de desarrollo lingüístico y social radica en que su estructura propicia la capacidad del niño de organizar su pensamiento de manera tal que le permita convencer, persuadir, debatir o defender desde una idea simple hasta toda una teoría, actividades éstas complejas en sí mismas, pues requieren de una

conjunción de habilidades lingüísticas y sociales muy especiales: “la argumentación como secuencia textual —ya sea dominante o secundaria, envolvente o incrustada— aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social pública o privada [...] se argumenta en cualquier situación en la que se quiere *convencer* o *persuadir* de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o por toda una colectividad” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 294). La argumentación imbrica en un todo conocimientos, creencias, actitudes, ideologías, de difícil objetivación a un tiempo que requiere de un lenguaje claro, explícito, racional, sin ambigüedades ni metáforas, que en forma de argumentos refuerce sus funciones básicas.

Desde el punto de vista psicolingüístico y evolutivo se postula que la argumentación se desarrolla a lo largo del tiempo (Nippold, 1998); los niños al crecer, pueden aumentar y hacer conscientes sus variadas manifestaciones y mecanismos<sup>15</sup>; de aquí se desprende, pues, que el papel de la escuela es fundamental en la construcción del andamiaje necesario que permita al niño descubrirlas y explorarlas en una cotidianidad donde la discusión y el debate se hacen presentes continuamente y la necesidad de una negociación argumentada se hace cada vez más necesaria. Por otro lado, hay que resaltar el otro gran significado del desarrollo del discurso argumentativo: la formación de un pensamiento crítico y analítico que conduce directamente al manejo de un lenguaje científico basado en una argumentación sólida.

En suma, cada uno de los discursos aquí apenas pergeñados no sólo tiene estructuras sumamente complejas, sino manifestaciones variadas que hacen de su manejo una compleja red de habilidades que, en principio, deberían ser conocidas y asumidas por la escuela y sus maestros conscientemente como parte de un desarrollo integral infantil. En este contexto, los libros de texto representan, sin la menor duda, una parte sustantiva de esta asunción.

<sup>15</sup> El capítulo de Margarita Peón y Sylvia Rojas-Drummond en este libro, puede resultar iluminador en estos aspectos.



## CÓMO HABITA EL DISCURSO EN LOS LIBROS DEL 93

En congruencia con el enfoque que los cobija, el discurso y sus variadas manifestaciones pueblan los *lge* del 93 de 1° a 6°<sup>16</sup>. Son una novedad, una consigna y un fin último:

Tradicionalmente se ha dedicado una atención insuficiente al desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria. Esta omisión es muy grave, pues las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa con claridad, coherencia y sencillez son un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales en el trabajo en la participación social y política y en las actividades educativas. En los primeros años las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de *diálogo*, *narración* y *descripción*, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción. A partir del tercer grado se van introduciendo actividades más elaboradas: la *exposición*, la *argumentación*, el *debate*. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas,

<sup>16</sup> Es importante aclarar que los libros de 1° y 2° no fueron resultado del concurso convocado por la SEP, debido a que en ambos casos se declaró desierto. Este resultado se debió a serios problemas generados con los métodos de lectura y de escritura —piedra de toque en la historia de la enseñanza del Español en México—. Es bien conocido el problema que ha representado en nuestro país la elección del método idóneo para enseñar a leer y escribir a los niños. Del método onomatopéyico al global, hasta la libre elección de los maestros, se han pasado por todos los caminos sin llegar al ideal. En este caso se usaron adaptaciones de libros anteriores que no se ceñían estrictamente a los lineamientos del enfoque comunicativo, en tanto su interés no se dirigía al uso de la lengua en todas sus manifestaciones y en todas las situaciones comunicativas: “para la asignatura de Español y sólo durante el ciclo 1993-1994, se utilizará el libro de *Español Primer Grado*, que es una adaptación de *Mi libro de primero, partes I y II* con los respectivos libros recortables que se han utilizado desde 1980. A partir del ciclo escolar 1994-1995, se empleará un nuevo libro de texto” (SEP, 1993b: 3). Sin embargo este nuevo libro, tampoco se ceñía a los lineamientos del enfoque comunicativo puesto que su mira seguía siendo la misma: “Este es un nuevo libro destinado a los alumnos de primer grado; tiene una nueva estructura y *refuerza la práctica de los niños en la lectura y la escritura*. Fue elaborado en 1994 para la asignatura de Español. En él se utilizan textos, actividades, ilustraciones y fotografías de *Mi libro de primero partes I y II*” (SEP, 1994a: 3. Las cursivas son mías).

a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario. A través de estas prácticas los alumnos se habituarán a las formas de expresión adecuadas en diferentes contextos y aprenderán a participar en formas de intercambio sujetas reglas como el debate o la asamblea (SEP, 1993a: 27. Las cursivas son mías).

Estos libros ofrecen una generosa cantidad de ejercicios para trabajarlos y al “hacer lengua con ellos”, propiciar distintas habilidades comunicativas. Definitivamente, establecen una familiaridad permanente con diversas formas de usar y vivir la lengua. La conversación y el diálogo<sup>17</sup> en lengua oral y escrita son el motor que propicia el paso de un modo de discurso a otro. A los niños se les pide que conversen, narren, describan o argumenten ya sea de forma oral o escrita, de manera individual o en grupo. Salta a la vista la cantidad de exhortaciones que tiene el niño a comentar, platicar, describir, contar, discutir, argumentar, inventar e investigar; hay una invitación constante y reiterativa a hacer cosas que lo conducirán a usar su lengua. En este sentido, una de las preguntas que me hice al principio de este trabajo, encuentra desde ya, su respuesta: los ejercicios de los *ltge* destinados a la práctica de diversos discursos sí buscan promover las habilidades discursivas que les subyacen. Para ilustrar esta afirmación, en la tabla 1 presento, a modo de resumen, el recuento total de ejercicios relacionados con algún tipo de discurso en los *ltge*.

Como podemos observar en esta tabla 1, la oferta para trabajar con alguna modalidad discursiva es amplia, 312 ejercicios en total, 52 en promedio por año escolar relacionados con diversos tipos de discurso son ilustrativos de la importancia que se le da en los *ltge*. Los demás ejercicios, abundantes también, están dedicados a la recreación literaria y a la reflexión sobre la lengua (SEP, 1993a: 25) ejes centrales también en la concepción del acto comunicativo. Lo interesante es observar de qué manera se distribuyen estos ejercicios. ¿Cómo van apareciendo o desapareciendo a lo largo de los diferentes grados? ¿Cuáles se privilegian más? ¿En qué tipo de manifestación de la lengua se practican? ¿Cómo se realizan?

<sup>17</sup> Para complementar algunos aspectos de la conversación y el diálogo, véase el capítulo de Montes en este libro.

Tabla 1. *Los tipos de discurso en los ltge del Enfoque Comunicativo. Ejercicios en los libros de 1° a 6°*

Grado	Tipo de discurso*					Manifestación de la lengua				Forma de ejecutarse				
						Total por grado		LO y LE		Total por grado		Total por grado		
	C	N	D	A	CB	LO	LE	I	G	IG				
Primero	13	8	2	2	4	29	12	13	4	29	14	13	2	29
Segundo	27	5	7	9	13	52	26	13	13	52	23	23	7	52
Tercero	13	7	9	4	12	45	27	13	5	45	14	27	4	45
Cuarto	36	11	4	7	20	78	56	13	9	78	13	59	6	78
Quinto	19	11	11	12	24	75	36	28	11	75	28	39	8	75
Sexto	9	8	6	9	1	33	16	16	1	33	12	18	3	33
Total por discurso	117	50	39	43	74	312	173	96	43	312	104	179	30	312

\* Cada una de las letras iniciales representa un tipo de discurso: *C* Conversación, *N* Narración, *D* Descripción, *A* Argumentación y *CB* la combinación de alguno de ellos. *LO* y *LE* se refieren a la lengua oral y a la lengua escrita, con sus dos caras: lectura y escritura; las iniciales *I* y *G* indican la forma de hacerse el ejercicio ya sea individual, grupal o la combinación de ambos.

En adelante ofrezco ejemplos que pueden ser representativos de la práctica discursiva y nos pueden dar una visión justa de cómo habita el enfoque comunicativo en estos libros que lo acogen<sup>18</sup>. Antes de comenzar con este análisis, es importante señalar dos presencias insoslayables en los ejercicios de los *ltge* que merecen destacarse por su alto valor en la concepción de la lengua como acto comunicativo integral: las ilustraciones y el sentido lúdico que permean en todos los libros. Las primeras, además de darle colorido y movimiento a los libros, son el gran apoyo de la comprensión; una especie de andamio que junto con la palabra, la recupera y la construye. Podría aventurarme a decir que en oca-

<sup>18</sup> Para facilitar el análisis, voy de los ejercicios con los tipos de discurso de más a menos abundantes. Sin embargo es importante hacer notar que en los libros aparecen indistintamente, debido a que evidentemente son elaborados por equipos diferentes que siguen su propia pauta. Más adelante retomo este punto como una posible fuente de explicación a las dificultades inherentes a los *ltge*.

siones no sólo suplen —de manera efectiva— las explicaciones de los maestros, sino que alimentan la creatividad del niño y motivan otras formas de usar la lengua.

Figura 1. *¿De qué trató el cuento?*



Fuente: SEP, 1994: 31.

En cuanto a lo lúdico, la presencia constante del juego y el humor abre espacios de desarrollo de muy diversa índole que permiten recuperar la afectividad, la creatividad y lo placentero, sentimientos fundamentales en la formación social lingüística y cognitiva infantil. De 1° a 6°, los libros presentan un número considerable de juegos de lengua, coloridamente ilustrados, en su mayoría.

Figura 2. *Agáchense y vuélvanse a agachar*



Fuente: SEP, 1994b: 7.

En estos ejercicios con la lengua se canta, se construye y reflexiona, se adivina y se inventa, como aquí lo podemos apreciar:

*Palabras que terminan igual*

Escribe el nombre de cada dibujo y une las palabras que terminan igual. Fíjate en el ejemplo:

**Juega**<sup>19</sup> con tus compañeros a decir palabras que terminen igual.  
(SEP, 1994b: 13).

*Trabalenguas de Trabalenguas*

Lean lo siguientes trabalenguas, compárelos y observen las diferencias[...]

<sup>19</sup> En adelante, pongo en negritas las palabras que resultan claves para entender este peculiar juego de habilidades en las que se imbrica el discurso con lengua oral y escrita, y con lo individual y lo grupal. Para el caso de los ejemplos del primer grado, utilizo la versión de 1994 cuya adaptación se acercaba al enfoque comunicativo, sin perder los rasgos distintivos de la postura que emanaban.

**Inventen** sus propios trabenguas [...]

Intercámbialos con otras parejas y **comenten** cuáles son los más difíciles, graciosos y raros

(SEP, 1994a: 188).

*Juego con canciones*

Integren un equipo de seis compañeros.

Formen un círculo

Numérense de uno al seis.

Inicia el **juego** el niño número uno, diciendo: “La canción popular que yo conozco se llama...”; y menciona el título de una **canción**.

(SEP, 1993b: 143).

*Inventa tus adivinanzas*

Las **adivanzas** tienen rima y con ella haces verso sin esfuerzo.

Lee las siguientes adivanzas que **inventaron** unos niños. Cristina pensó que las uñas se parecen a las escamas de un pescado. En cambio, Ricardo imaginó un lápiz como un árbol muy especial [...]

(SEP, 1993c: 141).

*Conversación*

Los ejercicios que más abundan en los *ltge* son los destinados a promover la conversación y la interacción dialogada entre los niños. **Comenta y platica** son las acciones más solicitadas, grandes disparadores del quehacer cotidiano y de la práctica discursiva ya que acompañan a todas las actividades relacionadas con la comunicación.

*Los libros*

¿Qué observas en esta foto?

**Comenta** con tus compañeros y escribe

(SEP, 1994b: 31).

*En familia*

Observa las fotos y **platica** con tus compañeros:

¿Qué crees que está sucediendo?

¿Qué actividades realiza tu familia cuando están todos en casa?

(SEP, 1994c: 47).

Escriban su propuesta y **coméntela** con los integrantes de otros equipos

(SEP, 1993d: 159).

**Comenten** las ventajas de utilizar un cuadro sinóptico

(SEP, 1994a: 158).

**Platica** con tus compañeros lo siguiente:

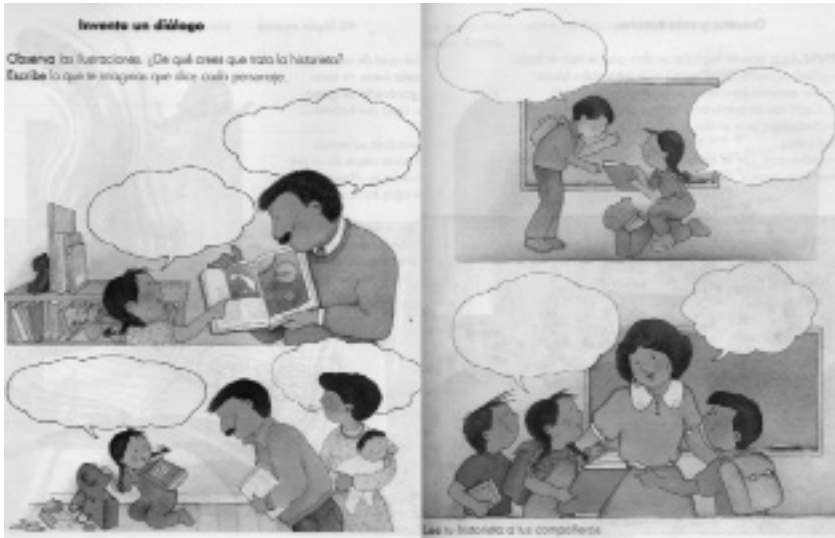
¿Por qué se dice que los antiguos cartógrafos hicieron los mapas con más imaginación que realidad.

¿Qué fue lo que animó a los navegantes a explorar mares desconocidos? [...]

(SEP, 1994d: 59).

*Narración*

A la conversación le sigue la narración en número de ejercicios. La narración aparece como parte de un rico abanico de posibilidades: contar un cuento, leer un cuento, oír un cuento, completar una secuencia, inventar una historia con o sin apoyo gráfico. En este sentido podría afirmarse que de los distintos discursos trabajados, es la narración la más completa y rica en posibilidades en los *ltge*. El niño esté constantemente expuesto a la estructura narrativa gracias a la variada oferta de actividades: orales y escritas, individuales o en equipo. Selecciono algunos ejercicios representativos:

Figura 3. *Inventa un diálogo*

Fuente: SEP, 1994c: 16-17.

Observa los dibujos y numéralos del 1 al 4 según haya sucedido en el cuento.

(SEP, 1994b: 64).

#### *El paseo de Susana*

Susana salió a pasear.  
Llegó al río de su pueblo.  
Se sentó en el suelo a juntar piedras.  
Después las llevó a la escuela

**Comenta** con tus compañeros

¿A dónde has ido a pasear? Dibuja y escribe.

(SEP, 1994b: 66-67).

#### *Un final para una historia*

Escribe en los globos lo que creas que dicen los personajes  
Lee la siguiente narración



¿Qué crees que pasó? Escríbelo en tu cuaderno.

Forma un equipo con tres compañeros.

Uno de ustedes **platicará** una experiencia personal, sin decir el final.

Los demás **inventarán** un final.

El que haya contado la experiencia dirá quién se aproximó más al final real.

(SEP, 1993b: 75).

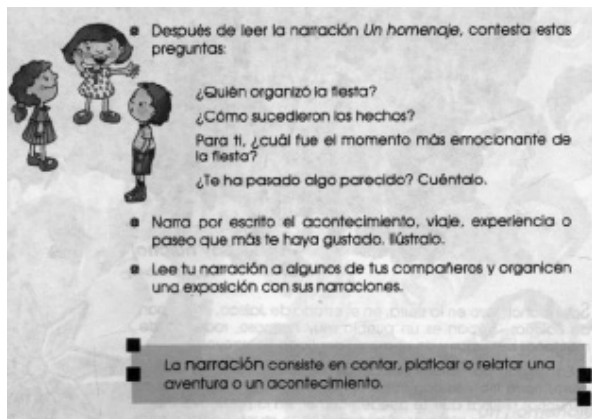
### *Imágenes para un cuento*

Escribe en tu cuaderno un cuento basándote en los dibujos. Inicialo de esta manera: Diego y su perro Dugo [...].

(SEP, 1993d: 167).

Los niños conocen por medio de estos ejercicios la estructura básica de la narración y sus elementos fundamentales, como podemos ver en:

Figura 4. *Recordar y narrar*



• Después de leer la narración *Un homenaje*, contesta estas preguntas:

¿Quién organizó la fiesta?  
 ¿Cómo sucedieron los hechos?  
 Para ti, ¿cuál fue el momento más emocionante de la fiesta?  
 ¿Te ha pasado algo parecido? Cuéntalo.

• Narra por escrito el acontecimiento, viaje, experiencia o paseo que más te haya gustado. Ilústralo.

• Lee tu narración a algunos de tus compañeros y organicen una exposición con sus narraciones.

La narración consiste en contar, platicar o relatar una aventura o un acontecimiento.

Fuente: SEP, 1994a: 90.

### *Los personajes de los cuentos*

Trabajemos con el texto

En el texto “Una historia disparatada”, aparecen personajes de diferentes cuentos para niños responde lo siguiente:

¿Quiénes son los personajes?

¿Cuáles ya conocías?

¿Cuál es el personaje que no pertenece al mismo tipo de cuento?

Escoge un personaje que conozcas y **escribe**, en pocas palabras, cuál es el problema del cuento, dónde aparece y cómo se resuelve.

(SEP, 1993c: 122).

### *Argumentación*

Luego de los ejercicios destinados a la narración, le siguen en frecuencia los dedicados a algún aspecto de la argumentación. Se empieza por las formas más incipientes y comúnmente es la narración la que conduce a ella en forma de opinión:

¿Te gusto el cuento? **¿Por qué?**

¿Qué cambios harías?

¿Qué día de la semana te gustó más? **¿Por qué?**

(SEP, 1994b: 148-149).

También los hay para propiciar la discusión, toma de decisiones y toma de acuerdos:

Si en tu salón no hay biblioteca, **discute** con tus compañeros y **pónganse de acuerdo** sobre:

Cómo reunir los materiales

Cómo organizarlos

En dónde los acomodarán

Escriban los **acuerdos** a que llegaron.

(SEP, 1994c: 21).

### *Comenten los mensajes de estos carteles*

Observen los elementos de este cartel y **escriban** un mensaje en el espacio verde.

Reúnete con dos compañeros para que elaboren un cartel que invite a un encuentro deportivo, una fiesta, el cuidado de un lugar o a la protección de los animales.

Tomen en cuenta lo siguiente:

**Decidir** cuál será el mensaje y recordatorio claramente.  
Organicen una exposición de carteles.  
(SEP, 1994a: 159).

### *Tu opinión*

Escribe en las líneas lo que quieras decir de tu Libro de Español.  
(SEP, 1994a: 189).

Por último, hay algunos otros que llevan al niño al conocimiento de la estructura de la argumentación:

Figura 5. *La argumentación*

**LA ARGUMENTACIÓN** Al hablar o al escribir se hace con distintas intenciones, por ejemplo: informar, opinar, expresar sentimientos, divertir, explicar. Aquí trabajamos con un texto que tiene el propósito de convencer; en él se usan argumentos para demostrar que es cierto o válido lo que se afirma.

■ Lee con mucha atención el siguiente texto:

La abeja africana debe ser controlada. En los últimos años, la abeja africana, por ser altamente sensible a la presencia de intrusos, ha causado accidentes a decenas de personas y miles de animales de corral en diferentes regiones del país en las que se ha establecido; también ha provocado serios daños a la apicultura ya que desplaza a otras abejas con mayor capacidad de producción mielera. Estas son las principales razones por las que se debe combatir su reproducción incontrolada.

■ Contesta las siguientes preguntas:

¿De qué se trata de convencer a los lectores?  
¿Con qué argumentos se pretende convencerlos?  
¿Cuál es la conclusión?

■ Compara las respuestas con las que dieron tus compañeros y coméntalas.

Los textos donde se usa la argumentación tienen generalmente tres partes:

- La presentación de una idea.
- Los datos o hechos que la apoyan o le dan validez.
- La conclusión que confirma la idea inicial, con base en los hechos y datos que se presentaron.

**INTERCAMBIO DE IDEAS** En este ejercicio organizarán un debate para defender distintos puntos de vista.

■ Elijan un tema de su interés para debatir. Aquí se sugieren algunos:

Fuente: SEP, 1994d: 157.

### *Descripción*

Los ejercicios destinados a la descripción son los menos abundantes en los *llege*, pero puede decirse que ocupan la gama de sus posibilidades; se va de lo físico: descripción de objetos, de animales, de lugares, de personas, a las formas de ser y de actuar; sólo faltaría la descripción de sentimientos, importantes en sí mismos por su relación con la subjetividad y los rasgos del paisaje interior humano. Todos ellos van enfocados a la capacidad de observación y reflexión de los niños.

#### *¿Cómo son?*

Usa cada una de las palabras para **describir** cada uno de los objetos:

Rosa, negra, azul, rasposa, lisa, dulce, dura, blanda

La almohada es \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

La manzana es \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

(SEP, 1994b: 16).

#### *Descripción de un animal*

/Trabaja con uno de tus compañeros.

Piensa en un animal que tengas en tu casa o que hayas visto y te haya llamado la atención. **Cuéntale** a tu compañero cómo es y pide que **describa** uno.

Escribe en tu cuaderno la descripción que hizo tu compañero.

**Intercambien sus descripciones y coméntenlas.**

(SEP, 1993d: 15).

También se dan en algunos ejercicios que hacen conscientes a los niños de las características de la descripción:

Figura 6. *Cómo es*

■ Describe de manera oral a un amigo, a un perro y a un juguete.  
 ■ Describe en tu cuaderno el lugar donde vives. Toma como ejemplo la lectura *Soy huichol*.  
 ■ Forma un equipo con cinco niños y lean sus descripciones.  
 ■ Elijan las que les parezcan más apropiadas para exhibirlas en el periódico mural.

La descripción consiste en expresar, oralmente o por escrito, cómo es una persona, animal, objeto o acontecimiento.

■ Cuando hayas leído *Soy huichol*, responde con tus palabras estas preguntas:

¿Cómo es Tuxpan de Bolaños?  
 ¿Cómo es la casa del huichol que describe su pueblo?  
 ¿Qué es un ojo de agua?  
 ¿Qué hacen en una casa huichola cuando tienen visitas importantes?

Fuente: SEP, 1994a: 90-91.

### *Descripción de un acontecimiento*

Para hacer la **descripción** de un acontecimiento se utilizan como guía las preguntas: dónde, cuándo, cómo, por qué, para qué, quién, qué.

**Describe** la fiesta que más te haya gustado, indica dónde fue, cuándo se efectuó si te gustó o no, cuál fue el motivo de la reunión, quiénes asistieron, etcétera.

(SEP, 1993d: 17).

Finalmente, suele pedirse a los niños que se describan así mismos, actividad de suyo compleja:

Figura 7. *Juguemos a describirnos*

- En una hoja de tu cuaderno haz una descripción de ti mismo. No escribas tu nombre para que otro compañero adivine quién eres.
- Para hacer la descripción explica cómo es tu cuerpo, tu cara, tu pelo y cómo eres de carácter. Fíjate en este ejemplo para que tengas una idea de cómo hacerlo.

Soy alto y delgado. Tengo la piel morena, mis ojos son color café claro y tengo la boca muy grande. Mi pelo es chino, lo traigo un poco largo y despeinado. Traigo una camisa azul de rayas y me gusta comer cacahuates. Soy muy alegre aunque a veces hablo demasiado.

- Cuando termines, dale tu hoja al maestro para que cada quien elija una descripción y trate de descubrir quién la escribió.
- Al terminar el juego, entre todos expliquen cuáles fueron los datos más importantes de la descripción que les permitieron adivinar de quién se trataba.

Fuente: SEP, 1993c: 35.

### *De la relación entre discursos*

Uno de los aspectos más interesantes en este juego de discursos es el entreveramiento que se da entre ellos en los ejercicios de los *lge*; éstos siguen la pauta de la realidad comunicativa, donde un tipo de discurso conduce a otro. El trayecto es diferente, pero el hecho es que se va de un discurso a otro. La narración suele ser el punto de partida para motivador para empezar con una argumentación.

*Observa los dibujos y numéralos del 1 al 4 según haya sucedido en el cuento.*

*¿Te gustan los árboles?*

*¿Por qué?*

**Escribe** alguna experiencia relacionada con los árboles.

(SEP, 1994b: 64).

Hay casos donde en un mismo ejercicio se practican algunas facetas de la argumentación (discusión-opinión) para después pasar a una actividad relacionada con la narración y finalizar con una conversación conjunta.

*Un final diferente*

**Lee** el **cuento** de las páginas 70 y 71 de tu libro de Lecturas.

**Discute** con tus compañeros: ¿estuvo bien lo que hizo la zorra? ¿por qué?

**Escribe** tu **opinión**.

**Escribe** un final diferente para el **cuento** La zorra y el cuervo.

**Lee** a tus compañeros y **comenten**.

(SEP, 1994c: 131).

O como en este caso donde de la conversación se pasa a la argumentación con una opinión:

**Lee** el texto y **escribe** el título que más te guste.

**Comenta** con tus compañeros: ¿por qué crees que pasó ese accidente?, ¿qué precauciones debieron tener los organizadores?

**Escribe** tus **opiniones**.

(SEP, 1994c: 167).

Lo interesante aquí es que el tejido es más complicado porque se va de ida y vuelta de lo oral a lo escrito; se va también en dos posibles sentidos de lo individual a lo grupal o viceversa y se puede aterrizar en lo gramatical. Veamos algunos ejemplos ilustrativos.

*Imagen para describir*

**Describe** a la persona de la ilustración. Toma en cuenta sus características físicas e imagina su manera de ser. **Dentro de la descripción incluye palabras que lleven la letra g.**

(SEP, 1993d: 167).

*El que se escribe y el que no*

Forma un equipo de seis niños. Elijan a uno para que lea en voz alta la siguiente **narración**:

Cándida estaba preocupada al término de sus exámenes [...]

Pidan a otro niño que vuelva a leer, **resaltando la sílaba tónica en cada palabra**.

**De acuerdo con la sílaba tónica, clasifiquen estas palabras en su cuaderno mediante un cuadro.**

**Lean** los siguientes pares de oraciones y **comenten** en el grupo cuál es la diferencia entre las palabras subrayadas [...]

(SEP, 1994a: 170-171).

## ¿CONCLUSIONES?

Hasta aquí, parece haber ya condiciones para dar respuesta a las preguntas que motivaron este capítulo y llegar a ciertas conclusiones necesariamente provisionales. Las tres primeras que me hice son de fácil resolución, pues me permiten afirmar, como ya mencioné antes, que los *ltge* del enfoque comunicativo, congruentes son sus lineamientos, cumplen con la misión de promover habilidades discursivas de diferente índole, por medio de ejercicios versátiles, atractivos, dinámicos, coloreados que apelan a los intereses de los niños y en la mayoría de los casos, a su realidad urbana<sup>20</sup>. En este sentido, los ejercicios desempeñan cabalmente la consigna de hacer lengua, usándola en contextos varios. Pero, ¿y los niños y los maestros, protagonistas principales del proceso de aprendizaje-enseñanza, plasman en acciones concretas los ideales del enfoque comunicativo?

Así las cosas, el panorama, en apariencia entusiasta y positivo, se va complicando pues ya no hay respuestas tan contundentes para las otras preguntas que emanan principalmente de la relación que se establece entre los *ltge*, los niños y el maestro. Por el momento, sólo podemos probar respuestas con base en los tipos de discurso trabajados y en los ejercicios mismos. No hay duda de que los *ltge* trabajan con una amplia gama de discursos, pero ello no parece asegurar el fortalecimiento de la competencia lingüística y comunicativa de los niños, y por ende de su capacidad reflexiva, sustento imprescindible de ambas. Sin tener la evidencia que

<sup>20</sup> Hasta donde he indagado, son muy escasas las investigaciones que dan cuenta del efecto que las ilustraciones y estos ejercicios, la mayoría apegada a una visión occidentalizada de la realidad urbana, producen en niños indígenas o campesinos, muy lejanos a esta realidad.



sólo una consistente etnografía<sup>21</sup> en el aula podría dar, no resulta aventurado contestar a la luz de los desalentadores resultados de las evaluaciones de los conocidos organismos internacionales PISA y OCDE<sup>22</sup>, que el enfoque comunicativo, tras un buen número de años establecido, no ha logrado más que un bajísimo rendimiento en varias habilidades escritas en el Español. ¿Cuáles son entonces las causas posibles de este casi fracaso? El problema es multifactorial sin duda. El niño está convocado, sí, a conversar, a narrar, a discutir, y a argumentar pero esto no parece ser suficiente para asegurar el aprendizaje consciente y reflexivo de las habilidades que aportan los discursos. La dificultad y variedad de cada uno de los discursos pueden ser la causa de la debilidad de los resultados. El niño tendría que trabajar aún más con cada discurso para penetrar su esencia y descubrir sus intrincados mecanismos. Por ejemplo, se trabaja con uno o dos tipos de narración, pero no se hace énfasis en sus diversas clases y en la esencia de su naturaleza, no se busca que el niño reflexione sobre sus características distintivas; lo mismo sucede con las descripciones, las que hay privilegian las de los aspectos físicos pero se llega a profundizar en las referidas a la descripción del complejo panorama interno de las emociones. La argumentación no se trabaja con la hondura que su dificultad estructural y conceptual requiere.

Pero también es cierto que en los *ltge* la efectividad de este tipo de ejercicios, radica en buena medida, en la destreza que tenga el *maestro* para crear una familiaridad permanente con las diversas formas que existen para entramar la lengua y el pensamiento. El éxito dependerá del puente que construya entre él mismo, el libro de texto y el niño. Sin un andamiaje adecuado, el que el ejercicio aparezca en el libro no garantiza que el niño lo entienda,

<sup>21</sup> Se antoja sorprendente la carencia de estudios etnográficos sobre la vida de los libros de texto, en general; y de los *ltge*, en particular, en el salón de clases. Información fundamental para comprender a cabalidad los resultados del aprendizaje y la enseñanza. Lamentablemente, es un hecho que no se logra una transposición adecuada del enfoque que subyace en esta reforma integral con el desarrollo de los libros. Véase la nota 12 en el Prólogo de este libro.

<sup>22</sup> De nueva cuenta remito al Prólogo en su nota 13.

lo haga, o simple y llanamente, se lo salte y lo deje de hacer<sup>23</sup>. Aquí se generan posibles respuestas a mi interrogante en torno a la debilidad o fortaleza del enfoque comunicativo, cuyas promesas, sin una acción directa, continua, andamiada y reflexiva sobre la lengua, pueden diluirse. En este sentido, el papel del maestro es crucial; es el eje primordial, impulsor o el inhibidor, del desarrollo lingüístico en los años escolares, muy especialmente en los primeros grados. Si el niño emplea los libros en un diálogo —triálogo— continuo entre éstos y su maestro, es muy probable que llegará, con un acompañamiento sensible e inteligente de su maestro, al descubrimiento de los mecanismos que le permitan expresar su pensamiento en formas lógicas y creativas, trasladando, la ancestral preocupación por el “error” y lo “incorrecto” al lugar donde se gesta la reflexión sobre la lengua.

Otra respuesta podría emanar del exceso de ejercicios, saturados de instrucciones y de acciones complicadas para el niño. Me refiero a los de los primeros grados, donde se le pide al niño que escriba y lea continuamente. Difíciles tareas, si partimos de la complejidad de la empresa y de las voces de la experiencia que señalan que el apenas al finalizar el 2° el niño empieza a dominar las destrezas primarias para un escritor y lector debutante.

De igual manera, el enfoque mismo presenta retos difíciles de superar que han de ser ponderados para tener una visión más equilibrada de los resultados. Por ejemplo, la cantidad de trabajos destinados a hacerse en equipo. El movimiento, espacio y acción que suponen, conduce a sospechar que no siempre se puedan realizar por ser el espacio y la configuración de las aulas los principales impedimentos para el movimiento. Si bien el trabajo en equipo y de discusión es ideal, la peculiar dinámica que establecen de movimiento e intercambio, seguramente establecen un clima peculiar de inquietud y ruido que atenta con los ancestrales parámetros de estabilidad, silencio y disciplina. Podríamos pensar

<sup>23</sup> Pero además, no podemos perder de vista que los *litg* de otras asignaturas abundan en ejercicios e instrucciones semejantes a los de Español; el maestro, por tanto, tendrá que ser selectivo y dejar muchos de ellos sin resolver, porque no le da tiempo, porque no los entiende o porque la conformación del espacio mismo no lo permite.

también en la variedad de estilos y posturas que tienen los diferentes autores de los libros que necesariamente le darán más peso a algunos aspectos que a otros. O podrían ser los estándares de evaluación tan rigurosos y uniformes que no toman en cuenta las diferencias profundas en la conformación de la realidad lingüística y social de México. Son tantos los vértices de este prisma y todos igualmente filosos.

Definitivamente, el enfoque comunicativo es, en sí mismo, una propuesta excelente; está en consonancia armónica con la historia natural del hombre (Wittgenstein, 1986: 15) y su naturaleza intrínsecamente discursiva. En definitiva también los *ltge* ofrecen caminos para fortalecerla; sin embargo, habrá que buscar otras vías de explicación para entender por qué en la práctica escolar cotidiana, el enfoque comunicativo, a la luz de los resultados, no logra alcanzar sus fines.

Quisiera cerrar mi vertiginoso paseo por los ejercicios y cursos de los *ltge* transcribiendo el párrafo que eligieron los autores del libro de 5° para concluirlo:

Este libro de texto es un libro especial, que se fue construyendo a medida que lo ibas trabajando. Y mientras más lo trabajabas, más se iba pareciendo a ti. Le dejaste tus pensamientos en forma de escritura y él te devolvió ideas nuevas para nuevos pensamientos. *Este libro de texto se puede volver a construir*; en el futuro procura tenerlo cerca (SEP, 1993c: 201. Las cursivas son mías).

Sí, en efecto los *ltge* se pueden volver a construir. No importa el enfoque, la meta será siempre la misma, hacer que el niño haga suyo el instrumento más poderoso que tiene para conformar la realidad circundante: su lengua.

#### BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR SALAS, MARÍA DE LOURDES, 1993, "Hacia un enfoque comunicativo", *Revista Mexicana de Pedagogía*, 16; 18-21.

- BAKHTIN, MIJAIL MIJÁILOVICH, 1989, "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. 3ª ed., México: Fondo de Cultura Económica; 248-293.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA, 1990, *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios [Tesis de doctorado].
- , 1992, "De *Cenicienta a Amor en silencio*. Un estudio sobre narraciones infantiles", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40; 673-697.
- , 1994, "Habilidades discursivas de niños de edad escolar", en *IV Jornadas Audiológicas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; 29-36.
- , 1999, "Cuatro décadas de enseñanza de español en México", *Español actual. Revista de Español Vivo*, 71; 83-100.
- , 2000, "Reflexiones en torno al lenguaje de los seis años", en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: SEP; 31-32 (*Programa Nacional de Actualización Permanente*).
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, HELENA y AMPARO TUSÓN VALLS, 1999, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel. (*Ariel lingüística*).
- Diccionario del Español Usual en México (DEUM)*, 1996, México: El Colegio de México.
- DORE, JOHN, 1988, "Conversation and preschool language development", en *Language acquisition: Studies in first language development*, Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), Cambridge: Cambridge University Press; 337-361.
- ELY, RICHARD, 1997, "Language and Literacy in the School Years", en *The Development of Language*, 4ª ed., Jean Berko Gleason (ed.), Boston: Allyn and Bacon; 398-440.
- FERREIRO, EMILIA y ANA TEBEROSKY, 1999, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- GULICH, ELISABETH y UTA M. QUASTHOFF, 1983, "Narrative analysis", en *Handbook of discourse analysis. Dimensions of discourse*. Teun A. van Dijk (ed.), Orlando: Academic Press London, t. 2; 169-197.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE, 1986, "Some fundamental aspects of language development after age 5", en *Language acquisition*, 2ª ed. Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), Nueva York: Cambridge University Press; 451-474.

- LOMAS, CARLOS y ANDRÉS OSORO (comps.), 1993, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. (*Papeles de Pedagogía*, 14).
- y AMPARO TUSÓN, 1993, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. (*Papeles de Pedagogía*, 13).
- NINIO, ANAT y CATHERINE E. SNOW, 1996, *Pragmatic development*. Colorado: Westview Press.
- NIPPOLD, MARILYN, 1998, *Later language Development: The school Age and adolescent years*. Austin: PROED.
- NUNAN, DAVID, 2001, *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. [1ª ed. 1989].
- ORDÓÑEZ, CLAUDIA, REBECA BARRIGA, CATHERINE E. SNOW *et al.*, 2001, “Sintaxis y discurso: dos áreas de investigación en la adquisición del español oral”, *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, Sociedad Iberoamericana*, 9, 2; 131-163.
- PREECE, ALLISON, 1987, “The range of narrative forms conventionally produced by young children”, *Journal of child language*, 14; 353-373.
- ROJAS NIETO, CECILIA, 1995, “Un diálogo posible. El estudio de la adquisición del lenguaje y la lengua materna en la escuela”, en *Actas del Primer Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del Español en México*. Marina Arjona, Juan López Chávez y Marina Madero (eds.). México: UNAM; 128-143.
- ROMAINE, SUZANNE, 1984, *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*. New York: Basil Blackwell Publisher. (*Language in Society*, 7).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1992, *Guía para el maestro Primer grado. Educación Primaria*. México: SEP.
- , 1993a, *Educación básica. Primaria. Plan y programas de estudio*. México: SEP.
- , 1993b, *Español. Primer grado*. México: SEP.
- , 1993c, *Español. Quinto grado*. México: SEP.
- , 1993d, *Español. Tercer grado*. México: SEP.
- , 1994a, *Español. Cuarto grado*. México: SEP.
- , 1994b, *Español. Primer grado*. México: SEP.
- , 1994c, *Español. Segundo grado*. México: SEP.
- , 1994d, *Español. Sexto grado*. México: SEP.

- SERRA, MIQUEL, ELISABET SERRAT, ROSA SOLÉ, AURORA BEL y MELINA APARICI, 2000, *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- SCHOECKEL, ALONSO, 1972, *La formación del estilo*. Santander: Sal Terrae.
- STUBBS, MICHAEL, 1983, *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago-Oxford: University of Chicago Press-Basil Blackwell.
- TUSÓN, VICENTE, 1993, “Prólogo”, en *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón (eds.), Barcelona: Paidós. (*Papeles de Pedagogía*, 13); 7-9.
- VAN DIJK, TEUN A., 1988, *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. 3ª ed. Intr. de Antonio García Berrio. Trad. de Juan Domingo Moyano. Madrid: Longman Group Limited, Ediciones Cátedra.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG, 1988, *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica. [1ª ed. 1953].



## ¿POR QUÉ ES O NO ES NARRACIÓN?

*Karina Hess Zimmermann\**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

### EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Es sabido que el niño que ingresa a la escuela conoce y utiliza una gran parte del sistema de su lengua, pero aún no domina todos sus usos y funciones (Karmiloff-Smith, 1986: 455; Barriga Villanueva, 1997: 329; Hoff-Ginsberg, 1997: 244; Hickmann, 1995: 215). En general, durante los años escolares el lenguaje infantil muestra cambios en dos niveles diferentes, aunque relacionados entre sí. En un primer nivel, uno lingüístico, el niño desarrolla los mecanismos necesarios tanto para comunicarse como para establecer y mantener relaciones sociales de manera eficiente. En un segundo nivel, el denominado metalingüístico, el lenguaje se convierte en un sistema que le permite al niño reflexionar sobre los procesos de pensamiento y sobre el lenguaje mismo (Hickmann, 1985: 238).

En sociedades occidentales como la nuestra, donde los niños ingresan a la educación formal alrededor de los seis años, la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje en los niveles lingüístico y metalingüístico. Esto se debe a que el niño se enfrenta a situaciones comunicativas diferentes a las que estaba acostumbrado y que lo obligan a desarrollar una serie de meca-

\* En el año 2000, la autora realizaba su tesis doctoral en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México.



nismos lingüísticos nuevos (Romaine, 1984: 166; Ninio y Snow, 1996: 171).

En lo que respecta al desarrollo del lenguaje como sistema de comunicación, la escuela propicia de manera formal aquellas interacciones que requieren el uso de un *lenguaje contextualizador*<sup>1</sup>, es decir, un lenguaje que se refiere a personas, eventos y experiencias externas al contexto inmediato (Ely, 1997: 407) y que, además, “se basa en el conocimiento y la perspectiva compartida entre el hablante y el oyente” (Serra, Serrat, Solé *et al.*, 2000: 518). Cuando el niño narra, describe, argumenta o discute en interacciones frecuentes en el ámbito escolar, debe proporcionarle a su oyente la información necesaria (ni más ni menos) para que su mensaje sea comprendido. Esto requiere, en un primer momento, que se dé cuenta de que los conocimientos, pensamientos y creencias del otro no son iguales a los propios, como suponía anteriormente (Beal, 1988: 315). Debe aprender a evaluar los conocimientos del interlocutor, es decir, a saber qué información comparten y cuál debe introducir en el discurso. Por otro lado, debe poder anticipar la forma en que su interlocutor va a interpretar el mensaje para proporcionarle la información que vaya de acuerdo con sus expectativas. En etapas anteriores, en las que el niño y el adulto construyen juntos el discurso, la propia interacción le marca al niño el tipo de información requerida para que su mensaje sea comprendido y aceptado (el adulto hace preguntas, completa ideas, hace comentarios). No obstante, en las interacciones escolares como las que he mencionado, el niño debe aprender a predecir los conocimientos y expectativas de su interlocutor con el fin de estructurar un mensaje completo y relevante (Ninio y Snow, 1996: 173). Adicionalmente a lo anterior, la escuela le transmite al niño conocimientos y prácticas sociales y culturales (Ely y Berko-Gleason, 1995: 265), además de que las interacciones con personas de diferentes grupos sociales y edades proporcionan una

<sup>1</sup> Aunque dentro de la literatura sobre el desarrollo lingüístico se ha generalizado el uso del término *lenguaje descontextualizado*, he preferido emplear *lenguaje contextualizador* con el fin de evitar la ambigüedad que causa el prefijo des- (‘carente de’).

serie de experiencias lingüísticas nuevas a las que todo niño debe aprender a adaptarse.

En lo referente al desarrollo metalingüístico, el entorno escolar también es muy importante. Por una parte, la enseñanza de la lecto-escritura, así como el análisis de textos orales y escritos, fomentan la reflexión que hace el niño sobre la lengua, tanto oral como escrita (Gombert, 1992: 190; Olson, 1991: 345). Por otro lado, los juegos con el lenguaje (bromas, rimas, burlas, entre otros), muy frecuentes entre niños de edad escolar (Ely, 1997: 400), propician que el lenguaje deje de ser primordialmente un medio de comunicación para convertirse en un objeto de actividad consciente sobre el cual se puede reflexionar (Cazden, 1976: 604; Crystal, 1996: 334).

El presente trabajo forma parte de mi investigación doctoral, la cual analiza algunos aspectos del desarrollo lingüístico en la edad escolar (6-12 años), tanto en el nivel lingüístico como metalingüístico. El objetivo específico que me propongo aquí es explicar de qué manera influye la escuela en el desarrollo metalingüístico. Para ello me serviré de las reflexiones que hacen los niños de edad escolar sobre la narración.

## LA NARRACIÓN EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Definir *narración* resulta ser una tarea sumamente compleja<sup>2</sup>. En este trabajo entenderé por narración todo texto que conste de dos elementos primordiales. Por una parte, debe poseer una *secuencia temporal*, expresada por marcas temporales como tiempo verbal, adverbios y nexos temporales, entre otros. Por otro lado, debe presentarse un evento que indique una *ruptura de la canonicidad* (Bruner, 1992: 238; Lucariello, 1990: 132), a decir, un evento fuera de lo esperado, también denominado “complicación” (Labov y

<sup>2</sup> En busca de una definición, véanse los trabajos de Labov y Waletzky (1997), Ochs, Taylor, Rudolph y Smith (1992) y Bruner (1992). Específicamente en el caso de las narraciones infantiles, los trabajos editados por Bamberg (1997), así como las aportaciones de Nelson (1996) y Ochs (1997) resultan iluminadores.

Waletzky, 1997: 27) u “obstáculo” (Stein y Albro, 1997: 6), cuestión que en el español se indica frecuentemente mediante el aspecto perfectivo de los verbos o por medio de marcadores temporales como “un día”, “una vez”, entre otros.

Un mundo sin narración es inimaginable (Ochs, 1997: 185). La narración es una manifestación lingüística que se da de manera natural en todas las culturas (Ochs y Capps, 1996: 19). Por ello, el estudio de las narraciones ha tomado gran importancia en las ciencias sociales, sobre todo en la lingüística, la antropología y la psicología. Específicamente en el ámbito del lenguaje infantil, ha mostrado ser un importante indicador del desarrollo lingüístico, tanto normal (Berman y Slobin, 1994: 17) como atípico (Miranda, 1995: 2; Miranda, McCabe y Bliss, 1998: 647; Bliss, McCabe y Peterson, 1998: 347). El hecho de que el análisis de las narraciones infantiles sea tan fructífero se debe, como señalan Bamberg y Marchman (1990), a que éstas poseen tres características que las hacen muy adecuadas para dicho fin. Por un lado, están presentes en niños que se encuentran en etapas lingüísticas diferentes, lo cual permite dar cuenta de un proceso de desarrollo. Por otra parte, al tratarse de una modalidad discursiva, la narración permite el análisis lingüístico en diversos niveles. Por último, dadas sus características, facilita el estudio del lenguaje en un contexto de uso real.

Específicamente para el estudio del lenguaje en la edad escolar, la narración resulta ser una excelente herramienta. Si bien las narraciones se dan muy temprano en el lenguaje infantil (Perroni, 1993: 563; Nelson, 1991: 115; McCabe, 1997: 138), es un hecho que se siguen desarrollando durante la edad escolar (Hoff-Ginsberg 1997: 266; Barriga Villanueva, 1992: 674; Berman, 1997: 236). Esto se debe a que involucran el dominio de aspectos complejos entre los que destacan el manejo referencial de la información, la cohesión y la organización estructural de la narración.

Pero además de ser una herramienta invaluable en el nivel lingüístico, las narraciones permiten dar cuenta del desarrollo metalingüístico del niño en edad escolar. Partiendo de los supuestos de que, por una parte, la reflexión metalingüística se da en todos los niveles del lenguaje (Gombert, 1992 y Menyuk, 1988: 181), y, por otra, de que la escuela es en gran medida la encargada de fomen-

tarla, resulta congruente pensar que el trabajo realizado con la producción y el análisis de narraciones en la escuela llevará al niño a desarrollar mecanismos cada vez más elaborados que le permitan reflexionar sobre el texto narrativo.

Desde 1992, los programas de español de las escuelas de nuestro país se proponen “lograr que los alumnos reflexionen sobre los usos y las funciones de la lengua oral y escrita” Secretaría de Educación Pública (SEP, 1992: 11). Específicamente en el caso de la narración, la lectura y producción de relatos orales y escritos está presente en los libros de texto desde el primero hasta el último grado (SEP, 1993a y SEP 1994c). Por su parte, las actividades que explícitamente buscan la reflexión sobre la narración como texto se presentan a partir del segundo año. Así, en el libro de segundo se incita al niño a reflexionar sobre la función del título de la narración y sobre la importancia del relato como género literario (SEP, 1994a). A su vez, las actividades “Un final para una historia” y “Reflexiones sobre el texto” llevan al niño de tercero a reflexionar sobre el final de las narraciones y las ideas importantes de un texto (SEP, 1993b). Por otro lado, ya en cuarto (SEP, 1994b) el alumno debe reflexionar indirectamente sobre algunos elementos del cuento en sí (personajes, problema, final), pero no es sino hasta quinto año cuando se introducen de manera formal las partes del mismo (personajes, conflicto, resolución, relaciones causa-efecto de los eventos) y se le pide al niño que reflexione sobre ellas antes de producir un relato (SEP, 1993c). Por último, las actividades “Las partes del cuento”, “Las partes de una narración”, “Escribe un cuento” y “El narrador: ¿testigo o protagonista?”, incluidas en el libro de sexto, buscan consolidar los conceptos adquiridos en años anteriores, además de que introducen la reflexión sobre el papel que desempeña el narrador en el relato (SEP, 1994c). El hecho es que, en teoría, todo niño que finaliza sexto año debería contar con las herramientas suficientes para poder reflexionar sobre el contenido, la estructura y la función de una narración.

## MÉTODO

### *Muestra*

Ya que parto de los supuestos de que, por un lado, el desarrollo lingüístico de los años escolares está íntimamente relacionado con el ambiente escolar en el que se desenvuelve el niño, y, por otro, que el trabajo realizado en la escuela con la lengua oral y escrita favorece la reflexión metalingüística, podría esperarse un desarrollo lingüístico diferente en niños pertenecientes a escuelas que fomentan de manera distinta la lengua. Es por ello que en esta investigación decidí seleccionar niños de dos tipos de escuelas<sup>3</sup> en las que se trabaja muy diferente con la lengua oral y escrita. Así, la escuela 2 se caracteriza por un trabajo intenso en las áreas de lenguaje (fomento a la lectura en casa, trabajo en la biblioteca escolar, discusión sobre aspectos lingüísticos en clase, debates, proyectos de creación literaria, periódico escolar, entre otros), mientras que la escuela 1 no le da tanto énfasis al trabajo reflexivo con la lengua (actividades como lectura en coro, copias, dictados, entre otros). Estas diferencias pronostican, según el supuesto que sigo, un desarrollo lingüístico diferente para las dos poblaciones.

Para indagar específicamente sobre el papel que juega cada escuela en el desarrollo de la reflexión sobre las narraciones, apliqué un cuestionario a los niños de ambas escuelas en el que, entre otras, hacía las siguientes preguntas: ¿Aquí en la escuela el/la maestro/a les lee cuentos? ¿Les cuenta cuentos? ¿Trabajan con historias o cuentos en las clases? ¿Cómo lo trabajan? Los resultados mostraron que la escuela 2 fomenta la creación narrativa y la reflexión sobre la narración por medio de diversas actividades (periódico mural, narraciones orales y escritas en clase, reflexión sobre géneros literarios, entre otros), mientras que en la escuela 1 predominan actividades de índole mecánica como la lectura a coro, el dictado y la copia de narraciones.

<sup>3</sup> Agradezco a las autoridades de la Escuela Dr. Francisco Vázquez Gómez (escuela 1) y del Colegio Madrid (escuela 2) por su apoyo para esta investigación.

Ya que había elegido las escuelas, proseguí a seleccionar 4 niños para cada una de las edades de 6, 9 y 12 años por escuela, como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Muestra de los niños de la investigación*

	6 años		9 años		12 años		Total
	f	m	f	m	f	m	
Escuela 1	2	2	2	2	2	2	12
Escuela 2	2	2	2	2	2	2	12
Total	4	4	4	4	4	4	24

En lo que respecta a la edad, decidí tomar niños que inician (6 años, 1º) y terminan (12 años, 6º) la educación primaria, así como de una edad intermedia (9 años, 3º). Con el fin de homogeneizar la muestra consideré que todos los niños tuvieran un rendimiento académico promedio, además de que establecí un balance entre sexos (12 niñas y 12 niños)<sup>4</sup>.

### *Recolección de datos*

Trabajé con cada niño de manera individual en un salón de clases proporcionado explícitamente para la investigación. Mediante un teatro de títeres les presenté dos textos, un guión o *script* y una narración, expuestos a continuación:

#### *Texto 1: guión*

Una ardilla vivía en un bosque. Todos los días iba a buscar nueces para comer cuando tenía hambre. Se trepaba a los árboles y ahí se metía en los agujeros. Cerca del bosque, en el cielo, vivía un águila que comía ardillas. No podía trepar a los árboles ni cabía en los agujeros.

<sup>4</sup> De hecho, la selección estuvo a cargo de los maestros, a quienes se les pidió que eligieran los niños que cumplieran con los requisitos de edad, grado escolar, sexo y rendimiento académico promedio.

*Texto 2: narración*

Había una vez una ardilla que vivía en un bosque. Un día, cuando iba a buscar nueces porque tenía hambre, vio en el cielo a un águila que se la quería comer. La ardilla corrió, se trepó a un árbol y se metió en un agujero. Ahí encontró muchas nueces y se las comió. El águila tuvo que ir a buscar comida a otro lado.

Tanto el guión como la narración se caracterizan por ser textos organizados temporalmente que poseen secuencias de acción con una finalidad específica (Nelson, 1996: 188). Sin embargo, la diferencia primordial entre ambos es que el primero involucra la descripción de eventos cotidianos (marcados con verbos en imperfectivo: *vivía, iba, tenía*), mientras que la segunda implica necesariamente la presencia de una estructura más: un evento fuera de lo esperado (señalado con acciones en perfectoivo: *vio, corrió, trepó*). Con excepción de la presencia del marcador de narración “había una vez”<sup>5</sup>, procuré que los textos se asemejaran lo más posible entre sí en temática, léxico y complejidad sintáctica. Esto lo hice con el fin de llevar al niño a encontrar diferencias en la forma en la que estaban estructurados narrativamente los textos.

Ambos textos fueron narrados por un títere representando a un niño o una niña, correspondiente al sexo opuesto del niño entrevistado. Decidí utilizar títeres porque consideré que, además de hacer más amena la tarea, el niño tendría menos inhibiciones para calificar la expresión lingüística de un títere, sobre todo en el caso de una crítica negativa<sup>6</sup>. El guión lo relata un títere vestido de rojo, mientras que otro igual pero vestido de amarillo ofrece la narración. Esto se hizo con la finalidad de evitar preferencias por tipo de personaje, sexo, ropa, y otros que pudieran influir en la decisión por uno u otro texto.

<sup>5</sup> El marcador “había una vez” se incorporó para observar si al niño le resultaba pertinente como dato adicional para la distinción entre el guión y la narración.

<sup>6</sup> Debe recordarse que por el contexto escolar formal y más por la situación de entrevista, existe una jerarquía muy marcada entre el niño y el adulto. Es por ello que probablemente el niño no se hubiera sentido con libertad de criticar las expresiones dadas por mí.

Le di al niño las siguientes instrucciones: “Estás viendo un concurso de historias<sup>7</sup>. Tú eres juez y quedan sólo dos finalistas: el/la rojo/a y el/la amarillo/a. Vas a tener que escuchar lo que digan los/las dos y vas a decir quién gana el premio por la mejor historia. Además de darles el premio, tendrás que decir por qué uno ganó y el otro perdió. Fíjate bien”. Después de leer los textos en dos ocasiones en el orden narración → guión → narración → guión, le hice al niño las siguientes preguntas: ¿quién ganó?, ¿por qué?, ¿fueron diferentes las historias? y ¿en qué fueron diferentes?, ¿qué dijo el ganador que no dijo el perdedor?, ¿por qué perdió?, ¿en qué se equivocó?, ¿qué le faltó?, ¿qué dijo mal?, ¿qué le recomendarías para la próxima vez que concursara?

#### *Transcripción y codificación de los datos*

Todas las situaciones comunicativas fueron grabadas en video y audio y se transcribieron bajo las normas establecidas en el CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), sistema creado por MacWhinney y Snow (MacWhinney, 1991) para analizar interacciones comunicativas en el lenguaje infantil. La elección del CHILDES sobre otros sistemas de transcripción respondió al hecho de que en la actualidad es el sistema más utilizado para estudiar el desarrollo lingüístico en un sinnúmero de lenguas. Esto se debe a que establece criterios fijos y convencionales de transcripción, permite el análisis de diversos factores lingüísticos a la vez y todo el material puede ser integrado a una base de datos internacional que facilita la realización de análisis comparativos<sup>8</sup>. En particular, en esta investigación la transcripción inició con la pregunta “quién ganó” de los títeres y terminó cuando el niño le daba al títere su premio por haber ganado el concurso. Por otra parte, codifiqué las narraciones elegidas y también las respuestas que daban los niños para justificar su elección.

<sup>7</sup> Decidí usar el término “historia” para no predisponer al niño desde un principio al tipo de texto que escucharía.

<sup>8</sup> De hecho, el corpus utilizado en esta investigación puede ser consultado en la página [www.childes.psy.cmu.edu](http://www.childes.psy.cmu.edu).



### *Elección de la narración*

En primer lugar codifiqué la respuesta del niño ante la pregunta “¿quién ganó?”. En todos los casos codifiqué la respuesta final del niño (algunos cambiaron de parecer durante la conversación), con tres opciones posibles: guión, narración o empate.

### *Tipo de respuestas*

En segundo lugar, las respuestas de los niños se codificaron bajo tres categorías no necesariamente excluyentes entre sí (cada respuesta podía ser asignada a una o más categorías). Durante la codificación consideré como respuestas únicamente las expresiones en las que el niño proporcionaba información nueva. Las respuestas repetidas no se cuantificaron. Consideré todas las respuestas, aunque no fueran correctas. Las categorías de codificación fueron las siguientes:

a) Respuestas de contenido: bajo esta categoría codifiqué todas las respuestas de los niños que estuvieran relacionadas con el contenido de la narración, ya sea la trama misma, los eventos ocurridos o ciertos elementos narrativos de contenido. Aquí definí varios tipos:

1) Obstáculo: el niño hace mención a la presencia o ausencia del obstáculo de la narración (Ejemplo: *se quería comer a la ardilla<sup>9</sup>, no pasó nada, tiene un nudo en el que pasan los problemas*).

2) Resolución: el niño menciona diferencias entre las narraciones debidas a la resolución (Ejemplo: *encontró hartas nueces en un árbol, no terminó de contar la historia, ya no tenía que ir por más nueces*).

3) Conocimiento de mundo: el niño da una razón relacionada con su experiencia personal (Ejemplo: *la ardilla tiene su alimento, las nueces van a caer en sus agujeros, las ardillas comen nueces*).

4) Juicio de verdad: el niño hace un juicio de verdad sobre la narración o algún evento dentro de la misma (Ejemplo: *su historia*

<sup>9</sup> Las preguntas eran únicamente una guía para la entrevista, pues conforme el niño respondía, se indagaba más sobre sus juicios.

*es más verdadera, el águila no puede caminar, las águilas no caben en un agujero).*

5) Juicio moral: el niño hace un juicio moral sobre las acciones de los personajes (Ejemplo: *las ardillas deberían de ser trabajadoras, está mal que las águilas se coman a los animales*).

6) Elementos faltantes: el niño menciona que a la narración le falta algún elemento, ya sea concreto (Ejemplo: *faltó el cielo, no dijo de las nueces*) o abstracto (Ejemplo: *faltó suspense*).

7) Ruptura de la canonicidad: el niño se refiere explícitamente a la presencia (Ejemplo: *fue una vez nada más, un día que pasó algo*) o a la ausencia (Ejemplo: *la vida diaria de la ardilla*) de una ruptura de la canonicidad. A diferencia del obstáculo, el niño no hace referencia a un evento en sí, sino a la diferencia entre lo cotidiano y lo fuera de lo esperado en la narración.

8) Relevancia de la información: el niño hace mención a la relevancia o irrelevancia de algún tipo de información (Ejemplo: *ya sabemos que el águila no cabe en el agujero, contó lo principal que hacen las ardillas, no tiene nada que ver con la historia*).

b) Respuestas de forma: dentro de esta categoría codifiqué todas las respuestas relacionadas con la forma de la narración como texto, sin hacer alusión al contenido. Encontré varios tipos:

1) Longitud: el niño menciona que hay diferencias en la longitud de los textos (Ejemplo: *estuvo un poquito más larga, éste habló más, fue larga*).

2) Estructura textual: el niño menciona algún tipo de estructura textual en su respuesta (Ejemplo: *lo va diciendo como si fuera por pasos, fue como dos historias, el desenlace, tiene un nudo en el que pasan los problemas*)<sup>10</sup>.

3) Género: el niño compara las narraciones por géneros literarios (Ejemplo: *como si fuera una crónica, así son todas las historias, platicó como una anécdota*).

<sup>10</sup> La reflexión *tiene un nudo en el que pasan los problemas* es un claro ejemplo de cómo una respuesta se puede asignar a dos categorías (contenido: obstáculo y forma: estructura textual).

4) Expresividad del narrador: el niño marca diferencias en la manera de expresarse del títere narrador (Ejemplo: *habló con más entusiasmo, como que le echó más ganas, se me hizo más expresiva*).

5) Elementos lingüísticos: el niño cita elementos presentes en el texto o se refiere a ciertas categorías gramaticales (Ejemplo: *lo de "había una vez" normalmente aparece, aumentarle palabras como artículos sencillos, empezaba con "había una vez"*).

c) Respuestas de actuación: bajo esta categoría agrupé las respuestas en las que el niño hace alusión a la relación entre el títere narrador y su auditorio. Las dividí en dos clases:

1) Auditorio: el niño hace mención explícita del auditorio al que va dirigida la narración (Ejemplo: *lo cuenta como si estuviera diciéndose-los a unos niños, haciéndolo más divertido para los niños*).

2) Comprensibilidad: el niño informa sobre la comprensibilidad del texto (Ejemplo: *tiene más sentido, no se le entiende bien, dice cosas más sencillas*).

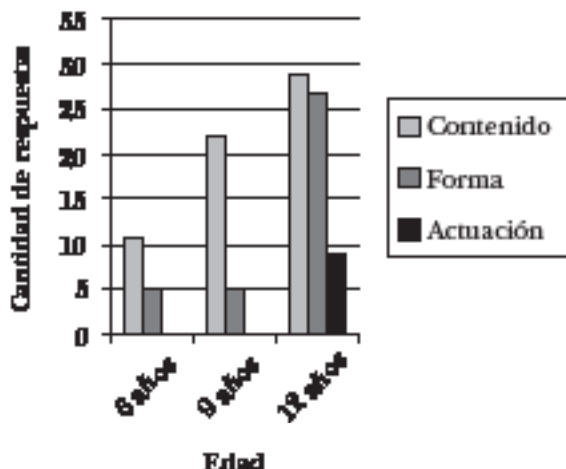
## RESULTADOS

### *Resultados generales*

De los 24 niños de la muestra, 88% eligieron la narración como el texto más parecido a una historia<sup>11</sup> (en el Anexo ofrezco algunos ejemplos). Lo anterior indica que la mayoría de los niños fue capaz de observar las diferencias entre los textos y prefirió la narración sobre el guión. El análisis cuantitativo de los tipos de respuestas mostró grandes diferencias por edades, como se ve en la siguiente figura:

<sup>11</sup> Entre los niños que no calificaron como más representativa la narración estuvieron Abril (6, escuela 1), Dulce (9, escuela 1) y Juan Salvador (9, escuela 2). La primera no observó diferencias entre ambos textos y los últimos consideraron mejor el guión.

Figura 1. Tipo de respuestas por edades



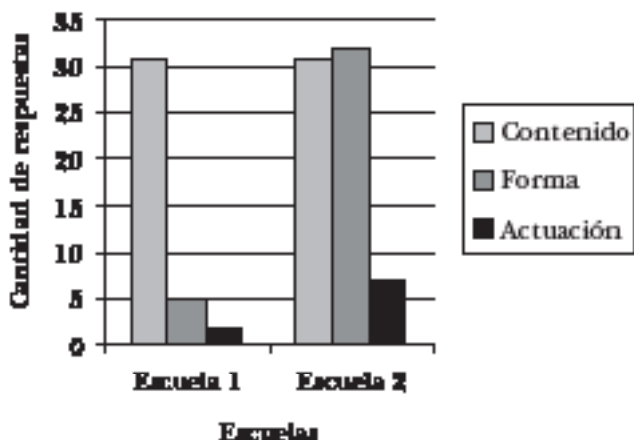
En general los datos muestran un incremento relacionado con la edad en la cantidad de respuestas que los niños dan sobre las narraciones. Los niños de doce años expresan en promedio 8, mientras que los de seis y nueve años dan 2 y 3, respectivamente. Lo anterior indica que, conforme el niño crece, se da cuenta de que es necesario aportar la mayor cantidad posible de respuestas. Esto probablemente esté íntimamente ligado con el aprendizaje escolar, pues la escuela es un ámbito donde el niño aprende a responder cada vez más ante sus propias acciones y las de los demás.

Un análisis por tipo de respuestas señala que las relacionadas con el *contenido* de la narración son las más frecuentes y muestran un avance gradual conforme el niño desarrolla su lenguaje. Por otra parte, los datos indican un desarrollo distinto con respecto a las respuestas relacionadas con la *forma* de la narración. Éstas son poco frecuentes en los niños de seis y nueve años y más frecuentes en los de doce, lo cual indica que la capacidad para reflexionar sobre el texto, como tal, es tardía. Por último, únicamente los niños de doce años presentan respuestas de *actuación*, es decir, aquellas que consideran la relación entre el narrador y su auditorio.

Las tendencias anteriores permiten vislumbrar un patrón de desarrollo en la reflexión que es capaz de hacer el niño sobre el texto narrativo. En primer lugar, reflexiona sobre el contenido, los personajes y eventos que ocurren. Más adelante es capaz de separarse del contenido para reflexionar sobre la manera en la que está expresada la narración. Finalmente, y ya en un desarrollo tardío, se da cuenta de que la narración tiene un objetivo y una razón de ser. Es entonces cuando reflexiona sobre su pertinencia en relación con un auditorio.

Para adentrarme más en la influencia de la escuela sobre la reflexión metalingüística de la narración realicé una comparación entre escuelas, la cual arrojó los siguientes resultados:

Figura 2. *Tipo de respuestas por escuelas*



Los datos en general muestran que los niños de la escuela 2 presentan aproximadamente el doble de respuestas que los de la escuela 1. Esto parece indicar que el medio escolar en el que se desarrolla el niño incide directamente en su capacidad para expresar juicios sobre la estructura narrativa.

El análisis por tipo de respuestas muestra un desarrollo similar por escuelas en las concernientes al *contenido*. Sin embargo, los

niños de la escuela 2 rebasan en seis veces a los de la escuela 1 en la producción de respuestas de *forma*. Es decir, los niños de la escuela 2 tienen una mayor capacidad para expresar sus reflexiones con respecto al texto mismo, independientemente del contenido, cuando comparan dos textos con estructura diferente. Algo similar ocurre con la producción de respuestas de *actuación*. Lo anterior parece indicar que las actividades académicas en las que se enseña lengua, como las discusiones, análisis textuales, periódico escolar, entre otros, fomentan más la capacidad para reflexionar sobre la narración como texto que aquéllas en las que se entrena al niño a trabajar con la lengua con tareas más mecánicas (copia, dictado, entre otros).

#### *Resultados por tipo de respuesta*

En un análisis de las respuestas por tipo también se hicieron evidentes las diferencias por edades y escuelas entre los niños, como indico a continuación.

#### *Respuestas de contenido*

Un análisis por edades de las respuestas de contenido mostró diferencias en los siguientes tipos:

Tabla 2. *Respuestas de contenido que mostraron diferencias por edades*

	<i>Moral</i>	<i>Obstáculo</i>	<i>Ruptura</i>	<i>Verdad</i>
6 años	0	2	0	0
9 años	2	1	2	2
12 años	6	7	5	3

Los datos señalan una tendencia en el desarrollo hacia la expresión de respuestas relacionadas con valores de verdad y morales, ausentes en los niños más pequeños:

- 1) Su historia es más verdadera (Hugo, 9, 1)<sup>12</sup>
- 2) Debían de ser trabajadoras para ir por su alimento (Edgar, 12, 1)

Además, los juicios que hacen los niños de nueve años se basan primordialmente en características relacionadas con el personaje,

- 3) Fue muy lista en subirse a un árbol (Leonora, 9, 2)
- 4) Tuvo mucha suerte la ardilla (Mónica, 9, 2)

mientras que los de los niños de doce se centran en una valoración del deber ser:

- 5) Está mal que las águilas se coman a los animales (Edgar, 12, 1)
- 6) No fue trabajadora (Diana, 12, 1)

Estos datos parecen indicar que la capacidad para hacer juicios de verdad y morales es de adquisición tardía y lo es más aún la expresión de valores del deber ser<sup>13</sup>.

Además, los datos indican que con la edad también aumentan las respuestas relacionadas con estructuras narrativas de contenido (obstáculo, ruptura de la canonicidad):

- 7) No pasó nada (María, 12, 2)
- 8) Tiene un nudo en el que pasan los problemas (Juskani, 12, 2)

Por otro lado, en un análisis de las respuestas con respecto a los elementos faltantes, se observa una diferencia marcada entre los niños de seis y nueve años por un lado,

- 9) Faltó el cielo (Edgar, 6, 1)
- 10) Faltaron las nueces (Martín, 6, 2)
- 11) Faltó de los hoyos (Paola, 9, 1)

<sup>12</sup> En los ejemplos el primer número indica la edad del niño y el segundo la escuela a la que asiste.

<sup>13</sup> Lo anterior coincide con lo hallado por Kohlberg, quien basado en los trabajos de Piaget, encuentra que la expresión de juicios morales implica necesariamente la capacidad para asumir el papel de otro, capacidad que empieza a darse de manera gradual a partir de los seis años (Hersh *et al.*, 1979: 47).

Y los de doce por el otro:

- 12) Fue más completa la historia (Jéssica, 12, 2)
- 13) Faltó suspenso (Juskani, 12, 2)
- 14) No hubo problema (Juskani, 12, 2)

Los ejemplos anteriores indican que los niños pequeños hacen alusión a objetos concretos específicos de la narración, mientras que los mayores se refieren a elementos faltantes de la narración como texto. Nuevamente aparece una tendencia de desarrollo desde lo más concreto y relacionado con el contenido de la narración hacia una reflexión más centrada en el texto como tal.

Al comparar los tipos de respuestas que presentan los niños de ambas escuelas, se ve un fenómeno muy interesante que muestra la siguiente tabla:

Tabla 3. *Respuestas de contenido que mostraron diferencias por escuelas*

	<i>Con. mundo</i>	<i>Moral</i>	<i>Obstáculo</i>	<i>Resolución</i>	<i>Ruptura</i>	<i>Verdad</i>
Escuela 1	5	7	3	6	1	5
Escuela 2	0	1	7	10	6	0

Mientras que los niños de la escuela 1 centran sus respuestas en conocimientos del mundo, juicios morales y juicios de verdad,

- 15) Las ardillas comen nueces (Hugo, 9, 1)
- 16) Las ardillas deben de salir por sus nueces (Edgar, 12, 1)
- 17) Lo que contó sí fue verdad (Dulce, 9, 1)

Los de la escuela 2 dan respuestas más relacionadas con los elementos de contenido propios de la narración (obstáculo, resolución, ruptura de la canonicidad):

- 18) El águila trató de perseguir a la ardilla (María, 12, 2)
- 19) No terminó de contar la historia (Manuel, 6, 2)
- 20) Lo está contando como muy rutinario (Jéssica, 12, 2)



Esto indica que existen dos estilos muy diferentes entre las escuelas en el tipo de reflexión que hacen los niños sobre las narraciones. Los niños de la escuela 1 dan respuestas más relacionadas con su vida cotidiana, mientras que los de la 2 se centran más en el texto. Esto evidentemente debe estar relacionado con el tipo de trabajo que se realiza en cada escuela con la lengua.

### *Respuestas de forma*

Un análisis de los tipos de respuestas de forma que producen los niños mostró las siguientes diferencias por edades:

Tabla 4. *Respuestas de forma en las que hubo diferencias por edades*

	<i>Estructura</i>	<i>Expresión</i>	<i>Género</i>	<i>Longitud</i>
6 años	0	3	0	2
9 años	0	1	0	2
12 años	6	4	13	2

Como fue visto anteriormente, las respuestas de forma están mucho más presentes en los niños de doce años. En los más pequeños aparecen reflexiones sobre la longitud del texto, así como sobre la manera en la que se expresa el narrador,

- 21) Estuvo un poquito más larga (Juan Carlos, 6, 1)
- 22) Habló con más entusiasmo (Claudia, 6, 2)

Pero no es sino hasta los doce años y únicamente en la escuela 2 cuando surgen reflexiones sobre las estructuras narrativas y el género textual:

- 23) El desenlace es cuando se mete al agujero (Juskani, 12, 2)
- 24) Es como si fuera una crónica (Jéssica, 12, 2)
- 25) Es lo que acostumbran hacer en las historias (María, 12, 2)
- 26) Platicó una anécdota que le sucedió a la ardilla (Alejandro, 12, 2)

Esto indica que la reflexión sobre las estructuras narrativas y el género textual es un aspecto que obedece a un aprendizaje relacionado directamente con el proceso escolar<sup>14</sup>. De esta manera, las actividades lingüísticas presentes en la escuela 2 fomentan más esta reflexión que las que se acostumbran en la escuela 1.

### *Respuestas de actuación*

Por último, hace falta analizar las respuestas de actuación que presentaron los niños. Es conveniente recordar que aparecieron sólo en los niños mayores y primordialmente en los de la escuela 2, por lo que, al igual que la reflexión sobre las estructuras narrativas y el género textual, parecen ser producto de una enseñanza escolarizada. El análisis señala que fueron muy comunes las que se refieren a la comprensibilidad del texto,

- 27) Se entendió más (Diana, 12, 1)
- 28) Tiene más sentido la historia del amarillo (María, 12, 2)
- 29) Sí se expresaba bien pero no se siente tanto (Juskani, 12, 2)

Mientras que sólo una niña hizo referencia al impacto del texto en el auditorio:

- 30) El de amarillo lo cuenta como si estuviera diciéndoselos a unos niños (Jéssica, 12, 2)
- 31) Lo hizo más divertido para los niños (Jéssica, 12, 2)

### CONCLUSIONES

Los datos obtenidos a lo largo de este trabajo parecen señalar que los niños en edad escolar se percatan de las diferencias entre una narración y un guión y que tienen preferencia por la prime-

<sup>14</sup> Lo anterior coincide con un estudio de Hicks (1990), quien encuentra que el conocimiento sobre géneros textuales está muy poco presente en los primeros años de la escuela primaria.

ra como manifestación de una historia. Sin embargo, si bien casi todos los niños de esta investigación detectaron las diferencias entre los dos textos, no todos tuvieron la misma capacidad para reflexionar sobre las mismas. El desarrollo de la habilidad metalingüística que involucra esta reflexión parece estar íntimamente relacionado con el tipo de escuela a la que asiste el niño.

El resultado más sobresaliente indica que, al reflexionar sobre una narración, todos los niños a partir de los nueve años se despegan lentamente de lo concreto y literal para ir más allá del texto. No obstante, el camino que seguirán a partir de este momento está determinado por el tipo de escuela a la que pertenecen. Los niños que van a una escuela en la que se enseña lengua, es decir, donde se fomentan actividades de reflexión sobre el lenguaje, contarán con diversas herramientas para reflexionar sobre la estructura, género e importancia de un texto. En cambio, los niños pertenecientes a una escuela donde el trabajo con la lengua se basa en tareas de tipo mecánico tenderán a buscar la enseñanza moral que se desprende del texto, sin ver el texto en sí como objeto de estudio.

Puedo concluir, por tanto, que para que el niño desarrolle la capacidad para hacer una reflexión metalingüística sobre un texto como tal no es suficiente cubrir los contenidos de los libros escolares. Resulta además esencial que tenga experiencias frecuentes y enriquecedoras con la lengua, experiencias que toda escuela debería tratar de proveerle a sus alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAMBERG, MICHAEL, 1997, *Narrative development: Six approaches*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- y VIRGINIA MARCHMAN, 1990, "What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries", *Papers in Pragmatics*, 4, 1-2; 121-158.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA, 1992. "De *Cenicienta* a *Amor en silencio*: un estudio sobre narraciones infantiles", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40, 2; 673-697.

- , 1997, “Significados y sentidos en el habla infantil”, en *Varia lingüística y literaria: 50 años del CELL*. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (eds.), México: El Colegio de México; 327-342.
- BEAL, CAROLE R., 1988, “Children’s knowledge about representations of intended meaning”, en *Developing theories of mind*. J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (eds.), Cambridge MA: Cambridge University Press; 315-325.
- BERMAN, RUTH, 1997, “Narrative theory and narrative development: The Labovian impact”, *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4; 235-244.
- y DAN ISAAC SLOBIN, 1994, *Relating events in narrative*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- BLISS, LYNN S., ALLYSSA McCABE y CAROLE PETERSON, 1998, “Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children”, *Journal of Communication Disorders*, 31; 347-363.
- BRUNER, JEROME, 1992, “The narrative construction of reality”, en *Piaget’s theory: Prospects and possibilities*. Harry Beilin y Peter Pufall (eds.), Hillsdale: Lawrence Erlbaum; 229-248.
- CAZDEN, COURTNEY B., 1976, “Play with language and meta-linguistic awareness: One dimension of language experience”, en *Play: Its role in development and evolution*. J. S. Bruner, Alison Jolly y Kathy Sylva (eds.), Harmondsworth: Penguin; 603-608.
- CRYSTAL, DAVID, 1996, “Language play and linguistic intervention”, *Child Language Teaching and Therapy*, 12, 3; 328-344.
- Child Language Data Exchange System (CHILDES) <http://childes.psy.cmu.edu/>
- ELY, RICHARD, 1997, “Language and literacy in the school years”, en *The development of language*. Jean Berko Gleason (ed.), Boston: Allyn and Bacon; 398-439.
- y JEAN BERKO GLEASON, 1995, “Socialization across contexts”, en *The handbook of child language*. Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), Cambridge MA: Basil Blackwell; 251-270.
- GOMBERT, JEAN ÉMILE, 1992, *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- HERSH, RICHARD, DIANA P. PAOLITTO y JOSEPH REIMER, 1979, *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- HICKMANN, MAYA, 1985, “The implications of discourse skills in Vygotsky’s developmental theory”, en *Culture, communication and cog-*

- nition: Vygotskian perspectives*. James V. Wertsch (ed.), Cambridge MA: Cambridge University Press; 236-257.
- , 1995, “Discourse organization and the development of reference to person, space and time”, en *The handbook of child language*, Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), Cambridge: Basil Blackwell; 194-218.
- HICKS, DEBORAH, 1990, “Narrative skills and genre knowledge: ways of telling in the primary school grades”, *Applied Psycholinguistics*, 11; 83-104.
- HOFF-GINSBERG, ERIKA, 1997, *Language development*. Pacific Grove CA: Brooks/Cole.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE, 1986, “Some fundamental aspects of language development after age 5”, en *Language acquisition: Studies in first language development*. Paul Fletcher y Michael Garman (eds.), Cambridge: Cambridge University Press; 455-474.
- LABOV, WILLIAM y J. WALETZKY, 1997. “Narrative analysis: Oral versions of personal experience”, *Journal of Narrative and Life History*, 7, 1-4; 3-38.
- LUCARIELLO, JOAN, 1990, “Canonicity and consciousness in child narrative”, en *Narrative thought and narrative language*. Bruce K. Britton y A. D. Pellegrini (eds.), Hillsdale: Lawrence Erlbaum; 131-149.
- MACWHINNEY, BRIAN, 1991, *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- MCCABE, ALLYSSA, 1997, “Developmental and cross-cultural aspects of children’s narration”, en *Narrative development: Six approaches*. Michael Bamberg (ed.), Mahwah: Lawrence Erlbaum; 137-174.
- MENYUK, PAULA, 1988, *Language development: Knowledge and use*. Boston: Scott Foresman.
- MIRANDA, ELISABETH, 1995, *Semantic and Pragmatic analyses of narrative discourse in language impaired and nonimpaired children*, Cambridge: Universidad de Harvard. [Tesis de doctorado].
- , ALLYSSA MCCABE y LYNN S. BLISS, 1998, “Jumping around and leaving things out: a profile of the narrative abilities of children with specific language impairment”, *Applied Psycholinguistics*, 19; 647-667.
- NELSON, KATHERINE, 1991, “Remembering and telling: A developmental story”, *Journal of Narrative and Life History*, 1; 109-117.
- , 1996, *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NINIO, ANAT y CATHERINE E. SNOW, 1996, *Pragmatic development*. Boulder: Westview.
- OCHS, ELINOR, 1997, "Narrative", en *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Teun A. van Dijk (ed.), Londres: Sage; 185-207.
- y LISA CAPPS, 1996, "Narrating the self", *Annual Review of Anthropology*, 25; 19-43.
- , CAROLYN TAYLOR, DINA RUDOLPH y RUTH SMITH 1992, "Storytelling as a theory-building activity", *Discourse Processes*, 15; 37-72.
- OLSON, DAVID R., 1991, "La cultura escrita como actividad metalingüística", en *Cultura escrita y oralidad*. David R. Olson y Nancy Torrance (comps.), Barcelona: Gedisa; 333-357.
- PERRONI, MARIA CECILIA, 1993, "On the acquisition of narrative discourse: A study in Portuguese", *Journal of Pragmatics*, 20; 559-577.
- ROMAINE, SUZANNE, 1984, *The language of children and adolescents*. Nueva York: Basil Blackwell.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1992, *Guía para el maestro: Cuarto grado. Educación primaria*. México: SEP.
- , 1993a, *Español. Primer Grado*. México: SEP.
- , 1993b, *Español. Tercer Grado*. México: SEP.
- , 1993c, *Español. Quinto Grado*. México: SEP.
- , 1994a, *Español. Segundo Grado*. México: SEP.
- , 1994b, *Español. Cuarto Grado*. México: SEP.
- , 1994c, *Español. Sexto Grado*. México: SEP.
- SERRA, MIQUEL, ELISABET SERRAT, ROSA SOLÉ, AURORA BEL y MELINA APARICI, 2000, *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- STEIN, NANCY L., y ELIZABETH R. ALBRO, 1997, "Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories", en *Narrative development: Six approaches*. Michael Bamberg (ed.), Mahwah: Lawrence Erlbaum; 5-44.

## ANEXO

## Ejemplos de reflexión sobre la estructura narrativa (fragmentos)

(Xóchitl, 6 años, escuela 1)

- \*KAR: muy bien, Xóchitl.  
 \*KAR: quién ganó?  
 \*XOC: él.  
 %act: señala el amarillo  
 \*KAR: él?  
 \*KAR: muy bien.  
 \*KAR: por qué?  
 \*XOC: 0.  
 \*KAR: por qué lo dijo un poquito mejor?  
 \*XOC: porque habló mejor.  
 \*KAR: aha@i?  
 \*KAR: habló mejor?  
 \*XOC: 0.  
 %act: asiente  
 \*KAR: cómo habló mejor?  
 \*KAR: o sea, qué dijo?  
 \*XOC: que la ardilla [= ardilla] hab(ía) [//] había encontrado  
 co+ [//] nueces.  
 \*XOC: y se las había comido.  
 \*KAR: aha@i.  
 \*XOC: y [/] y éste dijo.  
 \*XOC: <que un> [//] que [/] que no se puede meter en el  
 agujero.  
 %act: señala el rojo  
 \*KAR: ah@i, éste dijo que no se podía meter en los agujeros?  
 \*XOC: 0.  
 %act: asiente  
 \*KAR: ah@i, muy bien.  
 \*KAR: y qué otra cosa fue diferente?  
 \*XOC: de la ardilla.  
 \*KAR: aha@i?  
 \*KAR: qué cosa de la ardilla fue diferente?

- \*XOC: que habían encontrado nueces.  
 \*XOC: y que se la habían comido.  
 .....  
 \*KAR: ahora, qué [/] qué le falló a él?  
 \*KAR: por qué perdió?  
 \*XOC: porque dijo.  
 \*XOC: <que no se podía meter> [/] que no se podía meter <la ar(dilla)> [//] la ardilla.  
 \*KAR: a dónde?  
 \*XOC: en los agujeros.  
 \*KAR: a:h@i en los agujeros.  
 \*KAR: y él dijo que sí?  
 %act: levanta al amarillo  
 \*XOC: 0.  
 %act: asiente  
 \*KAR: ah@i bueno.

(Mónica, 9 años, escuela 2)

- \*KAR: muy bien, Mónica.  
 \*KAR: quién ganó?  
 \*KAR: quién contó la mejor historia?  
 \*MON: él.  
 %act: señala el amarillo  
 \*KAR: el amarillo?  
 \*MON: sí.  
 \*KAR: por qué el amarillo?  
 \*MON: porque tuvo mucha suerte la ardilla.  
 \*KAR: tuvo mucha suerte la ardilla?  
 .....  
 \*MON: también estuvo padre.  
 \*MON: porque la [/] la águila no se la comió.  
 \*MON: y se tuvo que ir a otro lado.  
 \*KAR: y a poco en ésta sí se la comió?  
 \*MON: no.  
 \*KAR: entonces cuál es la diferencia?  
 \*MON: ah@i, que aquí tuvo suerte.



- \*MON: y aquí no.  
 \*KAR: aquí por qué no tuvo suerte?  
 \*MON: porque no se podía meter a los hoyos.  
 \*MON: no cabía en +/.  
 \*KAR: quién?  
 \*KAR: quién no cabía?  
 \*MON: la ardilla.  
 \*KAR: a:h@i aha@i.  
 .....  
 \*KAR: oye, y este::@m en cuanto a la [/] la forma en la que hablaron.  
 \*KAR: hablaron igual o diferente o:.  
 \*MON: más o menos diferente.  
 \*KAR: en qué sentido diferente?  
 \*MON: porque aquí creo que empezaste +”/.  
 \*MON: +” <había una ardilla> [“].  
 \*MON: y aquí +”/.  
 \*MON: +” <una ardilla> [“].  
 \*KAR: aha@i?  
 .....  
 \*MON: sí, porque casi todos los cuentos +”/.  
 \*MON: +” había una vez una niña +/.  
 \*KAR: aha:@i.  
 \*KAR: entonces éste empezó más como cuento que éste?  
 \*MON: aha@i.  
 .....

(Edgar, 12 años, escuela 1)

- \*KAR: muy bien Edgar, quién ganó?  
 \*EDG: mhm@i.  
 \*KAR: quién contó la mejor historia?  
 \*EDG: la: roja tal vez.  
 \*EDG: porque: pues está mal que las +/.  
 \*EDG: bueno@m, <las dos> [//] bueno@m las dos podría ser.  
 \*EDG: porque está mal.  
 \*EDG: que las águilas se coman a los animales.

\*KAR: está mal.

\*KAR: que se coman a los animales?

\*EDG: sí.

.....

\*EDG: porque dice.

\*EDG: que: las ardillas sí deben de salir por sus nueces.

\*KAR: aha@i.

\*EDG: y: <las ardi(IIas)> [//] las águilas no caben en un agujero y: +/-.

\*KAR: eso dijo cuál?

\*EDG: la roja.

.....

\*KAR: y entonces por qué dices.

\*KAR: que ella [//] <la de> [//] la historia de la amarilla fue mejor?

\*EDG: porque sí debían@d de ser como trabajadoras.

\*EDG: para ir por su alimento.

\*KAR: deben de ser trabajadoras?

\*EDG: mhm@i.

%com: afirma

\*KAR: y la ardilla de aquí no era trabajadora?

%act: levanta a la roja

\*EDG: no, porque esa vez se encontró ahí sus alimentos en su hoyo.

\*KAR: lo encontró.

\*KAR: y ésta?

%act: levanta a la amarilla

\*EDG: lo fue a buscar.

\*KAR: ah@i ésta dijo.

\*KAR: que la ardilla fue a buscar alimento.

\*KAR: y ésta no lo dijo.

\*EDG: aha@i.

\*KAR: enton(ce)s por eso ésta fue una mejor historia?

\*EDG: sí.

\*KAR: hay alguna otra razón.

\*KAR: por la cual piensas.

\*KAR: que fue mejor historia la de la amarilla?

\*EDG: mhm@i no.

\*KAR: nada más por eso?

\*EDG: sí.

(Juskani, 12 años, escuela 2)

\*KAR: muy bien, Juskani.

\*KAR: quién ganó?

\*JUS: pues:: (ah)ora se me hace.

\*JUS: que ganó la de amarillo.

\*KAR: (ah)ora la de amarillo.

\*KAR: por qué?

\*JUS: pue:s la de rojo digamos.

\*JUS: que no se le entiende bien al último.

\*JUS: quién no se puede meter a los agujeros.

\*KAR: aha@i.

\*JUS: aunque si te pones a razonar.

\*JUS: <te das cuenta> [//] según yo, te das cuenta.

\*JUS: que es el águila.

\*KAR: aha@i.

\*JUS: pero::: +/.

\*KAR: como que eso no se le entiende.

.....

\*KAR: ahora, cuál de las dos te pareció.

\*KAR: <como más> [//] que parecía más como una historia?

\*JUS: más como una historia?

\*JUS: la de amarillo.

\*KAR: la de amarillo.

\*KAR: por qué?

\*JUS: pues porque::, o sea, lo de <había una vez> [“] normalmente siempre aparece.

\*KAR: aha@i.

\*JUS: pero:: ## e:h cómo se llama e:h también tiene un nudo.

\*JUS: en el que pasan los problemas.

\*KAR: cuál es?

\*JUS: en el que el águila se la iba a comer.

\*KAR: aha@i.

\*JUS: y ya el desenlace es.

\*JUS: digamos.

\*JUS: que cuando se mete al agujero.

\*JUS: se come las nueces.

\*JUS: y ya.

.....

\*JUS: a mí se me hizo más expresiva la de amarillo.

\*KAR: sí?

.....

\*JUS: pues el nudo a lo mejor fue.

\*JUS: lo que le falló.

\*KAR: por qué le falló?

\*JUS: porque na(da) más dice.

\*JUS: que: como te decía.

\*JUS: un águila que había.

\*KAR: aha@i.

\*JUS: pero no alguna especie de: [/] de suspenso.

\*JUS: de qué le iba a pasar a la ardilla +/-.

\*KAR: aha@i.

\*JUS: de que la perseguían.

\*JUS: y cómo se salvaba.

\*JUS: algo así.

\*KAR: aha@i.

\*JUS: o sea, no un problema en sí.

\*KAR: o sea, no hubo un problema.

\*JUS: aa@i.

%com: niega

.....



## LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EN NIÑOS DE PRIMARIA

*Margarita Peón\**

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN  
*Sylvia Rojas-Drummond*  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La argumentación representa una herramienta poderosa para promover el razonamiento colectivo e individual. Como Vygotsky (1979), Billig (1987), Rogoff (1990), Candela (1999) y otros autores han testificado, la clarificación vía la argumentación está emparentada con el pensamiento crítico, la solución de problemas y con la construcción y validación del conocimiento científico.

Sin embargo, algunos de los niños en edad escolar de nuestro país, no han desarrollado de manera adecuada la capacidad para argumentar de manera efectiva, lo que tiene incidencia adversa en sus habilidades para razonar y construir el conocimiento.

Las experiencias educativas regulares que se llevan a cabo dentro de la educación primaria no han sido muy afortunadas para inducir esta valiosa capacidad. Consideramos que el fracaso para promover las habilidades argumentativas se origina en dos hechos. El primero es que en los libros de texto gratuitos dan por sentado que los alumnos ya saben qué es un argumento y saben argumentar. Ponemos dos casos para ejemplificar: en el libro de Español de 5° de primaria, en la lección 12 (1994: 78-81) se presenta un texto y se le pide al alumno que diga cuáles son los

\* En el año 2000, Margarita Peón estaba realizando su tesis doctoral en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

argumentos que expone un personaje para defenderse. Posteriormente, se le pide que prepare sus argumentos para presentarlos en un debate. El segundo ejemplo corresponde al libro de Español de 6° de primaria, en la lección 11 (1995: 136-137) donde se le pide al alumno que redacte un artículo de fondo o editorial, el cual implica el uso del género argumentativo. Lo interesante de ambos ejemplos es que en ninguno de los dos textos dice qué es un argumento, ni se le guía al estudiante cómo argumentar. El segundo hecho, tal vez el de mayor envergadura, es el ignorar que la argumentación se modela de manera importante en la interacción de maestros y alumnos, y dentro de la interacción entre los mismos compañeros mientras se involucran en actividades con sentido, dentro de contextos reales, funcionales y relevantes. La calidad de la interacción de la conversación que es inherente a ella juega un papel medular en el aprendizaje de la argumentación. Sin embargo, los principios, reglas y estrategias que rigen una interacción eficiente son, en gran medida, desconocidos por los maestros, por lo que no las integran a sus métodos de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión de los problemas que traen consigo estos dos hechos llevó al Laboratorio de Cognición<sup>1</sup> y Comunicación a plantearse una investigación orientada a estudiar cómo se pueden promover algunas capacidades relacionadas con la interacción comunicativa y el razonamiento conjunto y su efecto en la construcción del conocimiento y la capacidad para resolver problemas. A partir de principios delineados por la perspectiva sociocultural, se trató de analizar y promover en los educandos un tipo de comunicación especialmente efectiva, denominada *habla exploratoria* como una herramienta para facilitar y hacer visible el razonamiento conjunto, permitiendo a su vez la solución de problemas. Un aspecto central de esta habla se refiere al uso de la *argumentación coloquial* como estrategia discursiva que busca localizar y resolver diferencias de opinión, además de persuadir a través de la defensa y contraste de puntos de vista. Estas acciones pue-

<sup>1</sup> Este Laboratorio, dirigido por la Dra. Sylvia Rojas-Drummond, está ubicado en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

den dar lugar, a su vez, a la construcción de significados compartidos y al eventual logro de consensos entre los participantes para la solución colectiva de problemas.

El estudio que aquí se reporta forma parte de esta amplia investigación, pero su alcance queda limitado a tres objetivos específicos, que son: *a)* comparar la ejecución de niños en dos momentos del ciclo escolar para analizar cambios en la capacidad de argumentar dentro del contexto escolar, *b)* analizar el efecto que tuvo la capacitación en “*habla exploratoria*” en la cantidad y calidad de los argumentos expresados por los alumnos, y *c)* evaluar si argumentos expresados de manera más clara, precisa y explícita repercute en una mayor habilidad de los alumnos para resolver problemas en forma grupal.

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio fueron: ¿Mejora la capacidad para argumentar de los alumnos de 5° y 6° como consecuencia de su permanencia en la escuela? ¿Es posible promover la capacidad argumentativa de los niños en esta etapa? Y si esto es posible, ¿cuáles son los aspectos lingüísticos que se modifican y pueden explicar una mejor capacidad de los niños para razonar, argumentar y resolver problemas?

## ARGUMENTAR Y ARGUMENTO<sup>2</sup>

Para este estudio en particular se considera que argumentar es dar razones para hacer admitir una posición, opinión o conclusión determinada, o confrontar las posiciones, opiniones o conclusiones establecidas por otro(s) o por uno mismo (como en el caso de la deliberación).

Nuestra definición de argumento coincide con la que en los últimos tiempos aparece más generalizada dentro de la literatura (Van Eemeren, Grootendorst, Jackson y Jacobs, 2000: 305) la cual

<sup>2</sup> En la literatura se manejan dos tipos de argumentación, la primera es la argumentación coloquial que es la utilizada para resolver puntos de vista contradictorios en contextos de acción, para llegar al conocimiento de lo que es apropiado en diferentes situaciones y la argumentación lógica formal centrada en las formas de exposición.



establece que un argumento es la combinación de una aserción más su sustento. Esta definición es acorde con lo dicho por Aristóteles (1926: 425) quien señala que “el habla tiene dos partes, es necesario afirmar algo, y después probarlo”.

En este estudio, un argumento consta de una aserción y de uno o más sustentos que la apoyan. Los sustentos pueden ser razones de distinta índole, tales como pruebas, justificaciones, demostraciones contextuales, ejemplos, analogías y credos (yo creo que). Los argumentos completos pueden contener, además de sustentos, una conclusión.

Un argumento se inicia cuando se hace una aserción que establece una posición y continúa con los sustentos, aunque el orden puede estar invertido. Éste puede ser expresado por un solo miembro, o aparecer dentro de la interlocución de dos o más participantes, que comparten una actividad en común (Mercer, 1995). También se puede ir entretejiendo a través de diferentes turnos. El razonamiento puede ser proporcionado por el mismo participante, o en colaboración con otro(s). La unidad se establece en términos de coherencia, tomando todas las intervenciones que aparezcan y estén relacionadas con la aserción que estableció una nueva posición y que tengan una unidad de sentido y una misma intención. Un argumento termina cuando el (los) participante(s) cambian de perspectiva.

Otro aspecto importante en el análisis de argumentos, es que estén circunscritos a una actividad discreta contextualmente significativa (Edwards y Mercer, 1988). En el caso concreto de este estudio, se analiza la secuencia del habla que se origina cuando tres niños se involucran en la solución de un problema, hecho que permite evaluar la cantidad y calidad de los argumentos expresados por la tríada en esta actividad.

## HABLA EXPLORATORIA

Dentro de la perspectiva sociocultural se considera que gran parte del conocimiento y las habilidades discursivas se adquieren cuando se realizan actividades con sentido, importantes social y culturalmente, mediadas por el lenguaje. En dichas actividades, la

calidad de la interacción juega un papel preponderante, ya sea que se interactúe con profesores, o con compañeros. Se considera que la comprensión mejora al tener que explicar algo a alguien, como a un compañero que en determinado momento entiende menos y pide ayuda. Hablar de manera razonada con otro es un excelente método para evaluar y revisar la propia comprensión. La conversación que acompaña a una actividad con sentido no sólo debe esperarse, sino fomentarse en el ámbito escolar.

Sin embargo, de acuerdo con nuestra experiencia, a la conversación dentro de los salones de clase muchas veces se le considera como una práctica entorpecedora. Esta observación es compartida por Mercer (1991), quien participó en un proyecto nacional sobre oralidad en Gran Bretaña. En las primeras fases de dicho proyecto consiguió información reveladora sobre lo que los niños creían que sus profesores pensaban acerca del valor de la conversación en el aula. Por ejemplo, los niños mencionaron que “la conversación hace que dejes de trabajar”, “hablar es no trabajar” y que “si te dejan hablar es porque el trabajo que estás haciendo no es importante”. Estas creencias son bastante comunes en las escuelas primarias de nuestro país, y reflejan el concepto que se tiene de la conversación dentro del salón de clase, el cual está bastante alejado de las nociones de que la conversación es medular para la comprensión y el aprendizaje, y que la discusión de las ideas constituye una herramienta fundamental en el desarrollo del pensamiento.

Es importante hacer notar que no todas las formas de conversar tienen el mismo efecto en la construcción del conocimiento. Mercer (1995), después de una serie de estudios, mostró que cuando los niños interactúan con el propósito de resolver problemas muestran, normalmente, tres formas de hablar. La primera, conocida como conversación o habla disputativa, se caracteriza porque los participantes tienden a tomar decisiones individuales, los intercambios son notablemente cortos y consisten en afirmaciones y contra-afirmaciones. En el plano psicológico, la relación entre los compañeros es competitiva, se hace gala de la información pero sin compartirla, se oponen las diferentes opiniones, pero no se llega a acuerdos, cada participante tiene su verdad y no hay disposición para negociar. La interacción en este tipo de

conversación es de tipo defensivo, lo que interfiere con la construcción del conocimiento.

La segunda forma de hablar que encontraron estos autores es la acumulativa. En este tipo de conversación los hablantes construyen positivamente, pero no de manera crítica, sobre lo que ha dicho otro. El discurso acumulativo se caracteriza por las repeticiones, las confirmaciones y las elaboraciones. En el nivel psicológico, este tipo de habla tiende a aparecer cuando existen relaciones implícitas de solidaridad y confianza entre los participantes. La regla básica que tiende a operar es la confirmación constante de las ideas y las opiniones de los compañeros, y elaboraciones sobre esas opiniones sin confrontarlas, lo que limita el análisis de la información y la construcción del conocimiento. En el habla acumulativa existe una tendencia a ver a los problemas y a los conocimientos desde una sola perspectiva compartida por el grupo.

La tercera y última forma es el *habla exploratoria*, que surge cuando los compañeros se comprometen de manera crítica, pero constructiva con las ideas expresadas por los demás. Las afirmaciones y las sugerencias se ofrecen para ser consideradas de manera conjunta y ser cuestionadas y/o defendidas. Cuando se expresan afirmaciones dudosas se piden justificaciones y se ofrecen hipótesis alternativas. En comparación con las otras dos formas conversacionales, en el *habla exploratoria* el conocimiento se explica más abiertamente y el razonamiento es visible durante la conversación. Las reglas básicas requieren que se observen y consideren los puntos de vista de todos los participantes, que se declaren y evalúen explícitamente las propuestas, y que el acuerdo explícito preceda a la toma de decisiones sobre las acciones a seguir.

Después de una esmerada investigación sobre el tema, Mercer (1995) llegó a la conclusión de que el *habla exploratoria* es la más efectiva de las tres formas de habla para resolver problemas a través de la actividad cooperativa. Este tipo de habla ha demostrado ser valioso para la construcción del conocimiento, ya que promueve formas para razonar con el lenguaje, facilitando la comprensión y la resolución conjunta de problemas. Además, el *habla exploratoria* está vinculada al discurso “educado” porque estimula la crítica constructiva y orienta a la formulación de propuestas bien argumentadas que son muy valoradas en muchas sociedades.

Rojas-Drummond, Gómez, Mendoza, Morales, Vélez, Pérez y Romero (en preparación) muestran que el tipo de habla que presentan los niños de 5° y 6° de primaria de escuelas en la Ciudad de México, tiende a ser disputativa y/o acumulativa, y que el *habla exploratoria* tiende a estar ausente cuando los niños resuelven problemas de manera conjunta, lo que limita su capacidad para solucionarlos. En el análisis cualitativo hecho por estos investigadores sobre los tipos de habla, encontraron, al igual que Mercer, que cuando los niños trabajan en pequeños grupos parecen regirse por reglas básicas ineficientes no compartidas, que afectan negativamente su ejecución. Ejemplos de estas reglas ineficientes, pero frecuentemente utilizadas por grupos de niños mientras trabajan, es creer que quien maneja el teclado de una computadora, o el compañero que escribe es quien debe pensar y tomar las decisiones; o que cuestionar y pedir aclaraciones es conducta de compañeros poco cooperativos o solidarios. Apoyados en los estudios de Edwards y Mercer (1988) y Mercer (1995), concluyeron que era necesario modificar estas creencias y explicitar reglas básicas eficientes, además de inducir su uso para lograr una comunicación efectiva que facilitara el trabajo en equipos durante el aprendizaje.

Entre estas reglas básicas se encuentran las siguientes: todos los participantes tienen derecho de hablar, todo lo dicho debe ser escuchado con respeto, las ideas se deben discutir, se debe preguntar por opiniones, se deben apoyar los puntos de vista con razones, es recomendable pedir justificaciones y aclaraciones cuando no se comprenden las ideas expresadas por otro, es útil hacer sugerencias e intercambiar información relevante, se debe utilizar un lenguaje cortés, los participantes deben asegurarse que el equipo se pone de acuerdo después de hablar, etc. La capacitación en *habla exploratoria* induce a descubrir y a utilizar estas reglas y otras similares. Se fomenta el uso del habla como una habilidad, además de involucrar a los alumnos de manera crítica y constructiva con las ideas de los otros.

El *habla exploratoria* está orientada a lograr una comprensión compartida a través de la interacción social necesaria para encontrar soluciones colectivas a problemas interindividuales, como las que se dan cuando aparecen contradicciones. En estos casos se

guía a los participantes a buscar, de manera colectiva, argumentos válidos para resolverlas. Otra situación interesante aparece cuando los participantes difieren en experiencia y conocimiento, donde se les lleva a defender sus puntos de vista justificando sus posiciones, lo que puede llevar al grupo a aceptar como válido un nuevo conjunto de conocimientos.

Esta capacitación favorece la interacción respetuosa y la discusión razonada para aumentar la posibilidad de hacer admitir una posición, opinión o conclusión dentro del grupo. La dinámica del *habla exploratoria* incluye muchas habilidades discursivas, pero como puede deducirse de lo expresado hasta ahora, el argumentar es una acción medular en ella, ya que en ésta se pone especial cuidado en guiar a los alumnos a que expresen sus posiciones, opiniones o conclusiones a través de aserciones claras, precisas y concisas, a la vez que se les guía para que clarifiquen con sustentos aceptables, y los pidan cuando no comprenden lo que dicen otros, además que se les motiva para que lleguen a acuerdos consensuados. Estas acciones también son inherentes al acto de argumentar, tal y como se concibe en este estudio.

#### LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN LA CAPACITACIÓN DEL *HABLA EXPLORATORIA*

La capacitación en *habla exploratoria* sigue los lineamientos marcados por la teoría sociocultural. Antes que todo, se sustenta en la concepción de que el conocimiento se construye en colaboración, tanto de alumnos como de profesores. Todos participan en el desarrollo de la competencia comunicativa integral. Además, todo *aprendizaje es situado*, es decir, se ubica a la enseñanza dentro de contextos reales, funcionales y relevantes para los alumnos. Se busca que el conocimiento tenga un anclaje con la realidad y se promueve la reflexión sobre cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué utilizar las estrategias y los conocimientos, fomentando así la reflexión metalingüística y metacognitiva.

Durante la capacitación se utiliza la *participación guiada*, que se refiere a la interacción entre expertos y novatos, así como entre pares para promover la apropiación del conocimiento que gra-

dualmente favorezca la competencia comunicativa entre todos los participantes. Esto incluye a su vez la creación de puentes entre lo dado y lo nuevo, la estructuración de las situaciones, la explicitación de las reglas básicas de la competencia comunicativa, así como el *andamiaje*. Este último proceso se refiere a la ayuda temporal y gradual que el profesor proporciona cuando se promueven habilidades de acuerdo al nivel de competencia de cada estudiante. El profesor, como experto, enfrenta a sus alumnos a metas y demandas claras, y disminuye su apoyo a medida que el alumno va apropiándose de las estrategias promovidas.

La capacitación en *habla exploratoria* involucra el desarrollo de estrategias generales de solución de problemas, tales como el análisis de metas, la planeación y selección de estrategias particulares adecuadas a la situación comunicativa, la supervisión y evaluación de la ejecución, así como la toma de medidas correctivas.

#### INVESTIGACIONES SOBRE ARGUMENTACIÓN

La argumentación se ha convertido en los últimos años en un tema de gran interés, y existen buenas razones para que éste sea el caso. Por un lado, se ha reconocido ampliamente el efecto positivo que tiene la discusión de las ideas en el aprendizaje (Barnes, Britton y Torbe, 1990; Candela, 1999; Cazden, 1990; Edwards y Mercer, 1988; King, 1994; Onrubia, 1993).

La argumentación juega un papel muy importante, porque, como sostiene Habermas (1984), muchas de las prácticas comunicativas están orientadas a alcanzar, mantener y renovar el consenso. Una característica importante y definitoria de la argumentación es que surge con la finalidad de enfrentar “e intentar resolver” una diferencia de opinión por medio de la exploración de la justificación relativa de los puntos de vista en competencia. Por lo tanto, la práctica comunicativa de todos los días incluye una práctica argumentativa, la cual está presente, aunque no siempre consciente. Asimismo, Habermas afirma que los procesos de aprendizaje a través de los cuales adquirimos conocimientos del mundo, superamos nuestras dificultades de comprensión, y extendemos y renovamos nuestro lenguaje, se apoyan en la argumentación.

Por otro lado, la argumentación constituye un proceso de pensamiento muy poderoso, ya que permite negar, criticar y justificar los conceptos y los hechos, encontrar sus opuestos y generar una nueva perspectiva ya sea en la interacción social o en la deliberación con uno mismo. Billig (1987) considera que la organización retórica<sup>3</sup> se da en el momento en que es necesario considerar cualquier versión alternativa real o potencial sobre la interpretación de los hechos. Tanto Habermas como Billig sostienen que las percepciones se matizan por las versiones que se proponen para explicar un acontecimiento observado o discutido.

Por último, la argumentación es muy importante porque nos prepara para el lenguaje científico. Candela (1999) considera que hacer ciencia en cierto contexto incluye la apropiación de los recursos discursivos, de las maneras de hablar, de argumentar, debatir y legitimar el conocimiento. Esta perspectiva retórica de la ciencia sostiene que las ideas no son fundamentalmente lógicas, ni empíricas, ni racionales; sino que son culturales, contextuales y paradigmáticas. La ciencia es reflexión y debate sobre las alternativas explicativas. Una de las principales razones es que el mismo científico puede hacer descripciones distintas del mismo fenómeno en diferentes momentos, de donde se concluye que las versiones dependen del contexto. Por eso, el estudio de la argumentación vuelve a aparecer como un elemento importante para comprender cómo se organiza el discurso en contexto y cómo se construyen versiones de una experiencia científica. En esta misma obra, Candela sostiene que la ciencia es reflexión y debate sobre las alternativas explicativas de los hechos. Asimismo, cuando nos enfocamos en los procesos de construcción del conocimiento dentro del salón de clase, la argumentación juega un papel fundamental, pues es otra forma de describir la realidad; cuando se aprende ciencia, los niños no aprenden sólo de la experiencia perceptiva, sino de la forma como la ciencia se describe, se explica, se justifica y se argumenta.

<sup>3</sup> Arreglo que se da al discurso cuando se organiza para reforzar, alterar o responder a las opiniones de un público determinado y que tiene como función el influir sobre un auditorio hacia cierto fin en particular.

La importancia de la argumentación para resolver diferencias y llegar a consensos, como proceso de pensamiento, y como preparación para el lenguaje científico, hacen de este proceso un rico campo de investigación, como el que ha surgido en países angloparlantes<sup>4</sup>. Para citar sólo algunos ejemplos interesantes, están las investigaciones de Wilkinson (1986), quien muestra los paralelismos existentes entre las competencias argumentativas y narrativas y su aparición en edades muy tempranas. Otros ejemplos notorios son los de Freedman y Pringle (1984) y Kraf (1975), quienes clarifican la serie de problemas que enfrentan los estudiantes cuando escriben argumentos. Una investigación más es la de Andrews, Clarke y Costello (1993), quienes aportan evidencia valiosa para conocer cómo los estudiantes empiezan a utilizar formas convencionales del lenguaje en los argumentos.

Hasta donde se ha indagado, en idioma Español las investigaciones sobre argumentación son muy escasas (Serra, Serrat, Solé *et al.*, 2000). Sin embargo, las investigaciones de Candela (1990, 1995, 1997) son un oasis en este panorama tan desértico. A esta autora le interesan, sobre todo, las funciones comunicativas que cumplen los argumentos dentro de un contexto del habla y su organización social durante la participación de los alumnos en clases de ciencias. También le interesa analizar las orientaciones docentes que promueven la argumentación en los educandos. En estos trabajos, Candela se enfoca en la argumentación como proceso para construir el conocimiento científico en el aula, pero no aborda las características lingüísticas de dichos argumentos.

Las investigaciones de Candela (1990, 1995, 1997 y 1999) son importantes, porque son de lo poco que se ha hecho en investigación sobre argumentación en Español. Pero a diferencia de ella, el estudio que aquí se reporta intenta dar algunos elementos relacionados con aspectos lingüísticos que pueden dar cuenta de los elementos que constituyen una estructura argumentativa clara, precisa y explícita, los cuales, sabemos, repercuten directamente en la probabilidad para que los alumnos creen significados compartidos y construyan el conocimiento. Se espera que

<sup>4</sup> Una revisión bastante completa de estas investigaciones se puede encontrar en Andrews (1995).



la evidencia reportada constituya una pieza adicional en el intrincado rompecabezas del discurso utilizado como herramienta de pensamiento.

## MÉTODO

### *Objetivos específicos*

- Comparar la ejecución de niños de 5° y 6° en dos momentos del ciclo escolar para analizar los cambios que aparecen en la capacidad de argumentar dentro del contexto escolar.
- Comparar las capacidades de argumentación entre grupos de niños que fueron capacitados explícitamente por sus maestros en el uso de *habla exploratoria*, contra otro grupo de niños equivalente que no recibió dicha capacitación.
- Analizar si una argumentación más clara, precisa y explícita tiene un efecto positivo para resolver problemas grupalmente.

### *Muestra*

En el estudio participaron originalmente 88 niños de 5° y 6° (9 a 12 años), provenientes de dos escuelas oficiales del sur de la Ciudad de México. Las escuelas eran aledañas y equivalentes en su nivel socioeconómico. Una de ellas fue asignada a una condición experimental y la otra a una condición control. Se trabajó con niños de estos grados, porque el Laboratorio de Cognición y Comunicación se ha enfocado principalmente al desarrollo y promoción de procesos que surgen una vez adquiridas las habilidades básicas de la lecto-escritura.

A partir de dicha muestra original, se seleccionó al azar a 18 niños de 5° y 6°: nueve niños pertenecían al grupo experimental y nueve al control. Se hizo esta selección para analizar con mucho más detalle, como estudio microgenético, algunos de los cambios que tuvieron lugar en los niños en relación con sus capacidades para usar la argumentación durante el proceso de apropiación de las reglas base promovidas, inherentes al *habla exploratoria*. Estos

18 niños fueron los sujetos focales del estudio sobre argumentación que se reporta.

## PROCEDIMIENTOS

### *Aplicación de pruebas*

A todos los niños se les aplicó una prueba de solución de problemas lógico-perceptuales, conocida como *Prueba de Matrices Progresivas de Raven* (Raven, 1977) antes y después de la capacitación en *habla exploratoria*. Esta prueba se utilizó con un fin diferente para el cual fue originalmente desarrollada; no se utilizó para medir la capacidad intelectual, sino como un motivo para inducir a un grupo de alumnos a discutir, argumentar y resolver problemas en grupo. Otras investigaciones han mostrado que este nuevo uso está plenamente justificado (Wegerif y Mercer, 1997; Wegerif, Mercer y Dawes, 1999). La prueba se presentó en dos versiones paralelas: una se usó como prueba individual y la otra se administró posteriormente a los mismos niños, pero organizados en pequeños grupos conformados por tríadas. Para los fines del presente estudio, sólo se reportan los resultados de la versión en estas tríadas. Dichas tríadas fueron filmadas en febrero y en junio del mismo ciclo escolar, durante la pre y posprueba, mientras resolvían conjuntamente los problemas incluidos en éstas.

### *Transcripción de los vídeos*

Los vídeos fueron transcritos y cotejados por un mínimo de tres investigadores para asegurar su fidelidad. Para hacer las transcripciones del discurso se dividió una hoja en dos columnas. En la columna izquierda se puso el discurso y, en la derecha, la interacción. De esta manera, las secuencias de los diálogos se presentan junto con la información contextual referente a lo que los alumnos hacen mientras hablan. Se hizo una transcripción ortográfica, se conservó el uso de letras mayúsculas y puntos para señalar el comienzo y final de las frases. Se utilizaron algunas convenciones

para la transcripción del discurso, tales como: (...) palabras sin descifrar; // pausas de más de tres segundos;] habla simultánea.

Finalmente, la unidad de análisis del habla fue todos los enunciados que se expresaron durante la solución de cada problema (30 problemas en total por cada versión). Este hecho facilitó reconocer los argumentos y los contra-argumentos dados en relación con un solo problema.

### *Intervención*

Antes de la intervención con los educandos, los maestros de 5° y 6° del grupo experimental fueron capacitados para aplicar un programa de innovación educativa para promover el *habla exploratoria* en sus alumnos. Después, entre las aplicaciones de la pre y la posprueba, los maestros condujeron a su vez dicho programa directamente con sus respectivos grupos. Tanto el programa de capacitación de los docentes como el de los educandos se llevaron a cabo respetando los lineamientos explicados en la perspectiva sociocultural. Éstos incluyeron: el aprendizaje cooperativo, la participación guiada, la reflexión metacognitiva, el andamiaje y la transferencia gradual de la responsabilidad, entre otros.

La capacitación de los educandos consistió en 10 sesiones de hora y media cada una a lo largo de cinco meses. Los maestros de grupo con sus alumnos asistieron una vez a la semana a un salón de usos múltiples arreglado *ex profeso* para fines de la investigación, ubicado en la misma escuela. Durante las sesiones los maestros entrenaron a sus alumnos primero a “descubrir” y luego a aplicar una serie de “reglas base” para hablar de forma exploratoria, y así poder argumentar sus puntos de vista, negociar conjuntamente alternativas y hacer explícitos sus razonamientos para resolver diversos tipos de problemas de manera colaborativa.

Las reglas base promovieron que los niños aprendieran a: *a)* expresar y compartir sus ideas; *b)* escuchar y respetar los puntos de vista de sus compañeros; *c)* argumentar y justificar sus opiniones; *d)* criticar constructivamente, pidiendo a los otros que justificaran sus ideas cuando éstas no quedaban claras, y *e)* tratar de llegar a acuerdos consensuados.

Durante la capacitación, los maestros primero daban enseñanza grupal y luego dividían a los niños en equipos para realizar diversas actividades colaborativas y de discusión. Estas actividades implicaban la aplicación y práctica de las reglas base en diversos contextos. Éstos incluyeron: juegos, actividades cotidianas y la solución de varios tipos de problemas tanto de razonamiento como de dilemas morales. Además, se realizaron debates y trabajo de discusión a partir de la lectura de textos narrativos y expositivos. Por último, se realizó investigación empírica.

Al mismo tiempo, durante el periodo señalado, los maestros del grupo control siguieron con sus actividades escolares regulares y se les observó periódicamente.

#### *Procedimiento general de análisis de datos*

De manera general, para el tratamiento de los datos de la investigación original se realizó una serie de análisis cuantitativos y cualitativos de manera complementaria. Para ello se aplicó una versión modificada del “Método Dinámico de la Pirámide Invertida” desarrollado por Wegerif y Mercer (1997).

Con dicho método, se trabajan datos desde sólo cualitativos con pocos sujetos, hasta sólo cuantitativos con grupos más grandes de sujetos. El análisis pasa por diferentes combinaciones de análisis complementarios de tipo cuantitativo y cualitativo de distintos niveles de refinamiento y abstracción. Los datos obtenidos en los diversos niveles de análisis se combinan de manera dinámica y en diversos sentidos para hacer inferencias, así como para derivar y confirmar predicciones sobre el fenómeno de interés. Dicho método se utilizó en la investigación original para analizar los tipos de habla producidos por los niños. En este estudio en particular, los aspectos que se analizaron fueron los siguientes:

a) Número de argumentos. Para contar los argumentos se respetó la definición dada al principio de este estudio, es decir, que un argumento es la combinación de una aserción más su sustento. Un argumento se inicia cuando se hace una afirmación que establece una posición y continúa con los sustentos. Se toman todas las intervenciones que aparezcan y estén relacionadas con

la afirmación y que tengan una unidad de sentido y una misma intención. Un argumento termina cuando se cambia de perspectiva. Para cuantificarlos, se analizó cada argumento expresado por los niños mientras resolvían cada problema de la prueba. Posteriormente se sumaron todos los expresados en los 30 problemas. Para clarificar este aspecto se proporciona un ejemplo del habla de una tríada compuesta por dos niños (Leopoldo y Miguel) y una niña (Gaby), mientras resolvían juntos el problema E-5 de la prueba de Raven, en la posprueba.

Figura 1. *Problema de la Prueba de Raven que sirve de base para el ejemplo. E - 5*

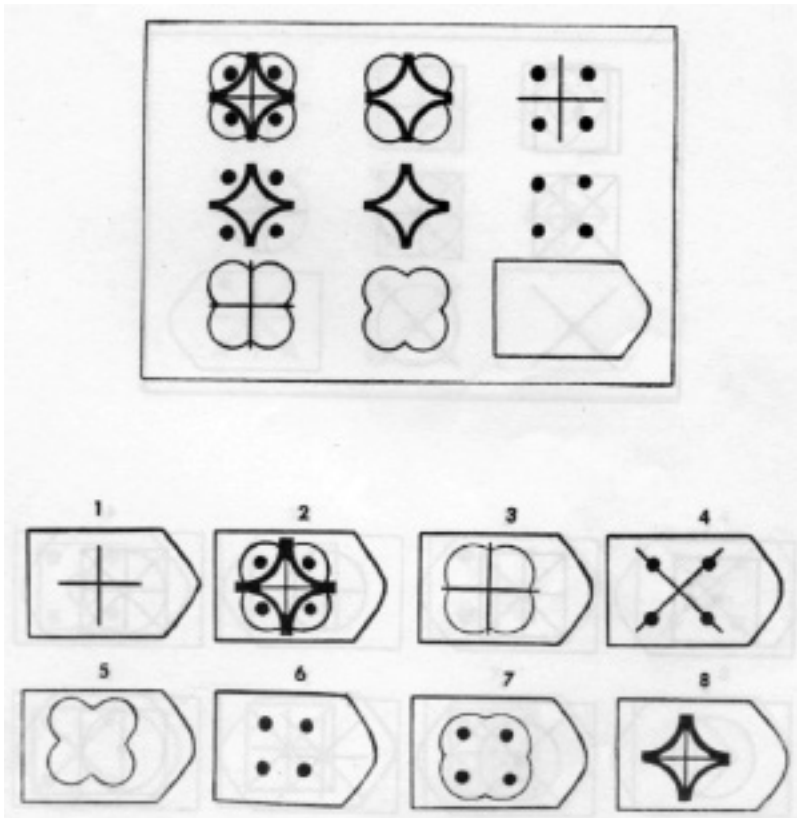


Tabla 1. *Transcripción del habla de los niños mientras resuelven el problema*

<i>Transcripción del habla</i>	<i>Interacción de los niños con el contexto</i>
1. G: Aquí le quitan los puntitos y la ésta //Es la cruz.	G: Señala la opción 1.
2. M: No pero pérate, no no queda.	
3. L: No, aguanta.	G: señala la matriz con el lápiz y se dirige a sus compañeros.
4. G: vamos viendo la secuencia aquí tiene así quitan la estrellita y los puntitos (...)	
5. L: Aquí le quitan solo los circulitos.	
6. G: Ajá los circulitos y esa parte, como la estrellita nada más.	G: afirma con la cabeza.
7. M: Sería éste míralo	M: señala la figura que se omite en la matriz.
8. L: lo que le quitaron	M: señala opción 7.
9. M: sería este, porque mira va así, así	L: señalando la matriz, se lleva el lápiz a la cabeza.
10. G: pero como si no tienen puntitos	M: afirma con la cabeza.
11. L: no tiene puntitos, quedaría nada más la cruz.	G: escribe la respuesta.
12. G: umju// si por lo que le quitaron..	L: cambia la hoja.

En esta transcripción, Gaby (G) da un primer argumento cuando sostiene a través de los turnos 1, 4, 6 y concluye con 12, que la opción correcta es la cruz (opción 1) porque la secuencia de figuras del problema pierde dos elementos. Su argumentación lleva a reflexionar a Miguel (M) y a Leopoldo (L) en los turnos 7 y 8. En un segundo argumento, Miguel y Leopoldo, en los turnos 2 y 3, muestran su desacuerdo con Gaby. Leopoldo sustenta su aserción en el turno 5 diciendo que sólo le quitaron un elemento (los circulitos). En un tercer argumento, Miguel, en el turno 9 sostiene que la opción correcta es otra que no viene al caso y lo apoya con un sustento muy rudimentario, utilizando deícticos. Por último, en un cuarto argumento, Gaby y Leopoldo rechazan la aserción hecha por Miguel, en los turnos 10 y 11. En síntesis,

en esta secuencia de habla, mientras se resuelve un problema en particular, la tríada expresó 4 argumentos.

b) Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos: el objetivo de este punto es determinar la eficiencia con que se usa el lenguaje para generalizar, categorizar y combinar la información proveniente del contexto físico de manera descontextualizada, es decir, que las palabras y los enunciados utilizados en los argumentos no dependan de la percepción de objetos y entornos concretos. El criterio utilizado es de corte lingüístico, se analiza cada argumento para determinar qué tanta información se expresa de manera explícita y qué tanta se deja en forma implícita. Con este criterio se clasifican los argumentos en cuatro niveles que reflejan las fases de transición en el uso del lenguaje: argumentos rudimentarios, argumentos implícitos, argumentos semi-explícitos y argumentos explícitos. En la tabla 2 se presentan las características y los ejemplos de cada nivel.

Como se puede ver en los ejemplos de los argumentos rudimentarios que aparecen en esta tabla, los niños tienden a expresarse exclusivamente señalando o utilizando la *deixis* como estrategia lingüística. Otros ejemplos típicos que aparecen frecuentemente y pertenecen a este nivel son: “No, porque mira” o “No, por esto”. En la *deixis* se utilizan palabras que no tienen un significado propio, sólo gramaticalizan aspectos del contexto y hacen referencia a la situación en que se produce un enunciado. Este tipo de argumentos puede llevar a diferentes interpretaciones, limitando la posibilidad de compartir significados y construir el conocimiento.

En el siguiente nivel se pueden observar los ejemplos de los argumentos implícitos. En este nivel los niños omiten los referentes de manera sistemática y sólo explicitan aquello que se dice de ellos. Este hecho provoca que los enunciados sean difíciles de entender porque no se puede tener la seguridad de saber de qué se está hablando. Al igual que en los argumentos rudimentarios, la posibilidad de compartir los significados y construir el conocimiento es limitada. Estos dos primeros niveles resultan débiles en cuanto su claridad y precisión para razonar, comparados con los dos siguientes.

En los argumentos semiexplícitos, la aserción y el sustento se expresan de manera congruente y casi completa, pero como se

Tabla 2. *Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos*

<i>Nivel</i>	<i>Características</i>	<i>Ejemplos</i>
Argumentos rudimentarios	Señalización y uso de <i>deixis</i> .	Espérate, sí, sí es <u>ésta</u> , porque mira, está <u>así</u> . No, por <u>esto</u> . Sería <u>éste</u> , porque mira, va <u>así</u> , <u>así</u> . ¡Ah! No, <u>éste</u> , sí porque fíjate.
Argumentos implícitos	Todos los referentes están implícitos.	Es esta ¿no? // Sí porque mira, está metido, está en medio y éste no tiene. No, porque mira, si se va separando y cuando se separa se junta ¿sí o no? tú dime. Sí luego va así y se va recorriendo hasta abajo y toca hasta abajo, y está de aquél lado hasta abajo, es la cinco. Es ésta. Sí porque se pone.
Argumentos semiexplícitos	Enunciados congruentes pero no acabados. Por lo menos hay un elemento no explícito.	No, el cuadrado // el cuadrado rayado. Falta un círculo con <u>éste</u> . Es la cruz // a la segunda figura le quitan los puntitos. Vamos viendo la secuencia, <u>aquí tiene así</u> , quitan las equis y los puntitos. Queda la cruz. Se supone que a ésta figura le quitaron los puntitos y <u>aquí le quitaron éste</u> , entonces aquí seguiría un tache.
Argumentos explícitos	Enunciados congruentes y acabados, con todos los elementos explícitos.	No ¡aguanta! // En la figura de en medio le quitan sólo los circulitos, no tiene puntitos, quedaría nada más la cruz. No, yo digo que es un cuadrado blanco, un cuadrado sin el círculo. Fíjate, en la figura de la izquierda se le quita el círculo, en la de abajo el rombo, queda el cuadrado.

puede ver en los ejemplos que aparecen en la tabla, se deja algún elemento de información implícito (el cual aparece subrayado), y como puede observarse no es un elemento crucial para comprender el enunciado.

En los argumentos explícitos, la información y el sustento se expresan plenamente, en información congruente, con todos



estos elementos. En este tipo de argumentos los conceptos se relacionan de manera lógica y el razonamiento se hace más claro, aumentando la posibilidad de compartir significados y construir el conocimiento.

c) Marcación lingüística entre los elementos de la argumentación (nexos): los nexos son importantes porque marcan la organización de las ideas dentro de un argumento. El único criterio utilizado es que el nexo una la aserción con un sustento, o dos sustentos entre sí, o el sustento con una conclusión.

d) Tipos de sustentos: el objetivo de este aspecto es determinar la variedad de razones que los alumnos utilizan para apoyar sus aserciones y defender sus posiciones. Cuando se argumenta es frecuente dar sustentos de diferente índole, como serían las justificaciones, las demostraciones contextuales, los ejemplos, las analogías, las evidencias, los credos (yo creo) y las repeticiones. Una argumentación rica tiende a utilizar diferentes tipos de sustentos. Para ejemplificar, se vuelve a tomar como ejemplo la misma transcripción que se presenta en la Tabla 1. En dicha transcripción, Gaby afirma en el turno 1 que la respuesta es la cruz y para ello da como *justificación* (explicación que se da para apoyar una opinión) que le quitaron dos elementos. Esta única justificación se parafrasea con dos *repeticiones* (se vuelve a decir lo mismo para enfatizar un argumento) en los turnos 4 y 6. Después, Miguel y Leopoldo se oponen a Gaby y sustentan su aserción en el turno 5 con una justificación. Posteriormente, Miguel propone una nueva aserción y la apoya con una *demostración contextual* (se remite al objeto para apoyar una opinión). Gaby y Leopoldo rechazan la aserción de Miguel con una justificación. En síntesis, en esta secuencia del habla que contiene cuatro argumentos, la tríada dio tres justificaciones, dos repeticiones y una demostración contextual.

e) Promedio de calificaciones en pre y posprueba en la prueba de Matrices Progresivas de Raven grupal: el objetivo de la valoración de este aspecto es tener un índice de cómo la calidad de la argumentación repercute en la capacidad de los niños para resolver problemas. Es una forma de relacionar los datos de procesos discursivos con los procesos cognitivos.

### *Resultados sobre las habilidades argumentativas*

Una de las hipótesis de este trabajo de investigación fue que el uso de *habla exploratoria* podía mejorar las capacidades discursivas de los alumnos para establecer, defender y contrastar sus puntos de vista para finalmente llegar a un consenso, habilidades enmarcadas en el concepto de argumentación. La evidencia relevante para evaluar esta hipótesis proviene de los cinco tipos de análisis cualitativos y cuantitativos explicitados en la sección anterior. Como se mencionó, los datos se obtuvieron de las transcripciones hechas a partir de los vídeos. Las grabaciones se realizaron mientras los alumnos trabajaban en tríadas resolviendo juntos los problemas de la pre y posprueba, antes y después de la capacitación en el uso de *habla exploratoria*. Estos datos se compararon con los datos obtenidos por otro grupo de niños equivalentes que no recibieron dicha capacitación.

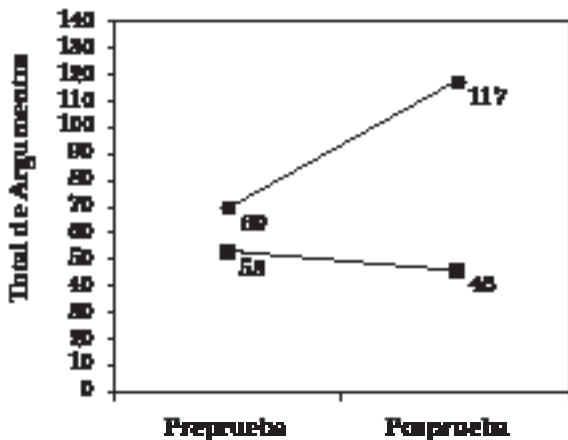
### *Número de argumentos*

En primer lugar tenemos el *número de argumentos*, cuantificados con base en lo expuesto en el inciso *a*) que antecede a la sección de resultados. Estos argumentos son expresados por las tres tríadas que recibieron la capacitación, las cuales, en conjunto hemos llamado grupo experimental, y la ejecución de las tres tríadas que no recibieron la capacitación, las cuales hemos denominado grupo control. Como puede observarse, durante la preprueba ambos grupos ejecutaron a un nivel similar, y sus puntajes no difirieron de manera significativa ( $X^2 = 5.57$ ,  $gl = 2$ ,  $p > 0.05$ ).

Después del programa de capacitación, cuando resolvieron los problemas de la posprueba, el grupo experimental dio 117 argumentos y el control sólo 46. La diferencia entre los grupos es estadísticamente significativa ( $X^2 = 6.48$ ,  $gl = 1$ ,  $p < 0.05$ ).

Estos resultados muestran que el *habla exploratoria* tuvo un efecto muy positivo en la capacidad para argumentar de los alumnos. Aparentemente promovió que los alumnos entrenados pudieran ver los problemas desde diferentes perspectivas, lo que originó

Figura 2. *Número de argumentos producidos por cada grupo experimental en cada prueba*



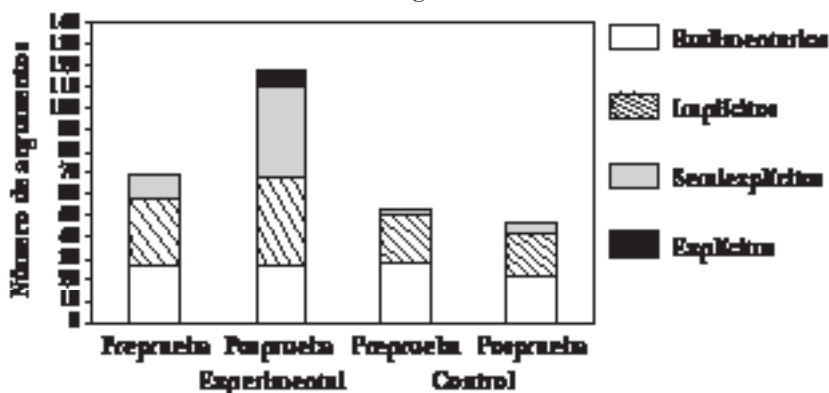
que sostuvieran diferentes posiciones, dieran más opiniones y las apoyaran antes de resolver un problema.

#### *Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos*

Es interesante que haya más argumentos, pero más importante es que a través de ellos se puedan ir compartiendo los significados para realmente construir el conocimiento. Con este fin se realizó el segundo análisis que se reporta a continuación. En él se explora qué tan claros y comprensibles fueron los argumentos que presentaron los alumnos y poder determinar qué tan completa es la información que contienen. Cabe recordar que para analizar este aspecto de la argumentación se formularon cuatro niveles que reflejan las fases de transición en el uso del lenguaje: argumentos rudimentarios, argumentos implícitos, argumentos semiexplícitos y argumentos explícitos. (Ver inciso b para procedimiento de clasificación de los argumentos.)

La figura 3 muestra los resultados obtenidos en los dos grupos en pre y posprueba.

Figura 3. *Fases de transición en la claridad y precisión de los argumentos*



El nivel blanco inferior representa los argumentos rudimentarios, en los cuales los niños se expresan señalando o utilizando la *deixis* como estrategia discursiva. En el siguiente nivel, en rayas, aparecen los argumentos implícitos, en estos argumentos los alumnos omiten sistemáticamente los referentes y sólo explicitan aquello que se dice de ellos. En el tercer nivel, en gris, aparecen los argumentos semiexplícitos, que son aquellos en que se deja algún elemento de información incompleto. Por último, en el cuarto nivel en negro, que sólo aparece en la posprueba del grupo experimental, aparecen los argumentos explícitos. Como puede observarse en esta figura 3, el grupo experimental en la posprueba aumenta, en proporción, los argumentos expresados con enunciados semiexplícitos y explícitos. En contraste, al analizar las dos columnas correspondientes al grupo control, se puede observar que la proporción de argumentos rudimentarios e implícitos se mantiene similar en pre y posprueba, y no aumentan los argumentos semiexplícitos y explícitos.

Con el fin de comparar al grupo experimental y al control, se consideraron a los dos primeros niveles como los menos elaborados en cuanto al uso del lenguaje, mientras que a los dos niveles superiores se les consideró como los más elaborados, característicos de una argumentación plena. El análisis estadístico se basó

en esta suposición. La diferencia entre el grupo experimental y el control resultó estadísticamente significativa ( $X^2 = 15.38$  gl = 1,  $p < 0.001$ ).

Estos resultados nos indican un avance muy importante de las tríadas del grupo experimental en su capacidad para ser claros y precisos en el momento de argumentar, ya que presentan sus aserciones y sus sustentos de forma más completa. En contraste, las tríadas del grupo control parecen no haber avanzado durante el ciclo escolar.

### *Marcación lingüística: nexos*

El tercer aspecto analizado se refiere a los nexos utilizados para vincular los diferentes elementos de la argumentación. La presencia de nexos marca la organización del argumento y facilita su comprensión, ya que permite interpretar, con mayor claridad, las relaciones que guardan los diferentes elementos dentro de los argumentos, es decir, la aserción con los sustentos, los sustentos entre sí, o los sustentos con la conclusión. En la tabla 3 se especifican los nexos utilizados por los alumnos en las diferentes situaciones (pre y posprueba) en los distintos grupos (experimental y control).

Como puede observarse en el renglón de total, el grupo experimental enlazó los elementos de sus argumentos utilizando un mayor número de nexos en la posprueba comparados con la preprueba. A diferencia, el grupo control utilizó un número de nexos similar en ambas pruebas. La diferencia entre el grupo experimental y el control es estadísticamente significativa ( $X^2 = 6.40$ , gl = 1,  $p < 0.02$ ).

Es muy interesante notar que el grupo experimental no solamente produjo un mayor número de nexos, sino que utilizó una mayor variedad de éstos en la posprueba. Hay algunos nexos que aumentan de manera importante y se desean enfatizar. Por ejemplo, el uso del nexo *que*, el cual se aplicó preferentemente para subordinar ideas; el uso del nexo adversativo *pero*, que se usó, por lo regular, para oponerse a la opinión expresada por otro compa-

Tabla 3. *Nexos*

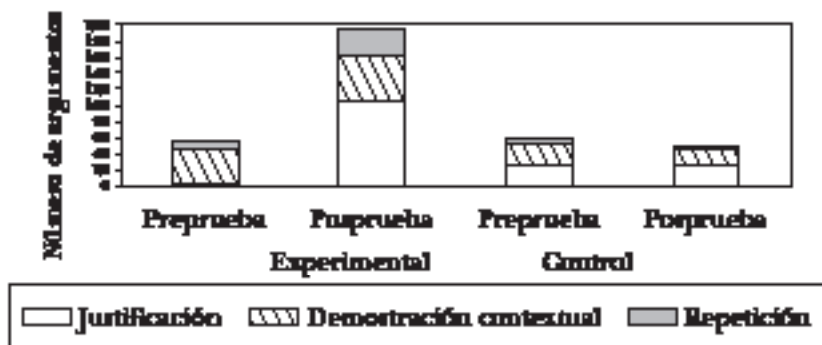
<i>Nexos</i>	<i>Grupo experimental</i>		<i>Grupo control</i>	
	<i>Preprueba</i>	<i>Posprueba</i>	<i>Preprueba</i>	<i>Posprueba</i>
Y	11	17	2	5
Ni		1		
Que		23		3
O	1			
Pero	4	18	3	3
Sí		1	1	
Porque	48	49	26	17
Entonces		10	3	1
O sea		3		
Por eso	3	3		
También		2		
Luego	13	9		1
Total	80	136	35	30

ñoero; y el nexo *entonces*, que se utilizó para expresar la conclusión lógica después de dar uno o más sustentos. Estos resultados sugieren que la capacitación en el uso del *habla exploratoria* tuvo un efecto positivo en la habilidad de los alumnos para organizar sus ideas dentro de la argumentación.

### *Tipos de sustentos*

Como se mencionó, en el estudio se consideró que argumentar implica dar razones para hacer admitir una posición, opinión o conclusión determinada; la argumentación está orientada a persuadir y para hacerlo es necesario apoyar nuestras aserciones con algún tipo de sustento. Asimismo, se mencionó que entre estos sustentos están las justificaciones, las demostraciones contextuales, las repeticiones, los ejemplos y contra-ejemplos, las analogías, etcétera.

La figura 4 muestra el tipo de sustento que utilizaron los niños de ambos grupos en la pre y la posprueba.

Figura 4. *Tipos de sustentos*

En esta figura se puede observar que los alumnos del grupo experimental y control sólo utilizaron tres tipos de sustentos, tanto en la pre, como en la posprueba. Estos son: las *justificaciones*, que son explicaciones para dar soporte a una opinión; las *demonstraciones contextuales*, en las cuáles se remite al objeto apara apoyar una opinión, y las *repeticiones*, donde se vuelve a decir lo mismo o una paráfrasis de lo mismo para enfatizar otro sustento ya mencionado.

En la figura 4 también se puede observar que, después de la capacitación, los alumnos del grupo experimental ofrecieron más sustentos en general, y de manera interesante, el número de justificaciones aumentó a más del doble comparado con las demostraciones contextuales. Esta situación no sucede con el grupo control, donde en la pre y la posprueba dieron aproximadamente la misma cantidad de sustentos y del mismo tipo. Estos resultados apuntan hacia el hecho de que la capacitación en *habla exploratoria* indujo a los alumnos a explicar más y a hacer más evidente su razonamiento.

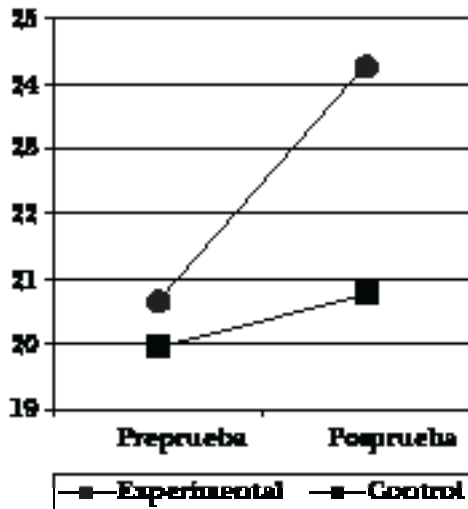
Hasta aquí hemos presentado datos sobre los cambios que se dan en las capacidades discursivas de los educandos, y en particular las de tipo argumentativo. En la siguiente sección presentaremos datos sobre cómo estas capacidades se relacionaron con las habilidades mostradas por los educandos al resolver problemas.

### *Resultados sobre las habilidades cognitivas*

El último objetivo de este estudio está orientado a aclarar la relación que se da entre los cambios lingüísticos que tienen lugar en la expresión de los argumentos y la capacidad de los niños para resolver problemas. Para lo anterior se analizaron los puntajes obtenidos por los educandos en la prueba de Raven, antes y después de la capacitación. Estos datos reflejan la capacidad que muestran los niños para transferir lo aprendido a un ámbito diferente, en este caso a problemas de tipo lógico-perceptual. Es importante enfatizar que lo que se capacitó fueron formas de interactuar para hacer el razonamiento más eficiente. La solución de problemas constituyó una actividad importante para hacer funcional el aprendizaje. Pero los problemas a los que se enfrentaron los niños durante la capacitación fueron muy distintos a los impuestos por la Prueba de Raven, tanto en forma como en contenido.

En la figura 5 se muestran los promedios de los puntajes obtenidos por los grupos experimental y control ( $n = 18$ ) en la prueba de Raven grupal, antes y después de la capacitación en *habla exploratoria*.

Figura 5. Promedio de calificaciones grupales en pre y posprueba Raven





Como puede observarse, durante la preprueba ambos grupos ejecutaron a un nivel similar, y sus puntajes no difirieron de manera significativa ( $F = .845$ ; g.l. = 7;  $p > .05$ ). En contraste, la figura 5 muestra en forma clara como en la posprueba los estudiantes del grupo experimental solucionaron los problemas mucho mejor que sus compañeros del control. Las diferencias entre los puntajes de los dos grupos en la posprueba fueron altamente significativas a favor del grupo experimental ( $F = 7.284$ ; g.l. = 8;  $p < .0001$ ).

Estos datos indican que la capacitación en *habla exploratoria* resultó muy efectiva para mejorar las habilidades de los niños del grupo experimental para resolver problemas diferentes a los utilizados durante dicha capacitación.

Los resultados obtenidos en los análisis anteriores nos llevan a sugerir que esta mayor capacidad de los niños del grupo experimental se puede deber a una mayor capacidad para razonar y presentar los argumentos de manera más clara, precisa y organizada, así como a una mejor capacidad para escuchar las opiniones y las perspectivas sobre la solución de los problemas que tienen otros compañeros.

## CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados estamos en posición de contestar a las preguntas de investigación planteadas al principio de este trabajo. Para iniciar, se hizo la pregunta: ¿Mejora la capacidad para argumentar de los alumnos de 5° y 6° de primaria como consecuencia de su permanencia en la escuela? Los resultados de este estudio sugieren que los programas actualmente en uso en la escuela aparentemente no tienen impacto en el desarrollo de las capacidades argumentativas de los niños de 5° y 6°.

Se considera que el fracaso en el desarrollo de dichas habilidades en los programas de la Secretaría de Educación Pública se debe, en gran parte, a que no se le da importancia a la interacción, y no se toman en cuenta estrategias conversacionales en la enseñanza. Desafortunadamente en la actualidad, todavía son muchos los docentes que tienden a transmitir los conocimientos y a darle prioridad a las tareas y a los ejercicios terminados, más que a com-

prender que las habilidades y los conocimientos se construyen en un proceso social y comunicativo. Es cierto que los libros de texto incluyen actividades para ser discutidas en equipo, pero dan por hecho que los niños ya saben discutir y argumentar, pero esto no es el caso. Cuando a los alumnos se les deja interactuar sin guía tienden a involucrarse en una conversación disputativa —si los participantes no son amigos— o en una conversación acumulativa —si son amigos—. En estos tipos de conversación el razonamiento no tiende a hacerse explícito. La argumentación dentro de estas formas conversacionales es muy limitada con el consecuente efecto negativo en la capacidad para construir el conocimiento y solucionar problemas.

Con respecto a la pregunta: ¿es posible promover la capacidad argumentativa de los niños en esta etapa?, los resultados presentados en este estudio señalan que esto es posible, además sugieren que pueden esperarse efectos positivos en un lapso de tiempo relativamente corto de tres meses aproximadamente, siempre y cuando se utilice un programa de capacitación similar al de *habla exploratoria*, que tome en cuenta la interacción y las estrategias conversacionales eficientes, inducidas con principios emanados en la perspectiva sociocultural. Entre estos se encuentran el aprendizaje situado, la participación guiada, el andamiaje y la reflexión metalingüística y metacognitiva, por mencionar sólo los principales, explicados al principio de este trabajo.

Sin embargo, se considera que para aplicar estos principios de manera experta, se requiere práctica por parte de los maestros, en especial el principio de andamiaje que es medular en la promoción de habilidades. El andamiaje, como se explicó, consiste en dar ayuda temporal y gradual a los alumnos de acuerdo a su nivel de competencia, en general esta ayuda siempre debe permitir que el alumno construya una parte, el maestro debe apoyar al educando a través de preguntas o conflictos cognitivos, pero debe abstenerse de dar respuestas o soluciones acabadas, y debe irse retirando conforme el alumno avanza. En la experiencia que se tiene en la capacitación a maestros, se ha hecho evidente que a muchos profesores les es difícil respetar este principio, primero, porque consideran que se ocupa demasiado tiempo y temen no terminar con la actividad o el ejercicio diseñado para desarrollar

una habilidad, olvidando que es el proceso que subyace al ejercicio lo que significa realmente aprender. En segundo lugar, a muchos maestros se les dificulta hacer reflexionar a sus alumnos, o encarrilarlos en una argumentación que les permita construir el conocimiento. Es frecuente encontrar profesores que prefieren dar a sus alumnos los conocimientos o soluciones faltantes, convirtiéndose, en este momento, en tradicionales transmisores de conocimiento. Se considera que el andamiaje como concepto es fácil de entender pero difícil de llevarlo a la práctica, porque interfiere con prácticas docentes establecidas hace mucho tiempo.

En síntesis, los resultados muestran que sí es posible promover la capacidad argumentativa de los niños de 5° y 6° en un periodo de tiempo razonablemente corto, pero se considera que algunos principios necesarios para promoverla pueden requerir de una capacitación en la práctica intensiva o prolongada a los maestros.

Por último, en relación a la pregunta: ¿cuáles son los aspectos lingüísticos que se modifican y pueden explicar una mejor capacidad de los niños para razonar, argumentar y resolver problemas?, se encontraron datos muy interesantes en el sentido que los alumnos capacitados en *habla exploratoria*, comparados con los no capacitados, presentan argumentos con mayor frecuencia, reflejando así una participación más activa en la solución de problemas, a la vez que visualizan dicho problema desde diferentes perspectivas. Además, tienden a presentar sus argumentos de manera más explícita, y proporcionan más sustentos para apoyar sus aserciones, en consecuencia el razonamiento se hace más transparente y visible. También utilizan una mayor variedad y número de nexos para marcar la organización lógica entre los diferentes elementos de los argumentos, como son aserciones, sustentos y conclusiones, haciendo sus intervenciones más comprensibles.

Estas mejoras tan notables a nivel discursivo tuvieron un efecto altamente significativo en las capacidades de los educandos para resolver problemas en un ámbito diferente en el cual se capacitó. Los datos sugieren que la capacitación en *habla exploratoria* mejoró las estrategias argumentativas de los educandos, resultando a su vez en una mayor capacidad para resolver problemas y para razonar de forma más clara y precisa.

Se considera que este estudio proporciona información valiosa sobre las estrategias argumentativas de los niños de primaria, lo que se puede hacer para promoverla, sus efectos en el uso del discurso y en la capacidad para construir el conocimiento y resolver problemas. Sin embargo, quedan muchos puntos sin aclarar que deben ser contestados con otras investigaciones en el futuro. Para empezar, sabemos que la capacidad argumentativa de los alumnos mejoró, pero se considera que es necesario continuar con la capacitación algunas sesiones más dentro de un ámbito más específico para que las habilidades argumentativas puedan ser aplicadas con éxito en clases de ciencias. Falta mucho camino por recorrer; la capacitación tiene que ser ampliada y afinada, no concretarse a la inducción de reglas base de interacción sino contener, además, estrategias específicas de comprensión y producción del lenguaje, y de uso funcional de la argumentación en diferentes contextos educativos.

Otro punto más, es que estamos conscientes que el tipo de sustentos aportados por los alumnos en esta investigación estuvieron limitados a justificaciones, demostraciones contextuales y repeticiones. Consideramos que esta limitación no implica que los educandos sólo puedan dar este tipo de apoyos, sino más bien que sus sustentos se vieron limitados por el tipo de prueba utilizada para evaluar. Se considera necesario complementar este tipo de evaluación con otras pruebas que impongan problemas de otro tipo, tales como dilemas morales o controversias sociales.

Los resultados presentados son sólo una parte de un estudio más amplio. Sin embargo, creemos que pueden contribuir a entender las intrincadas relaciones que existen entre el lenguaje y el razonamiento en contextos educativos. Se considera que estos resultados son un ejemplo de cómo la promoción de estrategias discursivas puede ayudar a los alumnos a utilizar el lenguaje de manera más explícita, a clarificar su pensamiento, a expresar sus propias comprensiones, a presentar sus propuestas a otros, a lograr acuerdos consensuados, a tomar decisiones conjuntas y a razonar de forma colectiva. El uso de argumentos como herramienta lingüística da cuerpo al pensamiento crítico y a la formación de capacidades intelectuales fundamentales para razonar con el lenguaje y construir el conocimiento socialmente. Las

estrategias argumentativas constituyen un paso previo al manejo del lenguaje científico.

Por todo lo anteriormente expuesto, la promoción de las estrategias argumentativas resulta fundamental dentro del sistema educativo nacional. En este sentido, nuestros datos demuestran que la escuela oficial no necesariamente induce el uso adecuado de dichas herramientas en los educandos, ya que los alumnos del grupo control no mejoraron significativamente en sus habilidades lingüísticas ni de solución de problemas. Al mismo tiempo, el estudio ilustra cómo podemos ampliar el potencial de uso de capacidades discursivas y de razonamiento con procedimientos educativos efectivos, fundamentados en un enfoque sociocultural. Dichos procedimientos podrían contribuir a mejorar de manera significativa la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, dotando a los educandos con mejores herramientas sociales, discursivas y cognitivas para que funcionen de manera más competente y más autorregulada como miembros de su comunidad tanto dentro como fuera del contexto escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDREWS, RICHARD, 1995, *Teaching and learning argument*. Nueva York: Cassell.
- , STEPHEN CLARKE y PATRICK COSTELLO, 1993, "Improving the quality of argument", en *Final Report*. Hull: University of Hull/School of Education/Centre for Studies in Rhetoric; 5-16.
- ARISTÓTELES, 1926, *The "art" of Rhetoric*. Tr. John Henry Freese. London: Heinemann.
- BARNES, DOUGLAS, JAMES BRITTON y MARTIN TORBE, 1990, *Language, the learner and the school*, 4<sup>th</sup> ed. Portsmouth: Boynton/Cook. [1a ed. 1969].
- BILLIG, MICHAEL, 1987, *Arguing an thinking: A rhetoric approach to social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANDELA, ANTONIA, 1999, *Ciencia en el aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.

- , 1997, “Demonstrations and problem-solving exercises in school Science: Their transformation within the Mexican elementary school classroom”, *Science Education*, 81; 497-513.
- , 1995, “Consensus construction as a collective task in Mexican science classes”, *Anthropology and Education Quarterly*, 26, 4; 1-17.
- , 1990, “Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria”, *Investigación en la Escuela*, 13; 13-23.
- CAZDEN, COURTNEY B., 1990, “El discurso en el aula”, en *La investigación de la Enseñanza III*. M. C. Wittrock (ed.), Barcelona: Paidós; 627-719.
- EDWARDS, DERECK y NEIL MERCER, 1988, *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, JÜRGEN, 1984, *The theory of communicative action: vol. 1 Reason and the rationalization of society*. Trad. Thomas McCarthy, Londres: Heinemann.
- FREEDMAN, AVIVA e IAN PRINGLE, 1984, “Why students can’t write arguments”, *English in Education*, 18; 73-84.
- KRAF, ROBERT G., 1975, “The dead of argument”, *College English*, 36, 5; 548-551.
- KING, ALISON, 1994, “Guiding knowledge construction in the classroom: effects of teaching children how to question and how to explain”, *American Educational Research Journal*, 27; 664-687.
- MERCER, NEIL, 1995, *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- , 1991. “Learning through talk”, en *P535 Talk and Learning*, Milton Keynes: The Open University; 5-16.
- ONRUBIA, JAVIER, 1993, “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, en *El constructivismo en el Aula*. C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Sole y A. Zabala, Barcelona: Graó.
- RAVEN, JOHN C., 1977, *Test de matrices progresivas: para la medida de la capacidad intelectual de sujetos de 12 a 65 Años. Escala General*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGOFF, BARBARA, 1990, *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- ROJAS-DRUMMOND, SYLVIA, VICENTE PÉREZ, MARICELA VÉLEZ, LAURA GÓMEZ y ADA MENDOZA (en preparación), *Talking for reasoning among mexican primary school children. Learning and instruction*, 13, 6; 653-670.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1995, *Español. Sexto grado*. México: SEP; 136-137.
- , 1994, *Español. Quinto grado*. México: SEP; 78-81.
- SERRA MIKEL, ELISABET SERRAT, ROSA SOLÉ, AURORA BEL Y MELINA APARICI, 2000, *La Adquisición del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- VAN EEMEREN, FRANS H., ROB GROOTENDORST, SALLY JACKSON Y SCOTT JACOBS, 2000, “Argumentación”, en *El discurso como estructura y proceso*. T. A. van Dijk (comp.), Barcelona: Gedisa; 305-333.
- VYGOSTSKY, LEV, 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica-Grijalbo.
- WEGERIF, RUPERT Y NEIL MERCER, 1997, “Using computer-based text analysis to integrate qualitative and quantitative methods in research on collaborative learning”. *Language and Education*, 11, 4; 271-286.
- y LYN DAWES, 1999, “From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development”, *Learning and Instruction*, 9; 493-516.
- WILKINSON, ANDREW, 1986, “Argument as a primary act of mind”, *Educational Review*, 38; 127-138.

# DEL MITO SINTÁCTICO A LA REALIDAD SIGNIFICATIVA. REFLEXIONES SOBRE LAS “ORACIONES NEGATIVAS” EN NIÑOS EN EDADES ESCOLARES

*María Luisa Parra Velasco\**  
HARVARD UNIVERSITY

## INTRODUCCIÓN

Este artículo se centra en el desarrollo de la reflexión lingüística en los años escolares. El tema de esta capacidad es uno de los ejes principales alrededor del cual se ha estructurado la enseñanza del Español en los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En especial en los libros de texto gratuitos de Español (*ltge*) de 1993, innovadores en su tiempo por adoptar el enfoque comunicativo que además de fomentar el uso de la lengua en todas sus manifestaciones, buscaba fomentar en los niños la toma de conciencia sobre su lengua. Para ello, se presentan en estos libros, ejercicios centrados principalmente en el reconocimiento de algunas estructuras formales que lleven al niño a recapacitar sobre su organización lingüística y a referirse a ella de manera explícita. Sin embargo, como veremos a lo largo de este trabajo, la forma de propiciar esta reflexión en los ejercicios de los libros de texto no conduce al niño al significado que subyace a estas estructuras formales.

\* En el año 2000 la autora se encontraba en la Universidad de Boston, Massachusetts realizando su tesis doctoral para el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México.



De acuerdo con las investigaciones en este campo, y como buscaré ilustrar en las páginas de este trabajo, la conciencia y el ejercicio de reflexión sobre la lengua se manifiestan, inicialmente, en la referencia que el niño hace, primero a los significados. Es posteriormente cuando surge la posibilidad de referirse, de manera explícita y deliberada, a las formas y estructuras lingüísticas como tales.

Este trabajo tiene, pues, dos objetivos: por un lado, busco ejemplificar el desarrollo y el curso que sigue la reflexión lingüística en niños que cursan la primaria; por otro, me propongo mostrar que aun cuando los programas de estudio y *ltge* han incorporado temas importantes en el ámbito de la enseñanza de la lengua, es fundamental recordar que libros y ejercicios, en sí mismos, no brindarán los frutos esperados si no se tiene la comprensión necesaria de que la reflexión sobre nuestra lengua se da, dentro del salón de clase, como resultado de la *interacción* entre alumno, texto y maestro. Cada uno de ellos aporta una parte importante al ejercicio de comprender la organización intrínseca de la lengua como veremos.

Para cubrir estos objetivos, presentaré parte de los datos de mi investigación doctoral (Parra Velasco, 2004) los cuales consisten en ejemplos de juicios o reflexiones —que niños en edades escolares (1º, 3º y 5º de primaria)<sup>1</sup> hicieron sobre una de las primeras estructuras lingüísticas presentadas en el libro de texto de 1º: las “oraciones negativas”. La estructura de la negación presenta varias ventajas para el estudio del desarrollo de la reflexión sobre la lengua. Por ejemplo, permite ver de cerca cómo reflexiona un niño en pleno desarrollo lingüístico en torno a su funcionamien-

<sup>1</sup> Para mi investigación trabajé con los niños de la escuela pública *República de Guatemala*, cuya población pertenecía a un grupo socioeconómico medio bajo. Pese a que mi investigación no es de carácter sociolingüístico, escogí este grupo por ser el más representativo desde el punto de vista numérico en la ciudad de México. Conformé una muestra de treinta niños en total, diez de 1º, con un rango de 6.6 a 7.6 años de edad; diez de 5º, con un rango de 8.9 a 10.2 años; diez de 3º con un rango de 8.9 a 10.2 años de edad. Para ello pedí a los maestros de grupo que me seleccionaran a diez niños promedio entre los de más bajo y alto rendimiento.

to y forma, de suyo, compleja<sup>2</sup>. A partir de las interpretaciones y reflexiones de los niños en torno a oraciones negativas se puede sondear en aspectos como la comprensión de los componentes que conforman esta estructura y la ruta de esa comprensión: ¿sería sintáctica, semántica o pragmática? O ¿estaría en la intersección de las tres? Permite, también, comparar entre lo que la escuela enseña (lo lingüístico) y lo que el niño sabe o aprende (desde lo lingüístico, lo cognitivo y lo social). Nos acerca, pues, a los nexos del desarrollo lingüístico con el desarrollo social y cognitivo. Por último, el trabajo con las oraciones negativas nos lleva a explorar un aspecto que, generalmente, pasa inadvertido pero que es de capital importancia: la interpretación que los niños hacen del mismo término gramatical “oración negativa”. El significado del adjetivo “negativa” en la frase “oración negativa” plantea en sí un problema a resolver: es una frase *ambigua* dadas las diferentes interpretaciones que se pueden hacer del adjetivo en cuestión, como veremos en su momento. Acercarnos a estas interpretaciones es pertinente porque nos lleva al terreno del conocimiento léxico y semántico del niño.

Las verbalizaciones de los niños sobre las oraciones negativas mostrarán, entonces, la complejidad que subyace a un ejercicio de reflexión sobre una estructura de la lengua. Complejidad que, como lo han demostrado sendas investigaciones, incluye el momento de desarrollo cognitivo y lingüístico del niño. Estas verbalizaciones también nos llevarán al aspecto social implicado en este tipo de reflexiones. El bagaje social y cultural del niño, su conocimiento del mundo, así como sus expectativas sobre su interlocutor y la situación comunicativa dentro de la cual se realiza el ejercicio de reflexión que tiene un papel decisivo en el tipo de respuesta que se obtengan sobre las oraciones presentadas (Nelson, 1985, 1996).

<sup>2</sup> La negación tiene la propiedad de ser una estructura que está imbricada en el centro del desarrollo afectivo, cognitivo, lingüístico y social del niño (Garvey, 1984). Sus primeras manifestaciones aparecen tan temprano como a los 18 meses (Spitz, 1962). Sin embargo, la comprensión de sus múltiples interpretaciones en el discurso es paulatina. Singer (1987), por ejemplo, muestra que la interpretación correcta de la negación en oraciones con cláusulas principales y subordinadas, no se da hasta los 11 o 12 años.

### *La escuela y la reflexión sobre la lengua*

Los *ltge* en los que se basa mi investigación fueron el resultado de la Reforma Educativa de 1992 y de un nuevo *Plan y programas de estudio de la educación básica* (SEP, 1993)<sup>3</sup>. Parte central de esa reforma la constituye el cambio de los enfoques tradicionales —estructuralistas— de la enseñanza del Español a un enfoque comunicativo donde se propone “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita” (SEP, 1993: 14-15). Para lograr este objetivo, los programas de Español consideran necesario, entre otras cuestiones, que el niño conozca “las reglas y normas del uso de la lengua comprenda su sentido y las aplique como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación” (SEP, 1993: 24). Como parte de las estrategias para lograr estos objetivos, los *ltge* se estructuran alrededor de cuatro ejes temáticos: *a*) lengua hablada, *b*) lengua escrita, *c*) recreación literaria y *d*) reflexión sobre la lengua. Es de este último eje del que me ocupo.

¿Cuál es el contenido de este eje? Veamos el siguiente párrafo tomado de la descripción que se hace del eje en cuestión:

En este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y de lingüística. Se ha utilizado la expresión “reflexión sobre la lengua”, justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuan-

<sup>3</sup> Cabe notar que, actualmente, ya hay una nueva versión de libros de texto (SEP, 2000). Sin embargo, dichos libros están basados en el mismo Plan y programas de 1993. Por lo tanto, las reflexiones que aquí presento siguen teniendo vigencia y son pertinentes para los libros de texto actuales ya que entre ambas versiones hay continuidades de fondo. Por ejemplo, los *ltge* actuales comparten con los de 1993 el mismo enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Los libros del 2000 contienen también el equivalente al eje “Reflexión sobre la lengua” que en esta última versión se le llama “componente”. El contenido de ambas versiones es muy similar como veremos en breve.

do se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas (SEP, 1993: 29)<sup>4</sup>.

Contenidos gramaticales y lingüísticos “básicos” son, pues, el centro de este eje temático por lo que, para estos planes y programas de Español, “reflexionar sobre la lengua” implica, principalmente, hacer ejercicios gramaticales, aun cuando se busque incorporarlos a situaciones comunicativas<sup>5</sup>. La descripción anterior del eje de “Reflexión sobre la lengua” me parece de particular interés porque la enseñanza de la gramática ha sido uno de los puntos centrales en el diseño curricular desde la primera generación de Libros de Texto Gratuitos (*ltg*) y, de igual manera, ha sido uno de los puntos más criticados en los planes de estudio y prácticas escolares instituidas en versiones anteriores de los libros de texto, que los de la tercera generación buscaban eliminar. Lo novedoso de la reforma educativa de 1993 en el área de Español es que se propone incorporar nuevas actividades lúdicas para el acercamiento a la lengua y se rechazan las propuestas de enseñanza de la gramática y análisis estructural de las generaciones anteriores de *ltg*. Sin embargo, al hojear las páginas de los libros de texto de 1993 (e incluso del 2000), se puede apreciar que, aunque con instrucciones diferentes a aquéllas de los libros del año 1959

<sup>4</sup> En el nuevo libro del maestro de primer año (SEP, 2000: 9) encontramos la siguiente descripción del componente de “Reflexión sobre la lengua”: “[...] se abordan aspectos gramaticales, la ortografía, la puntuación, los tipos de palabras y de oraciones, elementos que siempre han formado parte de la enseñanza del Español. Sin embargo en esta propuesta, esos conocimientos se trabajarán en un contexto funcional, es decir, se plantean como una necesidad derivada del acto de comunicación”. Vemos que, al igual que en los libros del 93, en los del 2000, la enseñanza de la gramática es el centro de los ejercicios alrededor de la reflexión sobre la lengua. Aunque se sostiene el enfoque comunicativo, la concepción de lo que implica la reflexión sobre la lengua sigue presa en los laberintos de la prescripción.

<sup>5</sup> Digo “principalmente” porque este eje también buscaba que los niños “[advirtieran] que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tienen matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforman y renuevan a través del tiempo” (29). Es decir, este eje promovía la reflexión respecto a la relación del Español con otras lenguas y la influencia mutua que existe entre ellas.

o de 1972<sup>6</sup>, el tipo de ejercicios relacionados con la reflexión lingüística siguen anclados a la concepción normativa de la enseñanza de la gramática donde, más que una *reflexión*, se busca la sola *identificación* de ciertos elementos como característicos de ciertas estructuras lingüísticas.

Vale la pena detenernos a analizar, más de cerca, las consecuencias de este tipo de ejercicios gramaticales cuya presencia, común o escasa, no alienta de manera consecuente la reflexión sobre los mecanismos de la lengua.


*Un ejemplo de ejercicio de reflexión sobre la lengua: “afirmas o niegas”*

Reproduzco aquí dos páginas del libro de primer año de Español de la SEP (1993), donde, como parte de los ejercicios que buscan promover la reflexión sobre la lengua, se introduce el tema de la negación y la afirmación. El objetivo de este ejercicio del libro de texto es el de la “Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas” y, con ello, presentarle al niño la forma en que se niega y afirma en Español. Como lo podemos observar en las figuras 1 y 2.


Un primer acercamiento a este ejercicio permite poner de relieve algunos aspectos interesantes. Veamos, primero, la instrucción inicial: “Lee la siguiente oración: ‘Todos los campesinos trabajan en la ciudad’”. Después se pregunta “¿Es cierto?” ¿Cómo responden los niños esta pregunta? El libro sugiere que tal oración no es cierta cuando dice que: “Se puede negar escribiendo así: ‘No todos los campesinos trabajan en la ciudad’”. Esta sugerencia me parece por demás compleja por el tipo de inferencia a la que conlleva: algunos campesinos trabajan en la ciudad. Sabemos que los campesinos, por definición, trabajan en el campo,

<sup>6</sup> Barriga Villanueva (1999: 89) dice, por ejemplo, que: “Del primero al sexto grado, los libros del 59 están plagados de invitaciones a copiar, a repetir y ulteriormente a memorizar. Las palabras cambian en los libros del 72 y 93 por *escribe, pon en tu cuaderno, habla, compara*, pero las acciones continúan arraigadas en la corrección”. Es decir, en la normatividad y no en la reflexión sobre los mecanismos.

Figura 1. “*Afirmas o niegas*”


 \* Cambia las oraciones negativas a afirmativas.  
 El papá de Pedro no trabaja en el campo.  
 \_\_\_\_\_

La gente de la ciudad no sale de paseo.  
 \_\_\_\_\_


 \* Cambia las oraciones afirmativas a negativas.  
 Los niños juegan con las niñas.  
 \_\_\_\_\_

Mi mamá trabaja en una fábrica.  
 \_\_\_\_\_

\* Busca en el periódico, en revistas o en libros, oraciones negativas y escríbelas.  
 \_\_\_\_\_

\* Léelas a tus compañeros.  
 \_\_\_\_\_

172

Fuente: SEP, 1994: 171.

Figura 2. “*Afirmas o niegas*”

**Afirmas o niegas**  
 \* Lee la siguiente oración:  
 Todos los campesinos trabajan en la ciudad.  
 ¿Es cierto? \_\_\_\_\_  
 Se puede negar escribiendo así:  
 No todos los campesinos trabajan en la ciudad.

\* Escribe las oraciones negativas.  
 Fuémos a visitar una fábrica de zapatos.  
 Todos los zapatos se hacen con piel de vaca.  
 \_\_\_\_\_  
 Gerardo trabaja la madera.  
 \_\_\_\_\_






Fuente: SEP, 1994: 172.

Fuente: SEP, 1994: 172.

aunque hay algunos de ellos que han migrado a las ciudades. Pero en este caso, ¿siguen siendo campesinos?

*¿Cómo contribuye este primer ejemplo a la comprensión de la negación en Español?*

Desde una perspectiva estructural, el ejercicio presenta, en efecto, una oración negativa dada la presencia del adverbio negativo “no”. Con él, presenta una forma de negar la oración inicial “(No) Todos los campesinos trabajan en la ciudad”. Sin embargo, tenemos que, para responder a la pregunta inicial del ejercicio, puede haber otras respuestas que quizá sería más factible obtener. Por ejemplo, “Los campesinos no trabajan en la ciudad” o, si queremos usar aún un cuantificador en oposición a “Todos” presentado en el ejercicio, podríamos responder “Ningún campesino trabaja en la ciudad”. Estas dos opciones son portadoras de la negación y representan otras formas de expresarla. No obstante, tienen diferencias importantes —tanto sintácticas como semánticas— con la oración sugerida en el libro. Ninguna de estas opciones se contempla en el ejercicio como posibilidades de respuesta<sup>7</sup>.

En las partes subsiguientes del mismo ejercicio se espera que los niños “cambien” las oraciones que se presentan, de afirmativas a negativas y viceversa. ¿Cómo se *cambian* las oraciones afirmativas a negativas y las negativas a afirmativas? A partir del ejem-

<sup>7</sup> La otra parte interesante de este primer ejemplo y del ejercicio en general, son las ilustraciones que acompañan a las oraciones. En el caso de “Todos los campesinos trabajan en la ciudad” y “No todos los campesinos trabajan en la ciudad” estas oraciones están enmarcadas por dos ilustraciones: una de unos albañiles construyendo una pared a las afueras de una ciudad y otra de unos supuestos campesinos sembrando. Sabemos, por una serie de investigaciones sobre la adquisición de la lecto-escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979), que las imágenes junto a un texto juegan un papel central, especialmente para los lectores debutantes, en los intentos que se hagan por interpretar lo que en él se dice. En este caso habría que explorar si los niños pueden inferir, a partir de la primera imagen, que los señores en ella son campesinos que trabajan en la ciudad como albañiles, para entonces poder decir, en relación con la segunda ilustración: “No todos los campesinos trabajan en la ciudad”. O bien si ambas imágenes llevan a la conclusión de que los campesinos no trabajan en la ciudad sino en el campo.

plo inicial del ejercicio, los niños sólo tienen las dos estrategias para resolver esta segunda parte: una, preguntarse “¿Es cierto?” y, dos, el uso del adverbio de negación “no” al inicio de la oración. Estos recursos son, sin embargo, insuficientes para dar respuesta a los cambios que se piden. Por ejemplo, para cambiar o escribir las oraciones “negativas” de “Fuimos a visitar una fábrica de zapatos”, “Todos los zapatos se hacen con piel de vaca” y “Gerardo trabaja la madera”, es necesario considerar que el adverbio de negación “no” puede tener diferentes posiciones o contextos lingüísticos dentro de estas oraciones. Por ejemplo, puede estar al inicio de la oración como ya se vio al inicio del ejercicio (y en el caso de las nuevas oraciones quedaría: “No fuimos a visitar una fábrica de zapatos” y “No todos los zapatos se hacen con piel de vaca”). Pero en la oración “Gerardo trabaja la madera” el adverbio no sólo puede, sino que debe estar en otra posición para que la oración sea gramatical (“Gerardo no trabaja la madera”). Sin embargo, en el ejercicio, no hay ningún tipo de referencia explícita a esta variación ni a sus implicaciones a nivel de la interpretación de lo que se dice.

La pobreza en la concepción y presentación sobre la negación y sus posibilidades de uso se vuelven a ver en el resto del ejercicio. Por ejemplo, se presentan las oraciones “El papá de Pedro no trabaja en el campo” y “La gente de la ciudad no sale de paseo” y se pide que se cambien de negativas a afirmativas. De nueva cuenta, si la única estrategia es preguntarnos “¿Es cierto?”, ¿Cómo responden los niños a la pregunta? Por ejemplo: ¿es cierto que ‘El papá de Pedro no trabaja en el campo’? y ¿es cierto que ‘La gente de la ciudad no sale de paseo’?<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Para responder el niño podría, por ejemplo, pensar a qué Pedro se refiere la oración y si sabemos algo de su papá. Suponiendo que no conocemos a ningún Pedro, podemos echar mano de otro recurso: la ilustración que acompaña a la oración que, en este caso muestra a un hombre levantando paja o pasto, lo cual nos hace suponer que el hombre en el dibujo podría ser el papá de Pedro y que, parece, trabaja en el campo. Entonces podemos decir que “El papá de Pedro (sí) trabaja en el campo”. He aquí que gracias a la ilustración hemos podido hacer una serie de inferencias que nos han llevado a “cambiar” la oración negativa a afirmativa. El caso de la segunda oración “La gente de la ciudad no sale de paseo” es similar ya que la ilustración que la acompaña muestra un coche con va-



Con las oraciones subsiguientes, se pide el cambio de oraciones afirmativas a negativas. ¿Cómo responden los niños a “¿es cierto que ‘Los niños juegan con las niñas?’” y a “¿es cierto que ‘Mi mamá trabaja en una fábrica?’” El primer caso nos parece interesante porque el cambio requerido puede darse por las dos estrategias antes mencionadas, pero sin dejar de tener ciertos inconvenientes importantes. Si preguntamos “¿Es cierto que ‘Los niños juegan con las niñas?’” una respuesta posible es “Los niños no juegan con las niñas”. Desde luego también “es cierto que” “Los niños (sí) juegan con las niñas”. Entonces, preguntarnos por la verdad de la oración no es una estrategia que garantice del todo el cambio de esta oración de afirmativa a negativa. Por otra parte, la imagen que acompaña a esta oración representa a tres niños jugando con una pelota. Esta imagen puede llevar a la posibilidad de que se responda “Los niños no juegan con las niñas”, pero podría también propiciar una respuesta del tipo “Los niños juegan con una pelota” (en efecto, no juegan con las niñas).<sup>9</sup>

Esto se hace aún más evidente en el caso de la última oración del ejercicio “Mi mamá trabaja en una fábrica” donde la imagen que la acompaña es de una señora (*una* mamá) que está frente a una estufa cocinando. Esta oración introduce un elemento más que hemos de considerar: el adjetivo posesivo en primera persona “mi”. Si tratamos de cambiar esta oración afirmativa a negativa a partir de la pregunta “¿Es cierto que ‘*Mi* mamá trabaja en una fábrica?’” lo más probable es que los niños a partir de la frase “mi mamá” se apropien (Benveniste, 2001) de esta oración y maticen su respuesta con su propia experiencia y realidad. Así, quizá unos niños digan que no, pero otros quizá digan que sí. Y ¿qué pasaría con aquellos niños cuyas mamás no trabajan ni en una fábrica, ni en la cocina? ¿O con aquellos cuyas mamás trabajan en ambos lados? Las posibilidades de respuesta distintas a la esperada (“Mi mamá no trabaja en una fábrica”) pueden, entonces, incremen-

---

rias personas dentro (podría pensarse en una familia), lleno de maletas o bultos, dejando atrás la ciudad, es decir que “La gente de la ciudad (sí) sale de paseo”.

<sup>9</sup> Este ejemplo me parece de particular interés porque nos lleva a un terreno que apenas mencionaré, pero es de gran interés: la negación no puede representarse a partir de imágenes (Olson, 1994).

tarse siendo todas ellas ciertas, y no necesariamente negativas desde le punto de vista estructural.

Vemos entonces que este tipo de ejercicios, donde se pide identificar elementos sintácticos y hacer “cambios” a partir de una presentación restringida de las posibilidades presenta el riesgo de inconsistencias internas como las que acabo de analizar, las cuales, por cierto, podrían llevar a respuestas interesantes pero no sabemos qué tan relacionadas con el adverbio de negación o el tema de las oraciones negativas. A su vez, estas inconsistencias requieren por parte de los niños variados esfuerzos para resolverse y para superarlas. ¿Dónde queda pues la experiencia de aprendizaje sobre la lengua?

### *Etnografía del salón de clase*

¿Cómo presentan los maestros el tema de la negación? y ¿Qué tipo de respuestas dan los niños? La siguiente interacción es parte del trabajo etnográfico que realicé en un salón de clase de 1º de una escuela oficial para observar cómo la maestra presentaba el tema de las oraciones negativas y cómo los niños solucionaban los ejercicios propuestos por ella, incluyendo la primera parte del libro de texto gratuito<sup>10</sup>. Parte de la lección incluyó un ejercicio donde los niños tenían que identificar si las oraciones que la maestra decía eran “negativas” o “afirmativas”. Veamos<sup>11</sup>:

Maestra: vamos a aprender estas palabras, “jamás”, “nunca” y “no” [escribe las palabras en el pizarrón] ¿para qué nos sirven? Para negar, a ver vamos a practicar, Jaime, dime un enunciado.

Jaime: “la rana es de Tito” [señala a un niño y se ríen].

Maestra: “la rana no es de Tito”, a ver Naomi, “Pilar estuvo enferma”.

Naomi: “Pilar no estuvo enferma”.

<sup>10</sup> Cabe notar que como preámbulo al ejercicio del libro de texto, la maestra había preparado un ejercicio adicional para presentar el tema.

<sup>11</sup> Las interacciones se transcribieron originalmente en el formato del sistema CHILDES (MacWhinney, 1995). Para este artículo he decidido cambiar el formato a uno menos técnico. También he cambiado los nombres de los niños por razones de privacidad.

Maestra: ¿qué más? [señala las palabras “jamás” y “nunca”].

Naomi: “Pilar jamás estuvo enferma”, “Pilar nunca estuvo enferma”.

Maestra: a ver Diego, “la banca no es verde” [señala la palabra “jamás” en el pizarrón].

Diego: “jamás la banca no es verde”.

Maestra: Diego, “la banca jamás será verde”, a ver con “nunca”, tú atrás, pon atención...

Carlos: “la banca nunca va a ser verde”.

Maestra: bueno, ¿saben cómo se llaman estas oraciones con “jamás”, “nunca” y “no”? ¿quieren saber cómo se llaman?

Varios niños en coro: sí.

Maestra: se llaman “negativas” [escribe en el pizarrón] y si quitamos estas palabras [borra las palabras “jamás”, “nunca” y “no” de las oraciones que había escrito anteriormente] se llaman oraciones afirmativas [escribe abajo de “negativas”].

Maestra: A ver, díganme si lo que yo digo son oraciones negativas o afirmativas, “el mapa no es mío”, a ver Enrique...

Enrique: negativa.

Maestra: bien, “el piso está sucio”.

Otro niño: ¡afirmativo!

Maestra: “La chamarra no es blanca” [señala su propia chamarra que es color café].

Naomi: sí, afirmativo.

Maestra: a ver Naomi, niños la última, fíjense bien, “la mesa no es roja”.

Unos niños: ¡afirmativo!

Otro grupo de niños: ¡no! es negativa.

Maestra: a ver no griten, siéntense y saquen su libro [los niños sacan su libro y lo abren] en el ejercicio “Afirmas o niegas” [escribe el número de página en el pizarrón y lee las instrucciones] Vamos a leer, “lee la siguiente oración ‘todos los campesinos trabajan en la ciudad’ ” y abajo dice “¿es cierto?” [silencio] niños contéstenme.

Varios niños: ¡no!

Maestra: ¿dónde trabajan?

Un niño: en el campo.

Maestra: bueno, ¿es cierto? No, los campesinos no trabajan en la ciudad, trabajan en el campo [pausa] a ver miren [vuelve a leer el ejemplo del libro] se puede negar diciendo “no todos los campesi-

nos trabajan en la ciudad” [escribe en el pizarrón “todos los campesinos trabajan en la ciudad”] a ver Diego, ¿cómo la negarías?

Diego: “todos los campesinos no trabajan en la ciudad”.

Maestra: a ver, otra forma? miren [escribe en el pizarrón] no todos los campesinos trabajan en la ciudad, bueno a ver la siguiente [escribe en el pizarrón] “fuimos a visitar una fábrica de zapatos” [pausa] ésta es una oración afirmativa, ¿quién me la dice en negativo? [nadie hace caso, ahora los niños están jugando] a ver vamos a leerla en voz alta, acuérdense que para hacerla negativa hay que usar “jamás”, “nunca” y “no”, oigan! [nadie hace caso] [la maestra se dirige a la investigadora] ¿sabe qué? ya se cansaron y ya va a ser la hora del recreo.

Investigadora: está bien, ¡gracias!

Maestra: a ver, ya guarden sus libros y saquen sus cosas para el recreo.

De la interacción anterior quiero desatacar varios puntos. Primero, la maestra fue creativa y con su ejercicio presentó otras palabras portadoras de la negación en Español además del adverbio negativo “no”. Las tres palabras “jamás”, “nunca” y “no” fueron enfatizadas cuando la maestra las señaló y las subrayó en el pizarrón. Esto pudo facilitar que los niños las identificaran como elementos “negativos”. Por otra parte el tipo de ejercicio que se hizo, sustituir cada una de estas palabras al interior de una misma oración, pareció efectivo para el propósito de sistematizar cómo y dónde se usan estas palabras. Sin embargo también produjo respuestas mecanizadas del tipo “jamás la banca no es verde”. La corrección que hizo la maestra “la banca jamás será verde” se quedó sólo como eso, una corrección, sin ningún otro tipo de reflexión con respecto a la respuesta del niño o de la suya propia (por ejemplo, el cambio en el tiempo verbal). Este mismo tipo de respuesta mecanizada se volvió a presentar otra vez cuando se estaba resolviendo el ejercicio del libro de texto y el mismo niño respondió que “todos los campesinos no trabajan en la ciudad”.

La maestra, sin hacer mayores comentarios preguntó por “otra forma” de respuesta (“No todos los campesinos trabajan en la ciudad”) pero no hubo mayor referencia al hecho de que hay *varias* formas de respuesta que pueden considerarse “oraciones negativas”. Tampoco se hace referencia a las diferentes posicio-

nes del adverbio negativo y a las implicaciones semánticas que esto acarrea. Es importante notar que en ambos casos de respuestas mecanizadas el niño que las dio es consistente porque da una respuesta a partir del modelo que le presenta la maestra, es decir que el niño ha aprendido que se responde a partir de un modelo dado con la regla indicada sin cuestionarse si su respuesta es coherente o tiene algo que ver con lo que él diría en su vida cotidiana para comunicarse con otros. Pero, ¿cómo pensar en lo que se dice, en la lengua viva, cuando en el salón se piensa en ejercicios a resolver?

La maestra también resiente los límites impuestos por los ejercicios porque ante la oración “Todos los campesinos trabajan en la ciudad” y la pregunta “¿Es cierto?” ella misma dice “los campesinos no trabajan en la ciudad, trabajan en el campo”. Cuando ella lee el ejemplo del libro se da cuenta que es diferente (“No todos los campesinos trabajan en la ciudad”). Sin embargo, como dije, no comenta sobre la diferencia entre la respuesta que los niños y ella dieron y la propuesta del libro.

Un punto a destacar de la interacción anterior y que, como veremos más adelante es medular para el tema del desarrollo de la reflexión sobre la lengua, es que algunos niños se basaron en la realidad y la experiencia con su mundo circundante para elaborar sus respuestas. Por ejemplo, la maestra dio la oración “el piso está sucio” y un niño contestó “afirmativo” (nótese que no contestó “afirmativa”) lo cual tiene una lectura de “cierto”<sup>12</sup>. La maestra no hace ningún tipo de comentario y continúa con la oración “la chamarra no es blanca” donde se vuelve a dar una situación similar a la anterior, ya que la chamarra que muestra, la suya, es café, no blanca. Finalmente, presenta una última oración “la mesa no es roja”. La reacción de los niños es por demás interesante ya que dos grupos de ellos contestaron de dos maneras opuestas, “afirmativo” y “negativo” evidenciando la confusión que se produjo ante estos términos.

<sup>12</sup> El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define al adjetivo “afirmativo” como aquel que denota o implica la acción de afirmar. De dar algo por cierto.

¿Qué conclusiones podemos sacar de las observaciones y análisis anteriores? Más aún ¿En qué medida los niños comprendieron el objetivo de los ejercicios tanto de la maestra como del libro? ¿Qué sentido tuvieron para ellos? ¿Qué aprendieron de nuevo sobre su lengua? ¿En qué contribuyó al desarrollo de la reflexión sobre ésta?

Difícil saberlo con exactitud. Lo que es evidente es que en el interior de la práctica que acabo de describir hubo una serie de posibilidades para reflexionar sobre la lengua a varios niveles que se desperdiciaron. Esta situación, me parece apremiante porque está muy lejos de alcanzar los objetivos sobre conocimiento y uso de la lengua que los mismos Planes y programas de Español proponen. Por ejemplo, el concepto de “negación” queda limitado por dos puntos: por un lado, el uso del adverbio “no”, aún cuando el fenómeno de la negación en las lenguas naturales es mucho más rico y complejo<sup>13</sup>, y, por otro, la relación entre

<sup>13</sup> Sabemos que el fenómeno de la negación en las lenguas naturales es sumamente amplio. Baste con recordar estudios como los de Dähl (1979) quien a partir del análisis de 240 lenguas de 40 familias describe las múltiples posibilidades de expresión de la negación. Por ejemplo, a partir de construcciones morfológicas, principalmente por prefijación o sufijación de categorías flexivas del verbo, como el caso de los prefijos des- o in-, del Español. Otras opciones son sintácticas con partículas simples, dobles o auxiliares negativos. Dentro de estas últimas, encontramos que la idea de negación, al menos en Español, no sólo se expresa a partir del adverbio de negación “no” sino que hay una gran variedad de términos y expresiones que se han denominado “términos de polaridad negativa” que también conllevan esta noción, aunque estos términos están, generalmente, condicionados a que en la oración aparezca una negación (no) ya que sin ella la secuencia sería agramatical (Bosque, 1980). En su estudio *Sobre la negación*, este autor propone como ejemplos de estos términos a los pronombres “nada”, “nadie”; los adverbios “aún”, “tampoco”, “todavía”; los nexos “ni”, “sino”, entre muchos otros. Otros autores como Jespersen (1960) y Klima (1964) en su detallada descripción del sistema de la negación en inglés han propuesto además términos llamados “inherent negatives” que se refieren a “[...] some words with inherent negative meaning though positive in form [...]” (Jespersen, 1960). Algunos ejemplos son palabras como “ausente”, “fracasar”, “dudar” y “prohibir”. Clark y Clark (1977) proponen también otros términos como “olvidar”, “disuadir”, “diferente”, “desacuerdo” o “conflicto”.

negación y falsedad, lo cual, sabemos, no siempre es así<sup>14</sup>. Quiero subrayar, sin embargo, que ambas propuestas son válidas. No obstante, son restrictivas y no suficientemente ilustrativas de lo que el fenómeno de la negación es en nuestra lengua. Con ello, no quiero transmitir la idea equivocada de que el ejercicio del libro de texto debiera presentar un estudio exhaustivo sobre los usos de la negación en Español, pero los niños desde el 1º tienen un repertorio mucho más amplio que el adverbio “no” para expresar esta idea<sup>15</sup>, mismo que se deja de lado y desperdicia.

Por otra parte, se evidencia, tanto en los materiales escolares como en la forma en que la maestra maneja las respuestas de los niños, el escaso conocimiento que se tiene del curso que sigue el desarrollo de la reflexión sobre la lengua. Este conocimiento permitiría una comprensión y acercamiento más amplio al tipo de respuestas infantiles para poder propiciar y nutrir las reflexiones en torno a los ejercicios en cuestión. Sobre este desarrollo hablaré a continuación.

### *El desarrollo de la conciencia sobre la lengua*

Tomar conciencia de nuestra lengua, de sus características, sus diferentes niveles y aspectos, implica un proceso que se inicia temprano en el desarrollo. Actividades tales como autocorrecciones, preguntas sobre palabras y su pronunciación, comentarios sobre el lenguaje y/o habla de otro y de sí mismo ocupan a los niños desde edades tan tempranas como los 2 y 3 años (Clark, 1978; Slobin, 1978). Sin embargo, actividades que requieren de la reflexión deliberada y la explicitación de ciertos aspectos de la lengua son

<sup>14</sup> La relación entre negación y falsedad se deriva de la definición lógica de lo que es la negación: un operador que cambia el valor de verdad de aquella proposición que la contenga. Tradicionalmente, se ha visto como un “switch” que hace que la negación de una proposición verdadera sea falsa y la negación de una proposición falsa sea verdadera.

<sup>15</sup> A partir de una revisión de entrevistas hechas a niños a partir de los 6 años (Rodríguez y Murillo, 1985) encontré que las expresiones negativas son ya parte del repertorio del lenguaje infantil: *no, nadie, nunca, nada, nada más (no más), pero, sino, tampoco, casi, ninguno*.

mucho más tardías (Brédart y Rondal, 1982; De Chaudron 1983; Gombert, 1991, Hakes, 1980). Para ello es necesario que nuestra lengua, instrumento de acción, se vuelva “objeto” de reflexión y empiece a constituir un espacio de problemas cognitivos en sí mismo (Ferreiro, 1980; Karmiloff-Smith, 1979). Recordemos que el sistema lingüístico además de cumplir con una función comunicativa y social, es un instrumento privilegiado de representación que a partir de sus signos bifásicos —significante y significado— forma no sólo un conjunto de palabras, sino un sistema con reglas de composición específicas (Ferreiro, 1980).

¿Qué factores permiten y facilitan las posibilidades para que el niño conceptualice a la lengua como un “objeto” con características, componentes y reglas sobre las cuales puede reflexionar? Dos son los principales: el momento de desarrollo cognitivo y la escolaridad junto con el nivel de conocimiento que se tenga de la lengua escrita<sup>16</sup>.

Con respecto al primer factor, varios trabajos de investigación han demostrado la importancia de la edad y el momento de desarrollo cognitivo, para que el niño tenga la posibilidad de reflexionar sobre su lengua de manera deliberada y explícita (Hakes, 1980; Van Kleeck, 1982; Tunmer y Grieve, 1984; Gombert, 1991; Edwards y Kirkpatrick, 1999, entre otros). Dichos estudios

<sup>16</sup> Es importante mencionar, sin embargo, que si bien el momento de desarrollo cognitivo y la escolaridad son los dos factores fundamentales para el desarrollo de la reflexión metalingüística, hay otros aspectos que juegan un papel importante en las posibilidades para realizar una tarea de reflexión sobre la lengua. Montes (1994) pone énfasis, por ejemplo, en el tipo mismo de tarea que se realice e incluso la lengua que se hable. Encuentra que el éxito en una tarea de reconocimiento de unidades lingüísticas pequeñas (e.g. sílabas) —que supondría un nivel importante de reflexión y análisis sobre la lengua— puede darse a edades tan tempranas como los 2 años en una lengua como el Español, mientras que en inglés son niños de 3 o 4 años, cuando temprano, quienes pueden realizarla. Kemper y Vernooy (1993), por su parte, al estudiar la reflexión metalingüística en niños de 1°, encontraron que ciertos patrones de interacción social —por ejemplo el conocimiento que estos niños tenían sobre lo que era hablar “bien” o “mal”, conocimiento generalmente construido a partir de lo que los padres les transmitían sobre diferentes formas “incorrectas” del inglés (e.g. “ain’t”, relacionada con un uso familiar y popular de la lengua)— eran tan importantes como el desarrollo cognitivo para las posibilidades de reflexión sobre la lengua.



han relacionado esta posibilidad con cambios más generales en las capacidades cognitivas y de procesamiento de la información —por ejemplo la posibilidad de considerar un punto de vista diferente al propio y la necesidad de justificación lógica— que ocurren alrededor de los 6 años que, desde la teoría piagetiana del desarrollo, concuerda con el paso del estadio pre-operacional al estadio de operaciones concretas<sup>17</sup>. Como resultado de tales cambios, se inicia un proceso de toma de conciencia y distancia que permiten al niño empezar a reflexionar sobre su sistema lingüístico. Principalmente, empiezan a darse las condiciones necesarias para que significado y forma puedan separarse y distinguirse (Berthoud-Papandropoulou, 1978). Condiciones que se optimizan una vez que se entra a la escuela y se inicia la educación formal de la lecto-escritura.

Para algunos autores, esta adquisición y dominio de la lecto-escritura es de interés particular porque es la actividad escolar que, por excelencia, promueve e impulsa el desarrollo de la reflexión sobre la lengua (Donaldson, 1986; Downing, 1979; Ely, 2001; Gombert, 1991; Olson, 1991, Read, 1978). Es en el continuo diálogo que se establece entre la lengua oral y la escrita donde se van dando las posibilidades para que el niño entre en el proceso de “toma de distancia” de su lengua, donde se hacen cada vez más conscientes las estructuras que la conforman. Proceso que implica el paso por una gama de posibilidades de reflexión sobre la len-

<sup>17</sup> De manera brevísima diré que el estadio de operaciones concretas se caracteriza, principalmente, por dejar atrás el llamado pensamiento “intuitivo”, pre-lógico y “egocéntrico” de los niños de 2 a 4-5 años para acceder a una nueva forma de pensamiento donde el niño organiza en un sistema cada vez más complejo, aspectos antes inconexos entre sus acciones y representaciones y su mundo circundante. El niño empieza a tener la necesidad y posibilidad de verificar o demostrar un hecho o acción —es decir, empieza a surgir la necesidad de la justificación lógica— y la consideración de un punto de vista diferente al propio se hace cada vez más evidente. El pensamiento de, digamos, un niño de 7-8 años se caracteriza por la posibilidad de tomar conciencia de sí mismo, de sus acciones y de quienes lo rodean de una manera integrada. Este proceso de toma de conciencia, también llamado de “descentración”, así como el dominio de estructuras de pensamiento cada vez más complejas (e.g. dominio de las reglas de la lógica) continúa hasta la adolescencia cuando se accede al estadio de operaciones formales (Piaget, 1964).

gua que se manifiesta en los diferentes grados de explicitud con que un niño (o adulto) pueda referirse a un aspecto particular de la misma (Hakes, 1980; Levelt, Sinclair y Jarvella, 1978).

Un ejercicio gramatical como “Afirmas o niegas”, donde se requiere identificar un elemento sintáctico determinado, el adverbio de negación “no”, implicaría un alto grado de reflexión deliberada y explicitud sobre la sintaxis del Español. ¿Cuándo, según las investigaciones en el campo, pueden los niños reflexionar sobre los aspectos formales, la sintaxis, de su lengua? ¿Cuándo pueden hacer referencia explícita a ellos? Y ¿Qué curso siguen estas reflexiones?

### *La reflexión sobre la sintaxis*

Las investigaciones en el campo han buscado dar respuesta a las interrogantes anteriores a partir del estudio de los llamados “juicios de gramaticalidad”<sup>18</sup> que niños de distintas edades hacen sobre diferentes tipos de oraciones<sup>19</sup>.

El trabajo pionero en el estudio de estos juicios gramaticales fue hecho por Gleitman *et al.* (1972) quienes propusieron que en algunos niños menores de 3 años ya hay una mínima capacidad para “contemplar” [*sic*] la estructura del lenguaje (p. 147)<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Entendidos éstos como respuestas a una pregunta gramatical donde, cuando menos en principio es posible hacer un tipo de veredicto sobre si tal respuesta es o no correcta (De Chaudron, 1983).

<sup>19</sup> Las investigaciones que estudian esta capacidad de reflexión sobre la sintaxis en niños se ha enfocado, principalmente, en el desarrollo de las posibilidades que éstos tienen para poder hacer juicios sobre diferentes aspectos, como la aceptabilidad, la agramaticalidad, la sinonimia o la ambigüedad de ciertas oraciones (Gombert, 1991).

<sup>20</sup> Para ello diseñaron una situación experimental donde a través de un juego entre el experimentador, la madre y el niño presentaron imperativos con un orden de palabras incorrecto o semánticamente anómalos. El objetivo era solicitar los juicios de gramaticalidad por parte de tres niñas de 2 años y, en un segundo experimento, en niños de 5 a 8 años. Los niños podían juzgar las oraciones como “good” o “silly”.

Pese a la relevancia de esta propuesta, por cierto, altamente criticada por otros<sup>21</sup>, el punto central del estudio de Gleitman *et al.*, —y el pertinente para este trabajo— se encuentra en el análisis que se hizo de los factores que los niños tomaron en cuenta para rechazar o aceptar las oraciones presentadas en la situación experimental que diseñaron: la verdad, la posibilidad, el sin sentido y por último, el patrón sintáctico fueron los factores que guiaron los juicios de los niños. Es decir que, las explicaciones infantiles sobre la gramaticalidad o agramaticalidad de la oración presentada se basaron, inicialmente, en factores semánticos, aunque la oración presentada tuviera una anomalía sintáctica.

Este resultado —la importancia de los factores semánticos como punto de partida para elaborar juicios lingüísticos— fue replicado por otros trabajos que continuaron apoyando lo temprano de las reflexiones sobre el significado frente a lo tardío de aquellas sobre las formas (Carr, 1979; De Villiers y de Villiers, 1972; Hakes, 1980; Howe y Hillman, 1973; Scholl y Ryan, 1975).

El trabajo de David Hakes (1980), por ejemplo, es uno de los estudios de mayor relevancia en el área del desarrollo de la conciencia sobre la sintaxis. Dentro de un marco neo-piagetiano, este autor buscó explorar el desarrollo de la reflexión sobre la sintaxis principalmente en la relación entre el desarrollo lingüístico

<sup>21</sup> Las críticas giraron, principalmente, en torno a la propuesta de los autores de que niños menores de 3 años pudieran centrarse en factores sintácticos. Por ejemplo, Gombert (1991) resalta que en este estudio los autores dejan de lado el hecho de que, si bien los niños corrigieron algunas oraciones, prácticamente la mitad de los imperativos con anomalía sintáctica fueron aceptados, con lo que los resultados se vuelven poco convincentes. De manera similar, De Villiers y de Villiers (1972) argumentan que los resultados en términos de la supuesta capacidad de los niños menores de 3 años para centrarse en factores sintácticos era prematuro ya que la mayoría de las “correcciones” que hicieron los niños en este estudio eran de tipo semántico más que sintáctico. Por su parte, autores como Scholl y Ryan (1975) criticaron duramente el estudio de Gleitman, *et al.*, por considerar que aunque en el rango de edad propuesto por las investigaciones anteriores —2 y 3 años— sí podía haber ciertos indicadores de conciencia metalingüística, no parecía ser el óptimo para estudiar los juicios de gramaticalidad ya que como afirma Roger Brown (1973: 123): “[...] children do not have a given syntactic feature on the level of judgment and correction until long after they have it on the levels of spontaneous speech and discriminating response.”

y el desarrollo cognitivo. Se centró de manera particular en el periodo de edades entre los 4 y 8 años donde se da la transición del periodo pre-operacional al periodo de operaciones concretas ya que para el autor es precisamente gracias a esta transición de estadios cognitivos que hay un desarrollo mayor en la reflexión sobre la lengua. De hecho, sugiere que este desarrollo es la manifestación lingüística del desarrollo cognitivo que implica el paso al periodo de operaciones concretas.

Hakes<sup>22</sup> encontró resultados que siguieron la línea de las investigaciones de Gleitman *et al.* (1972) y de otros con respecto al papel del significado en la resolución de tareas de tipo metalingüístico, principalmente en lo que se refiere a la importancia que tiene *la verdad* en la elaboración de los juicios que hacen los niños sobre una oración: encontró que los niños rechazaron aquellas oraciones que no creyeron que fueran ciertas o que describían situaciones inaceptables desde su perspectiva o experiencia.

Dado el peso que tiene la propia experiencia y conocimiento del niño en la elaboración de juicios sobre ciertas oraciones, parece poco probable, entonces, que niños, sobre todo los más jóvenes, identifiquen la agramaticalidad —o gramaticalidad— en términos del conocimiento que puedan tener sobre las reglas sintácticas de su lengua. Son más bien factores de tipo semántico-pragmáticos los que determinan sus juicios. Es la *aceptabilidad global* de las oraciones lo que está detrás de sus respuestas (Bialystok, 1986).

Para resumir todas las ideas anteriores podemos partir de la síntesis que hacen Tunmer y Grieve (1984). Los autores identifican tres etapas donde se pueden ver dos cambios centrales antes de que los niños puedan hacer juicios con base en la sintaxis: la primera etapa —de 2 a 3 años— se centra en la comprensión o no comprensión de la oración, si el niño comprende la oración, la acepta, si no la rechaza. En la segunda etapa —de 4 a 5 años— el criterio predominante es el contenido, donde los niños rechazan oraciones que comprenden pero con las que, por ejemplo, no

<sup>22</sup> El autor trabajó con 120 niños de 4 a 8 años a los que se les presentaron tareas de aceptabilidad y sinonimia de oraciones, segmentación fonológica y tareas de conservación.

están de acuerdo. Finalmente, no es antes de los 6 o 7 años que el niño puede separar la forma del contenido de la frase para hacer juicios de tipo propiamente sintáctico.

Este último punto es relevante porque quiere decir que los niños de 1° de primaria están justamente en una edad donde la reflexión sobre las formas lingüísticas es incipiente. Sin embargo, como vimos en el ejercicio “Afirmas o niegas”, la expectativa escolar es que los niños de primero ya puedan identificar el adverbio negativo, desprendido del significado global de la oración que lo contiene. Esto difícilmente será así, como de hecho pudimos apreciar en la clase observada.

Algo similar a lo ya descrito en las investigaciones mencionadas, lo pudimos ver en las respuestas de los niños de la clase cuando, por ejemplo, dijeron que la oración “la chamarra no es blanca” era [oración] afirmativa. El niño se basó en su experiencia, en su situación inmediata para responder (mientras la maestra preguntaba, el niño estaba viendo que la chamarra, en efecto, no era blanca). La relación entre la realidad y el significado de la oración fue determinante para que el niño la considerara una oración afirmativa. Nótese que no se hizo ninguna referencia al adverbio “no”.

En este punto de mi análisis, cabe considerar otro factor: las palabras que usamos para denominar a las oraciones que presentamos. En los estudios mencionados, al niño, desde luego, no se le preguntó si la oración presentada era “agramatical” o “gramatical”. Gleitman *et al.* (1972), preguntaron si las oraciones eran “good” (“buena”) o “silly” (“tonta”). De Villiers y de Villiers (1972) preguntaron si las oraciones eran “right” (“correcta”) o “wrong” (“incorrecta”). Autores como Scholl y Ryan (1975) cuestionaron el uso de estas palabras para denominar a las oraciones presentadas. ¿Qué es una oración “correcta” o “incorrecta”? Scholl y Ryan argumentaron que las respuestas de los niños pudieron haber sido guiadas por una interpretación “moral” de estas palabras.

Este aspecto, la interpretación de los términos que usamos para denominar unidades de lenguaje, me parece de central interés. Si bien en la investigación sobre el desarrollo de la reflexión sobre la lengua se hace poco hincapié en el papel que dicha inter-

pretación pudiera tener como base para elaborar un juicio lingüístico, vale la pena considerar y mirar de cerca el problema de la interpretación de la terminología usada en estas investigaciones y, por ende, en el aula escolar. Esto permitiría complementar y ampliar nuestra comprensión sobre los factores que entran en juego durante un ejercicio de reflexión sobre la lengua. Ya que este trabajo trata de las reflexiones infantiles sobre las oraciones negativas, ahondaré en el problema de la interpretación que esta frase, en particular, del adjetivo “negativa”.

### *La interpretación del adjetivo “negativa”*

Como mencioné al inicio de este trabajo, el uso de la palabra “negativa” en los ejercicios gramaticales plantea en sí un problema a resolver, ya que este término, en su función de adjetivo, vuelve ambigua a la frase “oración negativa” dados sus diferentes significados.

Dentro de nuestra lengua y vida cotidiana la palabra “negativa” está sujeta a distintas interpretaciones en tanto un adjetivo. Enumero cuatro ejemplos. 1. Que expresa o contiene una negación: una respuesta negativa, una actividad negativa, un dato negativo, responder con negativas. 2. Que no ayuda ni es útil ni eficaz; que resulta contrario a lo que se quería: medida negativa, solución negativa, persona negativa. 3. Que es o se considera opuesto, inverso o contrario respecto a alguna cosa, particularmente de las que se tienen por normales, básicas, buenas, primarias, elementales, etc.: *valores negativos, cargas eléctricas negativas, imagen negativa* (Lara, 1996: 633). Incluso se puede incluir como cuarta interpretación la propuesta del libro de texto donde oración “negativa” se interpreta como oración “falsa”<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> En este caso, “negativa” podría considerarse contraparte de los adjetivos “positivo” y “afirmativo”. Si el primero de estos últimos se refiere a lo que es *cierto*, efectivo, *verdadero* (Real Academia Española, 2001) y el segundo “denota o aplica la acción de afirmar”, de dar por cierto algo (Real Academia Española, 2001), el adjetivo “negativa” referiría a algo no cierto o *falso*.

La consecuencia inmediata de estas diferentes posibilidades de interpretación es, como dije, que la frase “oración negativa” tiene la característica de ser ambigua y nos lleva a plantear una pregunta central: ¿cómo interpreta un niño, por ejemplo de 1º, esta frase? y ¿Cambia esta interpretación a lo largo de los años escolares?

Al respecto, Durkin (1986) considera que en el estudio del lenguaje de los años escolares es fundamental tomar en cuenta este tipo de palabras con diversas posibilidades de interpretación o polisémicas —palabras que poseen más de un significado—<sup>24</sup> ya que el desarrollo del vocabulario en estos años implica, más que la mera adición de nuevas palabras, la elaboración y “refinamiento” del conocimiento que ya se tiene del significado de éstas.

Es, pues, importante para este trabajo considerar la ambigüedad léxica que representa la frase “oración negativa” ya que varias investigaciones en torno al manejo de la información ambigua han demostrado que ésta es una característica sumamente difícil de detectar para los niños pequeños (Gombert, 1991) y, por ende, se requiere tomar en cuenta el momento de desarrollo cognitivo y lingüístico de los mismos. Reconocer la ambigüedad y poder pedir información para clarificar los mensajes ambiguos es una habilidad que se desarrolla tardíamente, después de los 10 años o incluso hasta la adolescencia (Brown *et al.*, 1987; Patterson y Kister, 1981). Por ello, la ambigüedad léxica puede representar problemas en el procesamiento o comprensión de las palabras mismas ya que la polisemia puede involucrar cambios sutiles pero no definitivos del sentido de la palabra y, por lo tanto, requiere de un mayor ajuste al contexto para asegurar una interpretación o lectura correcta (Durkin, 1986).

Para aquéllos con un conocimiento establecido de las posibles interpretaciones de una palabra hay rutas alternativas de procesamiento —por ejemplo, lo que se sepa del contexto donde se emite la palabra— que puede estar disponible para identificar la interpretación adecuada (Durkin, 1986). Sin embargo, mien-

<sup>24</sup> En palabras del autor: “phenomenon of one word possessing more than one meaning, with some aspects of this meanings held in common across contexts” (Durkin, 1986: 80).

tras se adquiere tal conocimiento, el niño-hablante (o el lector) sólo puede usar la información inteligible para él. Por esta razón, autores como Durkin (1986) y Nelson (1985) proponen que en situaciones nuevas, el contexto no opera, necesariamente, como un elemento que resuelve el problema de la interpretación de un nuevo sentido sino que éste es caracterizado en sí mismo, o al menos en parte, por la lectura particular que el niño haga de la palabra en cuestión. Es decir que se espera que el niño recurra al sentido de la palabra polisémica que ya conoce y que le ha sido más útil y significativo en su vida cotidiana. Para los autores mencionados este conocimiento “sesgará” al niño hacia una interpretación particular de la palabra que habrá de ser confirmada o no por su interlocutor.

Las ideas anteriores sirven para considerar, al interior del aula, un posible juego entre las diversas estrategias por parte de los niños para moverse entre las diferentes interpretaciones del adjetivo “negativa” que conozcan y la propuesta escolar.

Para poder apreciar este juego de interpretaciones y estrategias es necesario recordar que la frase “oración negativa” usada en el contexto escolar se entiende como aquella que contiene el adverbio de negación “no” el cual debe ser identificado por el niño como la estructura lingüística portadora de la negación. Este ejercicio representa *una* de las posibilidades de interpretación del adjetivo “negativa” y descansa sobre las posibilidades que tengan los niños para reflexionar en torno a su propia lengua —en particular sobre la sintaxis. Los ejercicios del libro de texto no toman en cuenta, entonces, definiciones del adjetivo “negativa” que incluyan aspectos sociales implicados en las otras interpretaciones del adjetivo en cuestión (como por ejemplo, las definiciones 2 y 3 ya mencionadas). Se diría entonces que el libro de texto enfatiza una faceta del desarrollo lingüístico (lo formal) sobre otra (el significado social), en un momento determinado.

Sin embargo, como mencioné anteriormente, la posibilidad de centrarse en los aspectos formales de la lengua empieza a surgir a partir de los 6 o 7 años y tendrá que recorrer un largo camino para poder consolidarse como una forma de razonamiento. ¿Qué pasa, entonces, con las reflexiones sobre las oraciones negativas en los primeros años escolares? Para continuar explorando en estas



reflexiones, principalmente en la predominancia del criterio de la forma sobre el del significado y en la importancia de considerar las interpretaciones que los niños pueden hacer de términos gramaticales, en mi investigación doctoral amplí el espectro de lo que se considera una “oración negativa” (Parra Velasco, 2004). Además de incluir oraciones con el adverbio “no”, que buscaría propiciar una reflexión desde la sintaxis donde se identificara este adverbio como el elemento exclusivo portador de lo “negativo”, incluí otras oraciones que contemplaron las otras posibilidades de interpretación del adjetivo “negativa”, por ejemplo desde la verificación (“negativa” interpretada como “falsa”) y desde la aceptabilidad social (“negativa” interpretada como algo “malo”, “no aceptado”)<sup>25</sup>.

A continuación presentaré ejemplos específicos de reflexiones que niños de 1º, 3º y 5º de primaria hicieron sobre algunas “oraciones negativas”. Debo aclarar que estos ejemplos no incluyen todas las interpretaciones que encontré en mi tesis alrededor del adjetivo “negativa”. Los datos que aquí presento sólo reflejan las reflexiones centradas en la interpretación de “negativa” desde lo que en mi tesis llamo la “aceptabilidad social”. La razón de esta elección descansa en que esta presentación ilustrará dos aspectos principales. Primero, refieren al tipo de respuestas más frecuente del *corpus* con que trabajé<sup>26</sup>. Segundo, mostrará la supremacía de las reflexiones guiadas por el significado sobre aquellas guiadas por las formas. Por último, mostrará que el ejercicio de reflexión sobre la lengua involucra no sólo el conocimiento que se tenga del sistema lingüístico en sí en un momento dado sino que es el

<sup>25</sup> Dentro de una situación de entrevista, se les presentaron a niños de 1º, 3º, y 5º, una serie de oraciones negativas estructuradas a partir de las diferentes interpretaciones de esta frase. Las oraciones “negativas” que se le presentaron a los niños podían ser “negativas” desde dos perspectivas: desde el significado (oraciones elaboradas a partir de verbos como “desobedecer”, “olvidar”, “prohibir”, “distraerse”) o bien desde la forma, en cuyo caso se incluyó el adverbio de negación “no” a las oraciones con los verbos ya mencionados. También se elaboraron oraciones “falsas” o “verdaderas” como “No hay contaminación en la ciudad de México” y “Tú no manejas”, respectivamente.

<sup>26</sup> Véase Parra Velasco (2004) para el análisis completo de las diferentes interpretaciones y tipos de respuestas a las oraciones presentadas.

resultado de la imbricación entre el desarrollo cognitivo, el lingüístico y el social<sup>27</sup>.

### *Las reflexiones sobre las oraciones negativas*

¿Qué pasa cuando al niño se le presenta un par de oraciones como “Se me olvidó la tarea” y “No se me olvidó la tarea”? ¿Cuál de las dos es la oración “negativa” y bajo qué interpretación? ¿El niño elegirá su respuesta basada en el significado de la oración o en sus elementos sintácticos? Considerando que los niños entrevistados ya habían visto el tema de las oraciones negativas en clase, se podría hacer la hipótesis de que podrían responder a partir de la presencia, o ausencia, del adverbio de negación “no”. No obstante, veamos el siguiente ejemplo de Quetzalli de 1° a quien se le preguntó si la oración “No se me olvidó la tarea” era una oración negativa o no.

#### Quetzalli, 1°

Investigadora: mhm oye y ¿“no se me olvidó la tarea” es una oración negativa?

Quetzalli: s... mmm no.

Investigadora: ¿no? ¿por qué?

<sup>27</sup> Para acercarme a las manifestaciones del desarrollo social en las respuestas de los niños retomaré la propuesta de Selman (1976) y la de Kohlberg (1969, 1976) para el análisis de las manifestaciones del desarrollo moral por ser dos de los modelos que más influencia han tenido en este campo. El primer modelo resalta, dentro de una perspectiva social, la importancia de tener en cuenta los estadios de desarrollo cognitivo, para poder explicar y “mirar” los razonamientos sociales o conductas infantiles a través de los ojos del niño y no necesariamente evaluarlos desde la perspectiva de la norma adulta. Para Selman, determinar el estadio de desarrollo cognitivo y social en el que se encuentra un niño es fundamental para comprender cómo es que el niño ve el mundo y con ello evitar perspectivas de nivel conceptual y emocional que aún no pueda cumplir. Por su parte, la propuesta de Kohlberg, aunque criticada desde varias perspectivas (e.g. Bandura, 1977; Gilligan, 1982; Mancuso y Sarbin, 1976) es ya un clásico y es quizá una de las propuestas que más conocimiento ha aportado a este campo (Kurtines y Gewirtz, 1987).

Quetzalli: porque si si si copias la tarea no te pegan y si no la copias te pegan.

Vemos que la respuesta de Quetzalli estuvo lejos de hacer referencia a la presencia del adverbio negativo. La respuesta de esta niña muestra que ha interpretado el adjetivo “negativa” desde lo que es aceptable socialmente, una interpretación que le es significativa y relevante. Su respuesta, su reflexión se hace, pues, desde el significado de la oración, no desde sus elementos sintácticos.

Por otra parte, esta respuesta desde el significado, al igual que las subsiguientes, nos abre una ventana al mundo moral de los niños entrevistados. Sin pretender hacer una interpretación exhaustiva de tal área, haré algunos breves comentarios sobre los estadios de desarrollo moral y social que se podrían inferir de tales respuestas. Por ejemplo, la respuesta de Quetzalli, centrada en el castigo puede ilustrar lo que para Selman (1976) es un primer estadio del desarrollo social (que abarca edades de 6 a 8 años). Este estadio se caracteriza por la posibilidad de considerar que otra persona tenga una perspectiva diferente, basada en un razonamiento distinto al propio. Es interesante notar que, desde el desarrollo cognitivo, lo que subyace a esta percepción social es el inicio del periodo de operaciones concretas donde, en el niño, se hace cada vez más evidente un proceso de toma de conciencia y distancia de su propio punto de vista y, con ello, la consideración de perspectivas diferentes a la propia<sup>28</sup>. Hay que resaltar, sin embargo, que en este estadio, el niño sólo puede enfocarse en *una* de estas perspectivas sin poder coordinar al mismo tiempo otros puntos de vista. Asume que sólo hay uno válido o correcto, que puede ser el suyo o el del otro, pero no ambos. Se trabaja con y en lo concreto de las acciones propias y sus consecuencias por lo que aún se está lejos de concebir una relativización de los hechos o acciones. Por su parte, insertos en este estadio de desarrollo social, los valores morales se conciben dentro de una dinámica de

<sup>28</sup> Lo que Piaget (1964) llamaría proceso de “descentración”. Recordemos incluso que hice mención a estos mismos cambios en el desarrollo cuando hablé de las crecientes posibilidades para reflexionar sobre la propia lengua (*cfr.* nota 17).

obediencia y castigo (Kohlberg, 1969). El razonamiento moral se caracteriza por basarse, justamente, en que se evite la transgresión de las normas como forma de evitar el castigo físico. Veamos otros ejemplos de respuestas, ahora de niños de tercero y quinto.

Erica, 3º

Investigadora: aha oye y ¿“mis primos se pelean a cada rato” es una oración negativa?

Erica: sí.

Investigadora: ¿por qué?

Erica: porque ellos no se respetan como primos, se respetan, no se respetan, se tratan como enemigos.

Al igual que Quetzalli, Erica basó su respuesta en el significado de la oración y no hizo referencia a elementos sintácticos, aunque en este caso, sería a la ausencia de ellos (en particular del adverbio negativo). Con respecto al contenido, puede apreciarse una diferencia entre la respuesta de Erica y Quetzalli en torno a su estadio de desarrollo social y moral. Selman (1976) describe, entre los 8 y 10 años, un segundo estadio donde se puede apreciar un relativismo incipiente que empieza a dejar atrás la idea de que hay una sola perspectiva válida. Se da la posibilidad de poder ponerse en el lugar del otro y, desde ahí, considerar pensamientos, sentimientos y acciones de ambas partes. Con la posibilidad de considerar que otro tiene una perspectiva diferente a la propia se abre la puerta para considerar que la convivencia con ese otro (u otros) es importante. Y esto es lo que caracteriza el nivel 2 del desarrollo moral de Kohlberg (1969, 1976). El foco de atención y acción deja de estar en el castigo *per se* para centrarse en aquellas acciones que cumplan con la existencia de una serie de normas y reglas que se espera sean seguidas. Aquí es donde, por ejemplo, empieza a constituirse la conformidad con imágenes estereotípicas del “buen niño” (que, por ejemplo, no se pelea) donde se busca cumplir con las expectativas que otros tengan hacia nosotros. Como parte de esta preocupación está la importancia que tiene el deber y las obligaciones dentro del sistema social al que se pertenece. Cumplir con las obligaciones que

se nos han asignado es imperativo, es la base del sistema. Los dos ejemplos siguientes ilustran esta posición y enfatizan de nuevo que los niños, aún en grados escolares más avanzados, se centran en el significado de la oración, no en la presencia o ausencia de un elemento formal, y usan su conocimiento desde lo moral para calificar a una oración como “negativa”:

Lorena, 3°

Investigadora: aha oye y ¿“Martha desobedece a sus papás” es una oración negativa?

Lorena: mmm sí.

Investigadora: ¿por qué?

Lorena: porque desobedece y hay que obedecer siempre.

Ángel, 5°

Investigadora: bueno y “Luis se distrae en clase” ¿es una oración negativa?

Ángel: sí, porque si yo me, si yo me distraje y no traje la tarea fue mi responsabilidad que yo debí de estar atento y no andar echando relajo.

Por otra parte, el siguiente ejemplo contrasta de manera interesante con el anterior, también de Ángel:

Ángel, 5°

Investigadora: oye y ¿“mis primos no se pelean a cada rato” es una oración negativa?

Ángel: no.

Investigadora: ¿por qué?

Ángel: porque ellos este tienen respeto de todo lo que hacen.

En este caso, aun cuando la oración contiene el adverbio negativo “no”, Ángel sigue centrado en el significado y la considera una oración no negativa. Siguiendo la perspectiva del desarrollo moral, la consideración especial por mantener buenas relaciones

con los otros —relaciones de respeto, gratitud, lealtad y confianza (Kohlberg, 1976)— es lo que ahora resulta central, como podemos ver en este ejemplo.

Veamos ahora el siguiente ejemplo interesante de Joaquín de quinto grado, quien no puede decidir si la oración presentada es o no negativa:

Joaquín, 5º

Investigadora: muy bien oye y ¿“Martha desobedece a sus papás” es una oración negativa?

Joaquín: pues se podría decir más o menos que sí.

Investigadora: mhm ¿por qué?

Joaquín: pues porque no está muy bien claro, porque también este no, por ejemplo, te dicen no le contestes a tus papás.

Investigadora: mhm.

Joaquín: o luego, en casos que sí debes de decirles a tus papás cosas, pues sí se las debes de decir, o sea que eso yo *lo pondría como en un signo de interrogación*.

La respuesta de Joaquín es de interés porque sigue el patrón de respuesta desde el significado y dentro de una interpretación del adjetivo “negativa” desde la aceptabilidad social pero con un matiz diferente al de las respuestas anteriores. En la respuesta de Joaquín podemos apreciar un cierto relativismo cuando dice que “*se podría decir más o menos que sí*” o “*lo pondría como en un signo de interrogación*”. Esta actitud es lo que caracteriza un tercer nivel en el desarrollo social y moral del niño. Este tercer estadio (edades de 10 a 12 años) es el resultado del continuo proceso de toma de distancia que ha seguido el niño (Selman, 1976). Ahora, en una situación que involucra dos personas, el niño puede distinguir entre su perspectiva, la del otro e incluso, la de un tercero. Las implicaciones en el desarrollo moral de esta ampliación de perspectiva es que se toma conciencia de que las personas siguen una serie de valores y reglas definidas por y dentro del grupo al que pertenecen y que deben seguirse por el bien del contrato social (Kohlberg, 1969, 1976). Sin embargo, esta conciencia coexiste con la posibilidad de elegir los principios éticos y universales que

una persona puede seguir. Es decir, en general, las leyes que rigen a un grupo siguen estos principios universales. No obstante, hay casos donde ley y principios entran en conflicto<sup>29</sup>.

En el caso de Joaquín, el niño parece estar confrontando la norma (“no le contestes a tus papás”) con alguna circunstancia (“en casos”) donde se podría salir de ésta. Joaquín no está seguro, o relativiza (“lo *pondría* como un signo de interrogación”) lo “negativo” de una acción como “desobedecer”.

En las respuestas presentadas hasta ahora también es de particular interés identificar los diversos recursos lingüísticos que usaron los niños, principalmente los de quinto grado, para expresar la posibilidad de contemplar varios puntos de vista y de no considerar una sola perspectiva como *la* perspectiva válida desde la cual juzgar a una oración como “negativa”. Recursos que permiten, por ejemplo, “matizar” sus respuestas y quitarles el tono categórico que encontramos en algunas de los niños más pequeños. Uno de estos recursos es, por ejemplo, el uso del pospretérito que encontramos en la respuesta de Joaquín arriba ilustrada. En este caso cuando Joaquín dice: “pues se *podría* decir más o menos que sí.” y “lo *pondría* como un signo de interrogación”, el pospretérito le da un valor de duda (Barriga Villanueva, 1997)<sup>30</sup> a la cuestión de la desobediencia de Martha. Es decir, aminora la postura del hablante y evita su compromiso. Esta actitud contrasta, por ejemplo, con la actitud de Lorena quien en su respuesta a la pregunta ¿“Martha desobedece a sus papás” es una oración negativa?, afirma que sí porque “hay que obedecer siempre”. Veamos un último ejemplo:

<sup>29</sup> Como parte del protocolo que Kohlberg usa para estudiar el desarrollo moral se encuentra “el dilema de Heinz” donde éste se ve confrontado a robar una medicina para salvar la vida de su esposa: ¿Se justifica el robo? En este caso la ley (que prohíbe robar) y un principio (salvar la vida) entran en conflicto.

<sup>30</sup> Para un análisis de los diferentes valores modales, temporales y otros usos del pospretérito sugiero consultar Barriga Villanueva (1997). En este artículo, la autora busca “desplegar las entretelas de la compleja estructura del *pospretérito* reflejada ahora en el lenguaje periodístico [...]”. Para ello hace un análisis minucioso de los múltiples usos del pospretérito en los titulares del periódico *La Jornada*. Véase también García Fajardo (2001) donde presenta un marco de análisis de la modalidad como instrumento para el análisis del discurso.

Axel, 5°

Investigadora: aha y ¿“Margarita no perdió su monedero” es una oración negativa?

Axel: sí.

Investigadora: sí, ¿por qué?

Axel: porque no [pausa] no!, no no es negativa porque no incluye el, bueno sí incluye el “no” pero no es negativa

Investigadora: por qué?

Axel: porque no, porque ya no lo, porque no lo perdió, lo traía consigo.

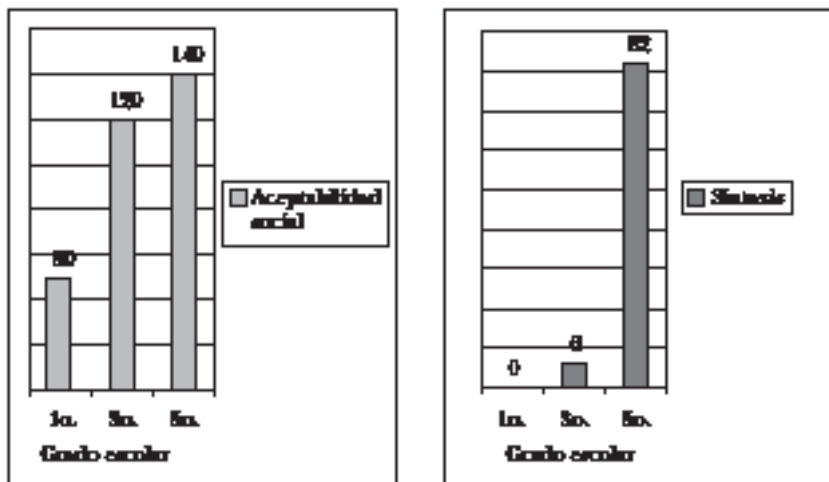
Este ejemplo es de suma relevancia. Muestra el juego o conflicto que se estableció en el momento en que Axel debió elegir una de entre dos interpretaciones del adjetivo “negativa”, ambas viables y válidas para calificar a la oración presentada. Dado el curso de la entrevista con Axel, la primera respuesta “sí” me llevó a considerar, en un primer momento, que optaría por la interpretación sintáctica. Sin embargo, y a pesar de que identifica la presencia del adverbio negativo, se autocorrigió y, finalmente opta por una respuesta desde la aceptabilidad social. Axel nos muestra, entonces, que entre un juicio lingüístico basado en la forma y un juicio basado en el significado, este último resulta más relevante y significativo para el niño y asume que será igualmente relevante para su interlocutora, una adulta seguramente apegada a las normas sociales. Sobre este último punto ahondaré más adelante.

Ahora bien, para tener una mejor perspectiva de la frecuencia de este tipo de reflexiones en relación con aquellas que se dieron dentro de la interpretación del adjetivo “negativa” desde la sintaxis por grado escolar presento las siguientes figuras<sup>31</sup>:

<sup>31</sup> Esta gráfica se base en los datos de mi tesis doctoral (Parra Velasco, 2004). Tomo sólo los pertinentes para este artículo.



Figuras 3 y 4. Frecuencia de respuestas a la pregunta “¿X es una oración negativa?” desde la aceptabilidad social y la sintaxis



Estas figuras nos muestran datos interesantes con respecto a los dos tipos de respuestas presentadas en este artículo y al proceso de desarrollo detrás de ellos. Primeramente, podemos notar que en los tres grados escolares las respuestas que hacen referencia al significado de la oración desde la aceptabilidad social son mucho más frecuentes que las respuestas desde la sintaxis. A este respecto es interesante notar que las respuestas que se basaron en la sintaxis fueron inexistentes en primer grado, incipientes en tercero y cobraron mayor presencia en quinto. Desde el punto de vista del desarrollo de la conciencia sobre la lengua y la posibilidad de identificar y referirse a las formas lingüísticas es claro que hay una correlación entre esta posibilidad y el grado escolar. A mayor escolaridad, mayor posibilidad de identificar el adverbio negativo como forma lingüística.

A este respecto, podemos decir, por un lado, que la escuela, en efecto, promueve el desarrollo de la reflexión sobre la lengua, en particular las formas lingüísticas y su explicitación, en tanto que fueron los niños con el mayor grado de escolaridad los que dieron un mayor número de respuestas desde la sintaxis.

Los niños de quinto grado tienen mayor familiaridad con tareas metalingüísticas, con la terminología gramatical y la lecto-escritura está mucho más consolidada que en los otros dos grupos. Importante notar que este tipo de respuestas no se dio en primer grado, como se espera en el ejercicio “Afirmas o niegas”.

Por otro lado, los datos muestran que la posibilidad de identificar formas lingüísticas en los niños de 5° grado, no disminuyó de ninguna manera la posibilidad de interpretar el adjetivo “negativa” desde la aceptabilidad social. Por el contrario, ambas interpretaciones, desde la sintaxis y la aceptabilidad social, tienen un incremento ascendente conforme se asciende en la escolaridad. ¿Cómo explicar estos resultados con respecto a las respuestas centradas en el significado? Podemos pensar en dos posibles explicaciones para la alta frecuencia de respuestas dentro de la interpretación del adjetivo “negativa” desde la aceptabilidad social. Primero, esta alta frecuencia puede interpretarse como una falta de posibilidad para responder desde lo sintáctico, lo cual es cierto. Ningún niño, incluso aquellos que dieron las respuestas más sofisticadas en términos de reflexión sobre la forma, hicieron referencia al adverbio de negación, o su ausencia, en *todas*, las oraciones que se les presentaron (Parra Velasco, 2004)<sup>32</sup>. Por otra parte, una segunda explicación —a la que me ciño— es que la alta frecuencia desde la aceptabilidad social tuvo que ver, más bien, con las propias expectativas que los niños formaron de la situación de la entrevista y de lo que su interlocutor, la investigadora, esperaba de ellos. Mi presencia, en tanto “maestra” (así fui presentada por las maestras de los niños) pudo haber llevado a que los niños hicieran ciertas suposiciones sobre mis expectativas. Por ejemplo, al escuchar las oraciones, los niños partieron del supuesto de que éstas serían de alguna relevancia (si no, ¿para qué ostentarlas en una pregunta?) y las preguntas respecto a ellas tendrían alguna pertinencia (si no ¿para qué hacerlas?). Así, ¿por qué “Martha desobedece a sus papás” o “Martha no desobedece a sus papás” podrían ser oraciones “negativas”? Y ¿Por qué esta “maestra” hace estas preguntas? Por el tipo de respuestas que obtuve dentro de la

<sup>32</sup> Lo cual nos lleva a recordar una característica importante de la conciencia sobre la lengua: su inestabilidad (Read, 1978).

aceptabilidad social, y por su alta frecuencia podemos ver que las inferencias que los niños hicieron de mí y de la situación comunicativa los llevaron a interpretar las oraciones y las preguntas desde lo moral. “Desobedecer”, “olvidar”, “pelearse”, “reprobar”, entre otras acciones, parece que no pueden ser acciones relevantes más que por sus implicaciones sociales o morales. Implicaciones que cobran una fuerza particular en tercero y quinto cuando los niños están, justamente, centrados en la importancia de la convivencia y en el ceñirse a las normas sociales, como vimos en el análisis de los ejemplos.

Mi propuesta es, entonces, que las respuestas desde la aceptabilidad social pueden considerarse como un reflejo, no de la falta de la capacidad para reconocer un elemento sintáctico en una oración, sino como una respuesta a la situación comunicativa, y a un momento del desarrollo particular donde, para el niño, lo significativo y relevante es, precisamente, lo social, las normas y el deber (*cf.* Kohlberg, 1969, 1976; Selman, 1976)<sup>33</sup>.

#### CONSIDERACIONES FINALES

Sin duda, la propuesta escolar de promover el desarrollo de la reflexión sobre la lengua es sumamente valiosa e importante. Entre mayor conocimiento se tenga sobre las estructuras de la lengua, mayores serán sus posibilidades de uso de manera deliberada, productiva y creativa en diversos contextos. Sin el conocimiento de las estructuras que conforman la lengua y sin el desarrollo de la

<sup>33</sup> En la interpretación de estos resultados, considerar el curso del desarrollo social y moral —que va de lo individual a lo colectivo— y que esbocé brevemente, cobra aún mayor sentido. Mientras que, en general, los niños pequeños de 1° se centran en lo individual (por ejemplo, toman muy en cuenta su experiencia personal para verificar la verdad o falsedad de la oración presentada y están centrados en las consecuencias inmediatas de sus acciones, como el castigo), los niños de tercero y quinto consideran de manera más frecuente la importancia de lo colectivo y las reglas que lo norman. Principalmente los niños de quinto, responden justamente a este proceso: ellos mismos están dejando atrás lo individual y están tomando cada vez más conciencia de lo colectivo, su importancia y su relevancia para la vida en general.

posibilidad de usarlas en diferentes contextos será muy difícil que el niño enfrente los retos que suponen los años posteriores a la educación primaria, donde son indispensables las formas de pensar cada vez más complejas y donde el trabajo mismo con la lengua escrita y los razonamientos lógico-formales —con la negación como parte esencial de cualquiera de ellos— empiezan a cobrar cada vez más importancia dentro del *curriculum* académico. Sin embargo, es fundamental que la escuela y los maestros replanteen la forma de acercarse al complejo proceso de toma de conciencia de la propia lengua. Este trabajo ha buscado dar algunas ideas para ello.

Primero, las respuestas que observamos dentro del salón de clase y las reflexiones que presenté en torno a algunas oraciones negativas reflejan niños en pleno desarrollo y plena actividad. Niños que reciben, asimilan, reestructuran y responden al gran flujo de información que le llega de su mundo circundante. Niños que participan no sólo con la emisión de palabras, sino con todo aquello que les subyace: su historia, experiencia previa, conocimientos, su competencia comunicativa y pragmática dentro de los parámetros culturales del grupo al que pertenecen, expectativas e intenciones propias (Nelson, 1996).

En este sentido, la mencionada cuestión de las diferentes interpretaciones de los términos gramaticales como “oración negativa” no es trivial. En nuestro trabajo con niños, con frecuencia olvidamos que éstos llegan al aula escolar con todo un bagaje de conocimientos del mundo que los rodea y en el cual han estado inmersos (Nelson, 1985, 1996). Conocimientos que incluyen significados lingüísticos y socioculturales que se van construyendo en la interacción y en el diálogo con los otros (Halliday, 1986; Ninio y Snow, 1996) y en las situaciones que los enmarcan (Ochs y Schieffelin, 1986).

El niño adquiere primero aquellos significados que son relevantes dentro de su ámbito familiar. Conforme accede a otros contextos e interacciones irá expandiendo sus posibilidades de significación<sup>34</sup>. En este sentido, quizá el contexto que más amplia-

<sup>34</sup> No olvidemos que el proceso de adquisición del lenguaje se caracteriza por la continua reorganización de las estructuras formales, de los significados y

rá el horizonte lingüístico y social del niño es la escuela, donde el niño realizará constantemente un enorme trabajo de reestructuración y resignificación de su vocabulario y estructuras lingüísticas aprendidas para integrarse y participar en nuevas interacciones que ha de establecer en diferentes contextos que van más allá de lo familiar.

No obstante, mientras la escuela siga concibiendo al niño desde la pasividad, se seguirán perpetuando las prácticas docentes que ignoran, corrigen o restringen las respuestas de los alumnos. Es difícil propiciar y enriquecer cualquier tipo de desarrollo si se tiene como parámetro exclusivo a la normatividad y se excluye a la creatividad.

Segundo, las respuestas que presenté en este artículo también muestran que la concepción que la escuela tiene sobre el desarrollo de la conciencia sobre la lengua, concepción que se manifiesta en ejercicios gramaticales como “Afirmas o niegas”, va en sentido inverso al curso que, de hecho, sigue dicho desarrollo. Se reflexiona, primero, sobre los significados, después sobre las formas. Se parte de lo más relevante y significativo: lo social y la propia experiencia. Habrá que esperar a que la frase “oración negativa” se torne relevante en el ámbito escolar, y significativa en el contexto del estudio de la lengua, para que se vuelva una posibilidad de respuesta. Para ello, será necesaria la conjunción de factores sociales (la información que al respecto de la escuela y la adquisición de la lecto-escritura), cognitivos (la capacidad para “tomar distancia” de la lengua y verla como objeto de reflexión) y lingüísticos (los recursos que tengan los niños para poder hacer referencia explícita a las estructuras sobre las que reflexione)<sup>35</sup> que le permitan

---

de su uso en los diferentes contextos a los que el niño va teniendo acceso (Barriga Villanueva, 1990a).

<sup>35</sup> Levelt, Sinclair y Jarvella (1978) hacen énfasis en la dificultad que representa para el niño contestar preguntas cuyas respuestas requieren *explicaciones* sobre estructuras lingüísticas determinadas. El hecho de que se espere que entre mayor sea un niño, mejor se manejen preguntas de este tipo, no quiere decir que esto se deba, exclusivamente, a una mayor capacidad de reflexión sobre la lengua. También están involucrados factores que tienen que ver con las habilidades discursivas para expresar ideas, suficientemente complejas, a partir de los recursos lingüísticos necesarios o con que se cuenten. Y estas habilidades discursivas

al niño adquirir este significado “formal” del adjetivo “negativa”. De aquí lo tardío de la reflexión sobre la forma y la posibilidad de explicitarla. Para los niños de primero será muy difícil, entonces, cumplir con las expectativas del ejercicio “Afirmas o niegas”, a menos que se haga desde la mecanización de las respuestas esperadas<sup>36</sup>.

Por último, respecto a los ejercicios de gramática en los *lge* quisiera subrayar que el problema no son los ejercicios en sí mismos. Las cuestiones de interpretación y comprensión siempre estarán presentes, en lo oral y en lo escrito. Lo importante es la comprensión que se tenga de lo que implica la reflexión sobre la lengua. En este sentido, no importa cuántas reformas o modificaciones se hagan a los libros de texto o si los planes y programas de estudio tienen un eje o componente de reflexión sobre la lengua si éste es escasamente entendido y se pierde en una tradición normativa. El potencial infantil para reflexionar sobre la lengua está ahí, esperando y listo para ser descubierto y optimizado más allá de la prescripción.

## BIBLIOGRAFÍA

- BANDURA, ALBERT, 1977, *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- BARRIGA VILLANUEVA, REBECA, 1990, *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo del habla infantil*, México: El Colegio de México. [Tesis de doctorado].
- , 1997, “Por las veredas de la incertidumbre: el uso del pospretérito en un periódico mexicano”, *Anuario de Letras*, 35; 104-122.
- , 1999, “Cuatro décadas de enseñanza del español en México”, *Español Actual. Revista de Español Vivo*, 71; 83-100.

---

están involucradas tanto en la forma en que se da una explicación, se narra un suceso o se dan respuestas de tipo metalingüístico.

<sup>36</sup> Es interesante notar que las investigaciones citadas mencionan que la posibilidad de reflexionar sobre las formas lingüísticas está presente desde los 6 o 7 años. Sin embargo, los ejemplos que presenté muestran que dicha reflexión no necesariamente se da, aún en niños de mayor edad (3° y 5°).

- BENVENISTE, EMILE, 2001, "De la subjetividad en el lenguaje", en *Problemas de lingüística general I*, 21<sup>a</sup> ed. México: Siglo XXI; 179-187. [1<sup>a</sup> ed. 1966].
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, IOANNA, 1978, "An experimental study of children's ideas about language", en *The child's conception of language*. A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (eds.), Berlin: Springer/Verlag; 55-64.
- BIALYSTOK, ELLEN, 1986, "Factors in the growth of linguistic awareness", *Child Development*, 57; 489-510.
- BOSQUE, IGNACIO, 1980, *Sobre la negación*. Madrid: Cátedra.
- BRÉDART, SERGE y JEAN-ADOLPH RONDAL, 1982, *L'analyse du langage chez l'enfant: Les activités metalinguistiques*. Bruxelles: Mardaga.
- BROWN, ROGER, 1973, *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- BROWN, GORDON D., AMANDA C. SHARKEY y GILLIAN BROWN, 1987, "Factors affecting the success of referential communication", *Journal of Psycholinguistic Research*, 16; 535-549.
- CARR, DIANE B., 1979, "The development of young children's capacity to judge anomalous sentences", *Journal of Child Language*, 6; 227-241.
- CLARK, EVE, 1978, "Awareness of language: some evidence from what children say and do", en *The child's conception of language*. A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (eds.), Berlín: Springer/Verlag; 75-89.
- CLARK, HERBT y CLARK EVE, 1977, *Psychology and language*. San Francisco: Harcourt Brace Jovanovich.
- DÄHL, ÖSTEN, 1979, "Typology of sentence negative", *Linguistics*, 17; 70-106.
- DE CHAUDRON, CHARLES, 1983, "Research on metalinguistic judgments: A review of theory, methods, and results", *Language Learning*, 33; 343-377.
- DE VILLIERS, JILL y PETER DE VILLIERS, 1972, "Early judgments of semantic and syntactic acceptability by children", *Journal of Psycholinguistic Research*, 1; 299-310.
- DONALDSON, MORGAN L., 1986, *Children's explanations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOWNING, JOHN, 1979, *Reading and reasoning*. New York: Springer/Verlag.

- DURKIN, KEVIN, 1986, "Children's processing of polysemous vocabulary in school", en *Language development in the school years*. K. Durkin (ed.), London/Sidney: Croom Helm; 77-94.
- EDWARDS, HAROLD T. y ANITA G. KIRKPATRICK, 1999, "Metalinguistic awareness in children: a developmental progression", *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 4; 313-329.
- ELY, RICHARD, 2001, "Language and literacy in the school years", en *The Development of language*. J. Berko Gleason (ed.), Boston: Allyn and Bacon; 409-454.
- FERREIRO, EMILIA, 1980, "Lenguaje y conocimiento", Ponencia presentada en *La semana de Piaget*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Dirección General de Educación Especial.
- y ANA TEBEROSKY, 1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA FAJARDO, JOSEFINA, 2001, "La modalidad como instrumento para el análisis del discurso", *Dimensión Antropológica*, 8, 23; 73-92.
- GARVEY, CATHERINE, 1984, *Children's talk*. Cambridge: Harvard University Press.
- GILLIGAN, CAROL, 1982, *In a different voice*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- GLEITMAN, LILA R., HENRY GLEITMAN y ELIZABETH F. SHIPLEY, 1972, "The emergence of the child as a grammarian", *Cognition*, 1; 137-164.
- GOMBERT, JEAN ÉMILE, 1991, *Le Développement Métalinguistique*. París: PUF.
- HALLIDAY, MICHAEL ALEXANDER Kir, 1986, "Aprendiendo a conferir significado", en *Fundamentos del lenguaje*. E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (eds.), Trad. P. Soto y M. E. Sebastián, Madrid: Alianza; 239-267.
- HAKES, DAVID T., 1980, *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlín: Springer/Verlag.
- HOWE, HERBERT y DONALD HILLMAN, 1973, "The acquisition of semantic restrictions in children", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12; 132-139.
- JESPERSEN, OTTO, 1960, "Negation in English and other languages", en *The selected writings of Otto Jespersen*. London/Tokyo: Allen y Unwin/Senjo; 3-151.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE, 1979, "Language development after 5", en *Language acquisition: Studies in first language development*. P. Fletcher



- y M. Garman (eds.), Cambridge/London: Cambridge University Press; 307-324.
- KEMPER, ROBERT L. y ALIETTE R. VERNOOY, 1993, "Metalinguistic awareness in first graders", *Journal of Psycholinguistics*, 22; 41-57.
- KLIMA, EDWARD STUART, 1964, "Negation in English", en *Readings in the philosophy of language*. J. A. Fodor y J. Katz (eds.), New Jersey: Prentice Hall/Englewood Cliffs; 133-163.
- KOHLBERG, LAWRENCE, 1969, "Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization", en *Handbook of socialization theory and research*. D. A. Goslin (ed.), Chicago: Rand McNally & Company; 347-480.
- , 1976, "Moral stages and moralization", en *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. Th. Lickona (ed.), New York: Rinehart and Winston; 31-53.
- KURTINES, WILLIAM M. y JACOB L. GEWIRTZ, 1987, *Moral Development Through Social Interaction*. Nueva York: Wiley Interscience.
- LARA RAMOS, LUIS FERNANDO (dir.), 1996, *Diccionario del Español usual en México*. México: El Colegio de México.
- LEVELT, WILLEM J. M., ANNE SINCLAIR y ROBERT J. JARVELLA, 1978, "Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: some introductory remarks", en *The child's conception of language*. A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (eds.), Berlín: Springer/Verlag; 1-16.
- MACWHINNEY, BRIAN, 1995, *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- MANCUSO, JAMES y THEODORE SARBIN, 1976, "A paradigmatic analysis of psychological issues at the interface of jurisprudence and moral conduct", en *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. Th. Lickona (ed.), New York: Rinehart and Winston; 326-341.
- MONTES MIRÓ, ROSA GRACIELA, 1994, "El desarrollo de conocimientos metalingüísticos en el niño", en *Escritos. Semiótica de la cultura. Segundo Encuentro Nacional de Estudiosos de la Semiótica*. A. Gimete-Welsh (comp.), Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez; 277-298.
- NELSON, KATHERINE, 1996, *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , 1985, *Making Sense: The acquisition of shared meaning*. London: Academic Press.

- NINIO, ANAT y CATHERINE SNOW, 1996, *Pragmatic development*. Boulder: Westview Press.
- OCHS, ELINOR y BAMBI SCHIEFFELIN, 1986, *Language and socialization across cultures*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- OLSON, DAVID, 1994, *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. London: Cambridge University Press.
- , 1991, "Literacy as metalinguistic activity", en *Literacy and orality*. D. Olson y N. Torrance (eds.), London: Cambridge University Press; 251-270.
- PARRA VELASCO, MARÍA LUISA, 2004, *¿Es una "oración negativa"? Un estudio exploratorio sobre la reflexión metalingüística en niños en edad escolar*, México: El Colegio de México. [Tesis de doctorado].
- PATTERSON, CHARLOTTE J. y MARY C. KISTER, 1981, "The development of listener skills for referential communication", en *Children's oral communication skills*. W. P. Dickson (ed.), New York: Academic Press; 143-164.
- PIAGET, JEAN, 1964, *Judgment and reasoning in the child*. Paterson: Littlefield Adams. [1ª ed. 1928]
- READ, CHARLES, 1978, "Children's awareness of language, with emphasis on sound systems", en *The child's conception of language*. A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (eds.), Berlín: Springer/Verlag; 65-82.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001, *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed., Madrid: Espasa-Calpe. [1ª ed. 1780].
- RODRÍGUEZ, ORALIA y GRACIELA MURILLO, 1985, *Te voy a platicar de mi mundo. Muestra del habla infantil de niños mexicanos de 6 a 7 años*. México: El Colegio de México/SEP.
- SCHOLL, D. MARY y ELLEN BOUCHARD RYAN, 1975, "Child judgments of sentences varying in grammatical complexity", *Journal of Experimental Child Psychology*, 20; 274-285.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2000, *Libro para el maestro. Español. Primer grado*. México: SEP.
- , 1994, *Español. Primer grado*. México: SEP.
- , 1993, *Plan y programas de estudio de la educación básica*. México: SEP.
- SELMAN, ROBERT, 1976, "Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice", en *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. Th. Lickona (ed.), New York: Rinehart and Winston; 299-316.

- SINGER, MING S., 1987, "A developmental study of children's comprehension of negation in complex sentences involving clauses", *Journal of Genetic Psychology*, 2, 148; 189-196.
- SLOBIN, DAN, 1978, "A case study of early language Awareness", en *The child's conception of language*. A. Sinclair, R. J. Jarvella y W. J. M. Levelt (eds.), Berlín: Springer/Verlag; 45-54.
- SPLITZ, RENÉ, 1962, *Le oui et le non, la genèse de la communication humaine*. París: Presses Universitaires de France. [1ª ed. 1957].
- TUNMER, WILLIAM E. y ROBERT GRIEVE, 1984, "Syntactic awareness in children", en *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications*. W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), Berlín: Springer/Verlag; 92-104.
- VAN KLEECK, ANNE, 1982, "The emergence of linguistic awareness", *Merril-Palmer Quarterly*, 28; 237-265.

# ¿APRENDEN LOS NIÑOS A ESCRIBIR SÓLO CON LO QUE LA ESCUELA PRIMARIA LES ENSEÑA?

*Esmeralda Matute*

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

*On peut même dire, avec quelque approximation, que si la moitié de l'humanité sait "lire", un quart à peine, sans doute moins, des quatre milliards et demi de la planète sait véritablement "écrire".*

(NINA CATACH, 1988: 9).

## INTRODUCCIÓN

En la apreciación de Nina Catach (1988) que aparece en el epígrafe, subyace una idea cada vez más frecuente y con mayor base empírica en psicolingüística: la escritura no es la inversa de la lectura. Berninger (1996) reconoce que si bien la escritura como sistema funcional está construida sobre los mismos subsistemas que la lectura, a la vez cuenta con subsistemas únicos a ella. Con esto no queremos dejar a un lado una constatación que forma parte del saber del maestro: "el hábito de leer apoya el desarrollo del escritor potencial", sólo destacamos que para aprender a escribir se debe enseñar específicamente a ello. Dos observaciones realizadas a menudo en el salón de clases valen para comprender que aprender a escribir no es la inversa del proceso de aprender a leer:

- a) un niño no escribe necesariamente de manera ortográfica una palabra que ha leído, y

b) tampoco es necesariamente capaz de componer un texto de manera coherente aun cuando puede comprender un texto escrito.

Si bien en algunas tradiciones de investigación la separación entre lectura y escritura no era habitual, en las últimas décadas su estudio se ha desarrollado de manera independiente y ahora es claro que aun cuando la investigación sobre el aprendizaje de la lectura sobrepasa a la relacionada con el aprendizaje de la escritura, las investigaciones sobre la adquisición de la escritura van en rápido aumento. Entre los hallazgos más generalizados en diversos tipos de investigación, incluyendo de psicología cognitiva, psicología del desarrollo, neuropsicología, psicología educativa, psicolingüística, etcétera, se destaca que de las habilidades de lenguaje, la escritura es la última en desarrollarse, y los reportes sobre cambios en diversos aspectos de la escritura relacionados con el tránsito en la escuela incluyen aquellos que señalan que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura requiere del paso por los grados de primaria, secundaria, preparatoria, y aún en los años universitarios se observan transformaciones en el dominio de la escritura. Sin embargo, como muy probablemente sucede ante cualquier objeto de estudio, la investigación con una orientación teórica particular tiende a ignorar las contribuciones provenientes de otras tradiciones, lo que hace que sea lenta la integración de los hallazgos de una a otra tradición.

El objetivo de este capítulo es reflexionar, a la luz de la neuropsicología, la psicología cognitiva y la psicolingüística, sobre las dificultades que enfrentan los niños al aprender a componer textos en la escuela primaria. Para cumplir con este propósito estableceremos algunos vínculos entre observaciones realizadas por nosotros mismos y los objetivos propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en sus programas.

El punto de partida del trabajo son los resultados obtenidos en una investigación realizada en 1990 sobre la producción de narrativas en 120 niños de 7 a 14 años de edad que cursaban de 2° a 6° de primaria. Sesenta de ellos con problemas de aprendizaje de la lectura (caracterizados por una lectura lenta, falta de precisión y comprensión limitada) y sesenta con un tránsito adecuado por la escuela. Para esto se usó una tarea de recuperación escrita

en la que se le leía un cuento a cada niño de manera individual (siempre el mismo y con una estructura convencional) e inmediatamente después el niño lo tenía que escribir. Este tipo de tarea es utilizado con frecuencia para estudiar la producción de textos, ya que facilita la comparación entre ellas. El trabajo que hemos desarrollado ha tenido el objetivo de marcar diferencias entre lectores (escritores) competentes y aquellos que presentan problemas de aprendizaje de lectura o de escritura<sup>1</sup>.

### EL SISTEMA DE ESCRITURA Y SU PROCESO DE APRENDIZAJE

Con el fin de comprender la adquisición de la escritura, la primera distinción que proponemos realizar es entre la escritura como sistema y la escritura como proceso. Esta diferencia nos permite distinguir, por una parte, las características y organización de los elementos que conforman el texto, y por la otra, los recursos cognitivos necesarios para dominar la composición textual.

#### *La escritura como sistema*

La escritura vista como sistema está conformada por un conjunto de elementos interdependientes. Si bien comparte aspectos con la lengua hablada, de la cual de hecho deriva (Leal, 2003), otros de estos elementos son propios a ella.

Berninger (1996) señala que por lo menos tres niveles del lenguaje deben ser considerados en la investigación sobre la escritura: 1) *el nivel sublexical*, que está relacionado con habilidades fonológicas tales como la segmentación en sílabas, fonemas y producción de rimas; es decir, unidades menores a la palabra; 2) *el lexical*, que incluye aspectos semánticos de las palabras como unidades y 3) *el translexical o textual*, dirigido al procesamiento

<sup>1</sup> Se trata de niños con un desarrollo intelectual promedio que tienen como única dificultad escolar, el aprendizaje de la lectura y que por ello están integrados a un Centro Psicopedagógico de la SEP. Para mayores precisiones sobre las características de estos niños remitimos a Matute, Leal y Zarabozo (2000).

de unidades mayores a una palabra (frases, oraciones y texto). El dominio de cada uno de estos niveles es hasta cierto punto independiente, dado que la habilidad para componer un texto (nivel translexical) no puede predecirse a partir de la habilidad al nivel de palabra (lexical); ni la habilidad al nivel de la palabra puede predecirse de la habilidad en el manejo de oraciones o textos. Esto pudiera justificar, al menos en parte, que la enseñanza de la escritura en la escuela primaria incluya el manejo de los tres niveles de manera independiente.

Ahora bien, otros componentes de la escritura le son específicos. En las narrativas analizadas, localizamos siete subsistemas específicos (Matute, 1997; Matute, 1999):

- a) El trazo gráfico
- b) La composición gráfica de la palabra, incluyendo aspectos ortográficos
- c) La separación entre las palabras
- d) El acento ortográfico
- e) La puntuación
- f) La gramática
- g) La coherencia de los textos<sup>2</sup>.

Existen elementos comunes que son compartidos entre ellos, a la vez que cada uno de ellos se rige por reglas estructurales y funcionales propias, y pueden aislarse para ser enseñadas de manera independiente en ciertas circunstancias, en el salón de clases, como al parecer se hace en los programas escolares. Así, se puede enseñar un conjunto de lineamientos para realizar los trazos para conformar una letra, otros para dominar la ortografía, unos más para la utilización de signos de puntuación, etcétera. De los resultados del análisis de las narrativas, destaco tres puntos:

- a) El dominio de cada uno de estos subsistemas aumenta progresivamente a lo largo de los años escolares analizados.

<sup>2</sup> A los interesados por conocer las características lingüísticas de cada uno de estos subsistemas remitimos a Fernando Leal (2003).

b) Aun cuando de manera global podemos afirmar que los niños de grados escolares superiores logran manejar cada uno de los subsistemas de manera más eficiente en comparación con los niños más pequeños, existe una clara diversidad individual y se puede observar, en niños pequeños, la presencia de un dominio aceptable, al igual que algunos niños mayores presentan, por el contrario, falta de este dominio.

c) Observamos que los niños con problemas en el aprendizaje de la lectura además presentaban al componer una narrativa, en comparación con un grupo de niños sin este tipo de conflictos dificultades en el manejo de cada uno de los subsistemas. Las diferencias entre estos dos grupos se caracterizan por la mayor frecuencia, en los primeros, de un trazo gráfico irregular, de errores en la composición de las palabras, de un manejo inadecuado de la separación convencional de las palabras, así como menor utilización de acentos y de signos de puntuación y menor grado de coherencia en los textos producidos (Ver Matute *et al.*, 2000).

### *La escritura como proceso*

El término *proceso de escritura* se refiere a los dominios cognitivos que intervienen para aprender a componer un texto. A través de la teoría de desarrollo cognitivo se ha explicado que el lenguaje escrito, como el lenguaje oral, es posible gracias al desarrollo de ciertas estructuras cognitivas. En neuropsicología destacan dos tipos de componentes que participan en las diferentes fases que comporta una tarea de escritura. Uno de ellos, de tipo cognitivo propiamente dicho, incluye aquellas funciones encargadas de la recepción, almacenamiento, procesamiento de los estímulos ambientales, y de la expresión de una respuesta. El otro componente integra las funciones ejecutivas que participan al momento de escribir un texto (Kellogg, 1994). Estas últimas son las que permiten al individuo involucrarse de manera exitosa en un comportamiento independiente, propositivo, que le permite alcanzar una meta (Lezak, 1995).

El desarrollo de las funciones cognitivas y ejecutivas facilita la adquisición de la escritura; no obstante, las dificultades en la



adquisición de las mismas pueden reflejarse en una escritura deficiente. En el adulto, estos componentes (cognitivos y ejecutivos) participan en cada una de las fases consideradas en el proceso de escritura: la *preescritura*, durante la cual el individuo planea y organiza el texto, la *traducción* (composición), cuando la idea a expresar se materializa en lenguaje escrito y, finalmente, la *revisión*, cuando el escritor se da la oportunidad de evaluar y corregir lo que ha producido (Kellog, 1994, Hayes y Flower 1980)<sup>3</sup>. No obstante, el tipo de funciones ejecutivas que intervienen varía según la fase en la que se encuentre el escritor.

### *Las funciones ejecutivas en la escritura*

En la fase de preescritura, el escritor genera, organiza y planea las ideas, establece metas, decide sobre el tipo de texto y la longitud del mismo, al tiempo que recolecta información sobre lo que va a escribir. La planeación tiene dimensiones temporales (antes, durante y después) y espaciales (todo o parte). Al tomar como referencia la dimensión temporal, el niño escritor puede anticipar o preplanear antes de componer o traducir las ideas al lenguaje escrito. Si se toma como referencia la dimensión espacial, entonces se distingue la planeación de todo el texto o de una parte específica del mismo. Berninger (1996) reporta que si bien la planeación emerge relativamente tarde en la adquisición de la escritura, el escritor inicial parece poder realizar algo de esta fase con una parte específica del texto, a fin de decidir qué escribir después con relación a lo que acaba de escribir.

Los componentes identificados en la fase de composición están relacionados con la traducción de las ideas en texto. Dentro de ellos se incluye el monitoreo de la acción, el manejo simultáneo y en paralelo de diferentes subsistemas de escritura que señalamos anteriormente, el monitoreo de las características del texto

<sup>3</sup> El modelo que proponen Hayes y Flower (1980) está basado en un protocolo de análisis de escritores adultos “pensando en voz alta”, en el que, a medida de que ellos componían un texto, reflexionaban sobre las tareas que iban realizando.

en composición (tipo, longitud, etcétera). Para componer el texto, el niño tiene que transformar en memoria de trabajo las ideas expresadas en lenguaje, es decir, generar el texto, y transcribirlo al traducir estas representaciones de lenguaje en la memoria de trabajo, en signos de escritura en la página. Estos dos componentes no siempre se desarrollan en igual proporción. Algunos niños pueden generar textos más elaborados en la memoria de trabajo de lo que ellos pueden transcribir en lenguaje escrito, mientras que otros pueden transcribir mejor el texto con relación a como fue concebido (Berninger, 1996).

Finalmente, la fase de revisión incluye la lectura, edición, evaluación y corrección del texto. Al igual que en la planeación, en esta fase se distingue el componente temporal, que permite la revisión durante y después de la composición, así como el componente espacial que permite la revisión dirigida hacia la organización global de todo el texto o bien hacia una parte del texto. Es más probable que la revisión durante la composición opere en una parte local del texto, en tanto que la revisión posterior a ella opera ya sea en todo el texto o en una parte de él (Kellogg, 1994). En lo relativo a los aspectos de desarrollo, se reporta que revisar posteriormente a la composición es una habilidad emergente en escritores de grados intermedios, y común en escritores de secundaria. Por su parte, la revisión espontánea durante la traducción ocurre poco en grados de primaria y secundaria, aun cuando se les den a los niños instrucciones explícitas de tachar y volver a escribir donde quisieran corregir. Así, la revisión posterior y durante la composición parecen tener sus propias trayectorias de desarrollo (Berninger, 1996).

La presencia de las dos dimensiones, temporal y espacial, conlleva a que el modelo propuesto por Hayes y Flower (1980) se aparte de la visión secuencial de la escritura (en la cual planear siempre precede a componer, lo cual a su vez precede a revisar), y proponga una visión recursiva de la escritura (donde la planeación, la composición y la revisión pueden interactuar entre ellas en un momento dado); así, durante la composición, el niño puede planear qué decir y enseguida revisar y corregir lo que justo acaba de escribir; la planeación no se termina antes de que la composición comience, y la revisión no necesariamente se pospone hasta que la composición se complete.

En el aprendizaje de la escritura, Berninger (1996) encuentra que la planeación, la composición y la revisión no son completamente operativas en el escritor inicial, pero emergen sistemáticamente durante el curso del desarrollo de la escritura. Asimismo, señala que la composición emerge antes de que el niño logre la corrección posterior y la planeación anticipada de su composición. Esto es, los niños son autores antes de ser editores. Dentro del proceso de composición, la transcripción se desarrolla antes de la generación de textos.

### *Procesos cognitivos y escritura*

Con relación a las funciones cognitivas, se ha demostrado que su desarrollo se correlaciona con el desempeño en la escritura. Así, el bajo desarrollo de los procesos cognitivos de alto nivel ejerce limitantes a la adquisición de la escritura en los primeros grados escolares. En grados intermedios, las limitantes lingüísticas tienen un mayor peso en la adquisición de la escritura; de hecho, diferencias individuales en el lenguaje oral contribuyen a discrepancias en la producción de una composición entre alumnos de primer grado y de grados intermedios de primaria. Más tarde, en los grados de secundaria, las limitantes cognitivas vuelven a tener un mayor peso sobre el aprendizaje de la escritura (Berninger, 1996).

La memoria a largo plazo y la memoria de trabajo (también conocida como memoria operativa) se encuentran involucradas en el desarrollo de la escritura. En el momento de la construcción del texto (fase de composición), los planes, las metas, la información proveniente de la memoria a largo plazo, el procedimiento para la generación y la transcripción de textos, así como las estrategias de monitoreo, se almacenan en la memoria de trabajo. Al parecer, ésta juega un papel en el aumento del dominio de la escritura; Berninger (1996) reporta que las diferencias individuales en la memoria de trabajo son más predicativas de diferencias individuales en la composición en escritores de grados de secundaria que en escritores de primaria. La memoria de trabajo está más relacionada con la generación de textos en tanto que la memoria a corto plazo se relaciona más con la transcripción de los

mismos. De ello, el tipo de memoria tendrá un peso diferenciado según la fase de escritura.

Si bien, como lo señalamos al inicio de este capítulo, la lectura y la escritura comparten varios aspectos tanto como sistemas o como procesos, cada una de ellas cuenta con sus propios componentes, lo que hace que la habilidad de lectura por ella misma no sea suficiente para explicar la habilidad de escritura.

#### LA ADQUISICIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

El desarrollo del lenguaje escrito se extiende de una escritura prelitera que inicia en el jardín de niños hacia una producción escrita formal que puede perfeccionarse a lo largo de la vida. Varios estudios han examinado el desarrollo de la escritura durante la escuela primaria (Ruddell y Rapp Haggard, 1985). En estos estudios se señala que además de que la longitud de las producciones escritas de los niños va en aumento, considerada ésta según el número de palabras utilizadas, la complejidad también aumenta continuamente a través de la escuela primaria. Si bien los niveles de desarrollo de la escritura no parecen ser claramente definidos, se ha observado que la escritura inicial guarda mucho parecido con el lenguaje hablado; poco a poco la expresión escrita se va diferenciando de la oral y se hace evidente una progresión clara en la complejidad ortográfica y la sintáctica.

A continuación, y con el fin de buscar un apoyo para la comprensión de estos cambios en el proceso de aprendizaje de la escritura, hacemos referencia al programa de Español presentado en el *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria*, Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993: 21-47). En el anexo, el lector puede encontrar los objetivos relacionados con la lengua escrita, repartidos de acuerdo al subsistema al que hacen referencia. Esta separación de los objetivos con relación al subsistema es un tanto arbitraria, ya que en este Plan no se contempla la existencia de ellos de manera explícita. Dado que algunos de los objetivos están relacionados con más de un subsistema, un mismo objetivo puede aparecer en diferentes apartados.

### *El trazo gráfico*

La realización de una letra o una palabra con lápiz sobre papel está relacionada con las posibilidades gráficas (de dibujo) del niño en etapas previas a la adquisición de la escritura propiamente dicha. Este aprendizaje permite al niño antes de los 5 años de edad ser capaz de “dibujar” algunas letras del alfabeto. Es en el Jardín de Niños donde se inicia formalmente el aprendizaje de la escritura, según las normas caligráficas enseñadas por el maestro —las cuales varían, de hecho, según las culturas. Serratrice y Habib (1997) señalan la existencia de tres etapas en este aprendizaje con las siguientes características. La primera, denominada *precaligráfica*, inicia hacia los 5-6 años de edad, cuando las normas aprendidas son difíciles de respetar y los niños producen trazos rectos, partidos o arqueados, curvas angulosas y mal cerradas, una dimensión irregular de las letras con una unión imperfecta entre ellas en el caso esta última, de la utilización de letra ligada. En su estudio —muy completo, por cierto—, De Ajuriaguerra, Auzias, Coumes *et al.*, señalan que los niños de 6 años, en comparación con los de 7, cometen un mayor número de errores gráficos por “deformaciones de letras, líneas descendentes entrecortadas, trazos vacilantes, temblor” (1984). Posteriormente, hacia los 8-9 años, se inicia la etapa *caligráfica infantil*. En ella, los trazos del niño se asemejan al modelo aprendido ya que logra producir trazos suaves, las líneas son rectas; logra realizar las uniones entre las letras, y los espacios son regulares, del mismo tamaño que las letras; también respetan los márgenes. En los niños de 10 años, en comparación con los de 11, se observa un mayor número de irregularidades en la dimensión de las letras. La etapa *poscaligráfica* se ubica en la adolescencia. A partir de los 12 años, el niño escribe normalmente y sin esfuerzo. En este momento, la escritura es utilizada para actividades extracurriculares y el adolescente imprime a su grafismo características personales; su conducta gráfica adquiere autonomía y, como resultado, progresivamente su ‘escritura’ presenta características distintivas, “un estilo personal” en el que pueden perderse algunos aspectos positivos como la regularidad y la legibilidad.

El dominio de las características del estilo caligráfico está dado por mecanismos cognitivos y motores de muy diversa índole; en

los de tipo motor se incluyen la oposición pulgar-índice para la prensión del lápiz, la postura del cuerpo y del brazo, la melodía cinética (Luria, 1986), que permite realizar un trazo suave, coordinado y entrelazado. Con relación a los componentes cognitivos, se incluyen mecanismos de tipo espacial, en los que el papel es el espacio donde se van a organizar los trazos; el niño tiene que aprender a realizar un trazo horizontal, de izquierda a derecha, organizado y respetando márgenes. Finalmente, está el dominio de la praxis donde se coordinan los movimientos voluntarios para alcanzar un fin determinado. Todo esto es enseñado en la escuela en etapas iniciales. De hecho, en el programa de la SEP aparecen como objetivos a lograr los relacionados con este subsistema: el dominio de “la direccionalidad de la escritura”, del “espacio entre las letras” y de “la representación de las letras”. Todos ellos sólo en 1° de primaria (véase anexo). Pese a esto, como puede observarse en los textos de las figuras 1 a 4, el dominio de este aspecto por los niños que cursan los grados superiores de primaria es variado; Inés de 4° presenta un mejor dominio de este aspecto que Paola de 5° de primaria. Lo anterior sugiere la necesidad de incluir el manejo de aspectos gráficos más allá del primero de primaria.

### *La composición gráfica y ortográfica de la palabra*

Sin duda este aspecto es el que ha tenido mayor atención por parte de los estudiosos del proceso de adquisición de la escritura.

En un trabajo anterior (Leal y Matute, 2001), argumentamos que el estudio de la adquisición de las escrituras de tipo alfabético del cual el Español forma parte, requiere considerar no solamente las dos variables preteóricas usadas por los maestros —letra *vs.* sonido— ni tampoco solamente las más usuales entre los investigadores —grafema *vs.* fonema— las cuales son sublexicales. Si bien el niño tiene que identificar y manejar los fonemas que conforman la cadena hablada, así como también los grafemas propios a su escritura, y establecer una correspondencia entre los fonemas y los grafemas, también tiene que manejarse a un nivel lexical en el que se incluyen los aspectos morfotáctico, morfémico y léxico de la palabra escrita.

Figura 1. Producción espontánea de un cuento realizado por Inés de 9 años de edad y 4° de primaria

### Paúl y los zapatos mágicos

Un día en su cumpleaños a Paúl le regalaron unos zapatos mágicos.

Le puso los zapatos mágicos se los apretó muy bien y empezó a caminar en la pared y en el techo. Grito Paúl que sensación se los mostro a sus compañeros y les parecio fabulosos.

Un día hubo un incendio y se quedaron personas atrapados Paúl rápido fue por sus zapatos mágicos y se subió por la pared y rescato a las personas.

Figura 2. Recuperación escrita de Alondra de 9 años de edad y 4° de primaria

Bolita de Nieve era un corderito que vivía en el bosque y todos eran sus amigos, las ardillas saltomas, los conejos solo uno no quería ser su amigo: el lobo el deseaba encontrarse a solas con el para devorarlo

Una vez se disfrazo de anciano y le dijo a bolita de Nieve que le iba a dar un regalo que tenía en su cabaña y echaron a andar

Los animales sospecharon de el y El lobo y Bolita de Nieve estaban felices, especialmente el primo por que al fin habia conseguido a Bolita de Nieve. Los animales estaban intranquilos, especialmente los conejitos, que pisaron las barbas del falso anciano y todos los animales se echaron sobre el lobo y Bolita de Nieve estuvo agradecido con sus amigos y en el bosque fue toda fiesta

Figura 3. Recuperación escrita de Paola de 10 años de edad y 5° de primaria

Bolita de  
Nieve

Habría en el bosque querían  
a bolita de nieve pero un lobo no  
lo quería entonces se fue un día  
disfrazado de anciano y le dijo  
ven te tengo un regalito a compararme  
ami cueva y te lo mostrare los  
animales del bosque no estaban  
muy convencidos entonces  
lo pisaron la barba y lo descubrieron  
y lo mataron y hicieron una  
gran Fiesta en el bosque

Figura 4. Recuperación escrita de Sandra de 11 años de edad y 6° de primaria

bolita de nieve

era un conejito que vivía en el campo con sus amigos  
la señora jugaba los conejitos pero el lobo no era su  
amigo entonces un día el lobo se disfrazó de un anciano  
y le dio a bolita de nieve que la invitaba a su cueva era  
se sentía muy confiada pero sus amigos los conejitos  
eros saltaron y le quitaron su alfombra y lo tiraron  
sobre el y el lobo se fue del bosque y como bolita  
bolita de nieve se sentía muy agradecida con sus amigos  
y hicieron una fiesta en el bosque



En cuanto a los aspectos sublexicales, en ese mismo trabajo señalamos que en Español, el número de grafemas excede al número de fonemas y concluimos que la escritura, que presumiblemente implica buscar el grafema que representa un fonema dado, constituye un problema mayor que la lectura, pues ésta parece requerir la operación inversa de asociar un fonema con un grafema dado. Más tarde (Matute y Leal, 2003a), observamos que la asignación de un grafema a un fonema no es solamente un asunto de ortografía, y ubicamos dentro del nivel sublexical el desarrollo de tres tipos diferentes de habilidades básicas para la adquisición de la escritura además del manejo de la ortografía:

- a) Las habilidades fonológicas que permiten la percepción, identificación y diferenciación de diferentes elementos sublexicales.
- b) La conciencia fonológica. La reflexión sobre unidades no significativas del lenguaje.
- c) Las habilidades de análisis y de memoria visual.

El grado de desarrollo de cada una de estas tres habilidades se refleja en la escritura del niño; de ahí que, como veremos más adelante, los errores ortográficos sean solamente un subconjunto del total de errores de escritura.

### *Las habilidades fonológicas*

En el plano del lenguaje oral, debe asegurarse primero la presencia de la integridad del subsistema fonológico; es decir, la capacidad del niño para discriminar y producir los fonemas que el Español distingue tomando en cuenta la realización alofónica del sistema y la variación dialectal y sociolectal. Dificultades a este nivel, presentes en etapas iniciales de la adquisición de la escritura pueden limitar el establecimiento de la relación fonema-grafema. En grados superiores de primaria, es rara la presencia de estas dificultades excepto en niños que presentan problemas en el aprendizaje (Matute y Leal, 2003a).

### *La conciencia fonológica*

La conciencia fonológica, con relación al aspecto segmental, permite reconocer al lenguaje como divisible y con ello reflexionar sobre la existencia de elementos distintivos no significativos del lenguaje oral, y así manipular los sonidos de una emisión verbal y con ello segmentar la cadena hablada en sílabas y fonemas. Esta actividad es primordial para realizar una escritura alfabética. Høien *et al.* (1995), y Torgesen (1995), entre otros, sostienen que esta conciencia se adquiere de manera gradual, atravesando varias etapas que permitirán reconocer las sílabas, la rima, el fonema inicial, etcétera hasta poder realizar un análisis más fino, basado en fonos. Se considera que antes del aprendizaje formal de la lecto-escritura, el niño es capaz de realizar las tres primeras tareas (reconocimiento de sílabas, la rima, el fonema o el segmento inicial) pero es con el desarrollo de la conciencia fonémica cuando el niño tiene una escritura alfabética, es decir, logra representar cada fonema con un símbolo escrito y así finalmente establecer la correspondencia entre un fonema y su grafema correspondiente. La detección de la sílaba, la rima y el fonema inicial se han identificado como precursores de la escritura en tanto que la conciencia fonémica parece posterior a ella. Los trabajos que han evaluado las habilidades de conciencia fonológica en niños antes y después de que adquirieran la lecto-escritura han encontrado que las mediciones de conciencia fonológica se correlacionan con las de lectura y escritura (Bryant *et al.*, 1989; Kirtley *et al.*, 1989; Wimmer, 1991; Cardoso-Martins, 1995).

Tiempo antes de que se desarrollara la investigación sobre conciencia fonológica, Luria (1986) había señalado que las tareas de síntesis fonémica se relacionan más con la lectura en tanto que las tareas de análisis están más relacionadas con la escritura.

Ahora bien, la mayoría de las investigaciones sobre la relación entre conciencia fonológica y el aprendizaje de la lecto-escritura se han abocado a los primeros grados de educación primaria, y en gran medida se ha analizado su relación con la adquisición de la lectura y han sido realizadas en niños lectores de lenguas diferentes al Español.

En un estudio realizado por nosotros (Montiel *et al.*, 2002), donde se solicitó a niños de 4° y 6° realizar tareas de conciencia fonémica que implicaban análisis fonémico (eliminación de un fonema y segmentación en fonos de palabras y no-palabras), análisis y síntesis (substitución de consonante o vocal en palabras) y síntesis fonémica de palabras y no-palabras, encontramos que sólo en las tareas de “síntesis” el grupo de 4° obtuvo puntuaciones significativamente más bajas que el de 6° de primaria. Estos resultados sugieren que algunas habilidades de conciencia fonémica que subyacen el aprendizaje de la lecto-escritura continúan desarrollándose en los últimos grados de la escuela primaria.

En el anexo podemos apreciar que la “creación de rimas” y la “división silábica” son, de las tareas propuestas por la SEP (1993), las únicas factibles de relacionar con la conciencia fonológica; estas tareas se señalan en los primeros años de primaria y están relacionadas con el manejo de elementos mayores al fonema. Aun cuando no se proponen tareas de segmentación de palabras por fonos en este Programa, al parecer, es baja la frecuencia de dificultades en esta área en los niños de grados superiores de primaria (Matute y Leal, 2003a); sin embargo, para aquellos niños que tienen dificultades específicas en esta área, no se ofrecen ejercicios que les faciliten el desarrollo de la conciencia fonémica y con ello el aprendizaje de la lectura y la escritura.

### *Las habilidades de análisis y de memoria visual*

Así como en el plano del lenguaje oral, el niño debe tener la capacidad de discriminar los fonemas entre sí, en el plano de la escritura debe asegurarse la capacidad de discriminar los grafemas con el fin de representarlos correctamente. En nuestro sistema alfabético, algunos grafemas, más que otros, se parecen entre ellos. Estas semejanzas generan confusiones en el transcurso del aprendizaje y hacen que en el momento de escribirlos se cometan errores. Las principales confusiones entre grafemas se basan, al parecer (Aaron, 1982), en dificultades en el análisis secuencial visual, relacionadas principalmente con la orientación izquierda-derecha y arriba-abajo de los elementos que constituyen el grafema. Aquí

estamos hablando de la reconocida confusión entre los grafemas “p”, “b”, “d” y “q”. Pero cualquier otro tipo de semejanza entre grafemas puede ocasionar confusiones. A partir de 4° de primaria no se registran estas confusiones en niños con un tránsito regular en la escuela primaria; aunque, estas confusiones son evidentes en niños que presentan problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura (Matute y Leal, 2003a).

### *La ortografía*

Una vez esbozadas las habilidades requeridas para la discriminación de los fonemas y de los grafemas, así como para el manejo secuencial de ellos, pasamos al manejo del sistema ortográfico que se relaciona con el establecimiento de una correspondencia entre el sistema fonológico del Español y los grafemas.

El sistema ortográfico del Español impone dificultades para su dominio; éstas son, como lo señalamos anteriormente, mayores para escribir que para leer. Dichas dificultades están dadas por la presencia de: *a*) dígrafos (CH, LL, RR, QU, GU) (Real Academia Española, 1999), *b*) fonemas que pueden ser representados por dos o más grafemas (por ejemplo el fonema /b/ puede ser representado por los grafemas B y V) y, *c*) grafemas que pueden representar dos fonemas diferentes (por ejemplo el grafema G representa al fonema /g/ y al fonema /x/). Con esto, los errores resultantes por las dificultades en el manejo del sistema ortográfico del Español pueden ser de dos tipos:

*a*) errores homófonos: donde la palabra producida es fonológicamente equivalente a la palabra meta:

(1) *dizfrazo* por “disfrazó” (figura 2)

(2) *entonses* por “entonces”

*disfrasado* por “disfrazado” (figura 3)

(3) *ardiya* por “ardilla”

*bolbio* por “volvió”

*isieron* por “hicieron” (figura 4)

b) errores no-homófonos: los cuales se relacionan con la sustitución de un grafema por otro que da como resultado una palabra fonológicamente diferente:

(4) *jugetona* por “juguetona” (figura 4)

Ardila *et al.* (1994), reportan que la frecuencia de errores no homófonos es muy baja en niños de los últimos grados de primaria. En un estudio anterior, reportamos que los errores ortográficos, sobre todo de tipo homófono, son los errores de escritura más frecuentes en los niños de primaria y su presencia no permite discriminar a los niños que tienen dificultades en la escritura (Matute y Leal, 2003a); es decir, los niños mexicanos analizados tanto con dificultades como sin ellas presentan una gran cantidad de estos errores.

La apropiación por el niño de este subsistema ha sido ampliamente estudiada y se reconoce la presencia de niveles basados, por una parte, en los procesos utilizados para escribir (Ferreiro *et al.*, 1982), y por la otra, en las características del subsistema. Así, el niño inicia, antes de ingresar a la escuela primaria, por tomar en cuenta de manera global, características visuales de la palabra; posteriormente, en el transcurso de los primeros años escolares a través de una estrategia analítica secuencial busca la representación gráfica de los diferentes fonemas que componen la palabra y, finalmente, atiende a características morfémicas y ortográficas de la palabra (Frith, 1986). Los procesos que subyacen a los dos últimos niveles son los más relacionados con el aprendizaje de este subsistema en la escuela primaria. Como puede apreciarse en el anexo, la complejidad del sistema ortográfico del Español es reconocida por el sistema educativo y la presencia de ejercicios de ortografía es evidente a lo largo de la primaria; no obstante, la complejidad del proceso de aprendizaje de este sistema no es tomada en cuenta por lo que las características ortográficas de mayor conflicto son simplemente aisladas y revisadas en los diferentes grados escolares.

Si nos preguntamos ahora cuáles son los fonemas que generan mayor confusión ortográfica en los niños de primaria, encontramos en los textos analizados que sin ninguna duda son los fonemas /b/ y /s/ (Matute y Leal, 2003a). La dificultad está dada en estos

casos por la presencia de la posibilidad de ser representados por dos o más grafemas.

### *La separación entre las palabras*

En la cadena hablada no hacemos pausas entre las palabras como lo exige la escritura. Es la escritura la que enfrenta al niño al manejo de la separación entre palabras, así como a la reflexión metalingüística que le permitirá el desarrollo de la noción de palabra. En un estudio con sujetos analfabetos (Matute y Casas, 1998), observamos la gran dificultad del adulto analfabeto para indicar el número de palabras que componían una oración dada así como para manipular las palabras y organizarlas de manera diferente dentro de la oración.

El manejo espacial de los trazos gráficos en el papel es sin duda un elemento importante que permite delimitar los espacios entre las palabras; de hecho, anteriormente era el único aspecto reconocido. Sólo hay que recordar las estrategias escolares para ayudar a los niños a marcar la separación entre las palabras: utilizar papel cuadriculado solicitando al niño dejar un cuadro en blanco después de cada palabra al escribir una oración. Si bien esto ayuda de manera indirecta a reflexionar sobre qué es una palabra, el interés que subyacía a esta tarea era meramente de tipo espacial.

Uno de nuestros primeros trabajos sobre el aprendizaje de la escritura está relacionado de manera indirecta con el manejo de la separación convencional entre las palabras al escribir (Matute *et al.*, 1989). En este trabajo, realizado en niños de 2° a 6° de primaria, analizamos los criterios utilizados por estos niños para definir una palabra y encontramos que aún en estos grados todavía hacen alusión a aspectos formales de la palabra indicando la necesidad de variedad y cantidad de grafías como, de hecho, anteriormente lo señalan Ferreiro y Teberosky (1979) en niños más pequeños. Otros criterios están relacionados con la presencia de un referente, la utilización de la palabra, las características ortográficas y el significado. El primero invita a que palabras sin referente concreto como las palabras enlace no fueran consideradas como tales. Se

encontró además que la frecuencia de uso de los criterios relacionados con los aspectos formales es considerablemente menor en los niños de 6°. A la inversa, la alusión a la ortografía de la palabra es más frecuente en 5° y 6°. El criterio lexical es más utilizado a partir de 3° de primaria y aumenta la frecuencia de uso en 6°. La presencia de referente y el uso de la palabra son los criterios con mayor frecuencia utilizados en los niños de los diversos grados escolares sin mucha variabilidad entre ellos.

Con relación al tipo de palabra también se ha observado que los niños aceptan más fácilmente como palabras a los sustantivos, adjetivos y verbos que a las preposiciones, conjunciones y otros términos de enlace (Ferreiro y Pontecorvo, 1996). Más aún, estas mismas autoras señalan que los primeros textos escritos en un modo alfabético pueden ser escritos en *scriptio continua*. La reflexión sobre qué es palabra permitirá la aceptación de las diferentes categorías gramaticales y con ello permitirá que, de manera paulatina para unos, y más abrupta para otros, lograr marcar la separación entre ellas. En los niños de 2° y 3° de primaria encuentran que producen textos donde se observan dificultades para manejar la separación convencional entre palabras, produciendo principalmente uniones donde se debía de separar (por ejemplo: elobo —el lobo—) pero también separaciones donde se debería de unir (por ejemplo: en contro —encontró—). Un número muy reducido de textos (3%) presentaban únicamente una separación convencional. En los textos que incluimos como ejemplos podemos observar que Inés (figura 1) utiliza letra ligada y no muestra dificultades en este aspecto. Alondra también muestra un manejo adecuado de este subsistema; sin embargo, el texto de Paola (figura 3) y el de Sandra (figura 4) presentan:

*a)* uniones donde se debía de separar:

(5) undia — ledijo — ami — ene. (figura 3)

(6) enel — abolita — quela — asu (figura 4)

*b)* escasas separaciones donde se debería de unir:

(7) ani males (figura 3)

(8) qui taron (figura 4)

*El acento ortográfico*

En Español, el acento gráfico tiene como fin señalar en ciertos casos la sílaba tónica de la palabra (Real Academia Española, 1999); es decir, no todas las sílabas tónicas se acentúan gráficamente y la utilización del acento gráfico se rige por reglas de acentuación explícitas. En algunos otros casos se utiliza para distinguir palabras pertenecientes a diferentes categorías gramaticales, que tienen idéntica forma. Con esto queda claro que el proceso de aprendizaje de la acentuación en Español está íntimamente relacionado tanto con aspectos sublexicales como lexicales. Con relación a los primeros, se distinguen las tareas metalingüísticas principalmente relacionadas con la conciencia fonológica que permiten la segmentación silábica de la palabra, y la identificación de la sílaba tónica. Si bien las características ortográficas de la acentuación pueden relacionarse a aspectos sublexicales, también la consideración de las características gramaticales y morfológicas de la palabra son importantes a fin de dominar el sistema de acentuación. Es por ello que el proceso de aprendizaje de la acentuación pueda darse a la par del sistema ortográfico. En los primeros años escolares, como de hecho se señala en SEP (1993), se hacen tareas relacionadas con la conciencia fonológica y, más tarde, en el último grado de instrucción primaria, se hace llamado a las reglas de utilización. Pero nuestra experiencia nos indica que son escasos los niños de primaria que utilizan de manera espontánea el acento en sus escritos (Matute, 1999). Como puede apreciarse, las niñas productoras de los textos de las figuras 3 y 4 no utilizan acentos en ellos. Asimismo, Alondra (figura 2) utiliza acento sólo ante algunas palabras con las combinaciones “ia” e “ie”:

vivía — quería — tenía. (figura 2)

Por su parte, Inés parece haber aprendido de manera global la acentuación de algunas palabras:

Raúl — mágicos — día — rápido; pero no en todas: apreto — empezo — sensasion. (figura 1)



### *La puntuación*

La puntuación de los textos escritos pretende reproducir la entonación del lenguaje oral (Real Academia Española, 1999: 55). La importancia en la transmisión del significado es puesta en relevancia señalando que de ella depende, en gran parte, la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos, ya que la puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes.

Para el manejo de la puntuación, el niño tiene que realizar un ejercicio de reflexión metalingüística en dos niveles; uno de ellos relacionado con la entonación y el otro con el significado. Muy probablemente, existe un aprendizaje basado en reglas donde este tipo de reflexión pierde importancia. En los escritos que hemos analizado, encontramos que los niños de los tres últimos grados de primaria utilizan un mayor número de signos de puntuación comparados con los de 2° y 3°. Por lo general, el primer signo de puntuación que un niño utiliza de manera espontánea es el punto final, el cual, de hecho, es el primero en enseñarse de acuerdo con lo que se propone en SEP (1993). Asimismo, de los 60 textos analizados (Matute, 1999), la cuarta parte de los niños de segundo de primaria utilizan al menos un signo de puntuación en su narrativa, mientras que todos los niños de 6° lo hacen. En los textos que utilizamos de ejemplo en este escrito, observamos que Inés (figura 1) utiliza “punto y aparte”, “punto y seguido” y “punto final”. Alondra (figura 2) utiliza “coma”, “dos puntos” y “punto y seguido”, en tanto que Paola (figura 3) y Sandra (figura 4) no utilizan signos de puntuación.

### *La gramática*

Existe una tradición en el estudio sobre las variaciones de las características gramaticales de los textos infantiles con relación a la edad y al grado escolar. Un punto central de interés es marcar justamente la diferencia entre la gramática del lenguaje oral y la del escrito. Si bien los cambios que se observan en las produc-

ciones escritas siguen patrones semejantes a los observados en el lenguaje oral donde la progresión parece moverse de oraciones yuxtapuestas a coordinadas y subordinadas, también se reportan características específicas a los textos escritos relacionadas con:

La frecuencia de uso de los diferentes tipos de cláusulas: al parecer los niños utilizan un mayor porcentaje de cláusulas subordinadas en la escritura que en la expresión oral a la vez que, un mayor porcentaje de cláusulas adverbiales con excepción de las cláusulas de tiempo y causa son utilizadas en la expresión oral de los niños (Harrell, 1957).

Los momentos en que suceden los cambios en la sintaxis parecen también ser diferentes según sea lenguaje oral o escrito. O'Donnell, Griffin y Norris (1967) señalan que existe una variación diferente en la sintaxis del habla y de la escritura en 3°, 5° y 6°. En 3° la complejidad de las oraciones de la expresión oral es mayor a la observada en expresión escrita, mientras que en los de 5° y 6° se observa la inversa.

La gramática en la escritura es abordada a lo largo de la primaria más al nivel de palabra, su función y sus variaciones, que de oraciones (véase anexo).

### *La coherencia de los textos*

Existen diferentes medidas para conocer y evaluar la coherencia de los textos producidos por los niños. Algunas de estas son indirectas, como es tomar en cuenta la fluidez en la composición (número de palabras producidas dentro de un intervalo de tiempo constante), y otras más subjetivas como es considerar la calidad de la composición medida de manera global a través de la calificación de dos o más jueces, dada por el contenido y la organización del texto en una escala del 1 al 5 (Berninger, 1996). Las mediciones resultantes utilizando cualquiera de los dos métodos parecen ir en aumento a través de los grados escolares de primaria (*ibid.*).

En estudios anteriores (Leal y Matute, 1995, Matute *et al.*, 2000, Matute y Leal, 2003b), hemos considerado que para producir un texto coherente que permita transmitir un mensaje, el niño debe manejar diferentes aspectos lingüísticos que se sitúan

tanto en el plano de la expresión como del contenido. Con relación a la producción de una narrativa, debe construir una historia completa —con principio, mitad y final— en la que los diferentes personajes no se confundan y sus acciones sean inteligibles, y para ello debe emplear determinados recursos y técnicas gramaticales. El dominio creciente de estos recursos y técnicas al servicio de la construcción de una “historia” es lo que permite la escritura de textos a la vez más complejos y más claros.

Hablamos de “dominio creciente de los recursos gramaticales” porque en nuestro estudio (Leal *et al.*, 1996) encontramos que dicho dominio está ligado a la edad y al grado escolar, siendo los menos coherentes con mayor frecuencia producidos por los niños más pequeños (pertenecientes a 2º y 3º de primaria), en tanto que ningún texto escrito por niños de 2º alcanzó el mayor grado de coherencia establecido<sup>4</sup>.

Además del grado de coherencia hemos tomado en cuenta el número de palabras empleadas para producir el texto así como el número de unidades narrativas recuperadas (proposiciones) con el fin de tener una idea más amplia del tipo de textos que producen los niños y hemos encontrado que los niños de los últimos grados de primaria producen textos más largos y recuperan un mayor número de unidades narrativas (proposiciones) (Leal y Matute, 1994)<sup>5</sup>.

En un estudio longitudinal con los niños participantes en los estudios anteriormente citados, con el fin de observar los cambios en el número de palabras utilizadas, número de unidades narrativas recuperadas y nivel de coherencia alcanzado en la narrativa producida por estos niños al paso de dos años, encontramos que las medias de la segunda evaluación son superiores a las obtenidas en la primera; es decir, al cabo de dos años, los niños producen cuentos más largos, con un mayor número de unidades narrativas y más coherentes.

<sup>4</sup> El lector interesado puede conocer con más detalle nuestro procedimiento para definir este concepto en Leal y Matute (1994) y Matute *et al.* (2000).

<sup>5</sup> Este estudio lo realizamos a través de una tarea de recuperación en la cual se leía a cada niño de manera individual el mismo texto, con la indicación de que inmediatamente después de terminada la lectura, el niño tenía que escribir el cuento lo más completo y mejor posible.

Según podemos apreciar en el anexo, la enseñanza de la producción de textos se inicia desde primero de primaria. La metacognición es con frecuencia utilizada para conocer la estructura de los textos y probablemente con esto se pretende que el niño pueda “reproducirla”. En las narrativas que utilizamos como ejemplos, podemos apreciar que un problema difícil de resolver para los niños es la continuidad de referente:

(10) Una vez se disfrazo de anciano (¿quién?) (figura 2)

(11) y le dijo ven ten tengo un regalito (¿ a quién?) (figura 3)

#### LA ENSEÑANZA DE ESTOS SUBSISTEMAS DESDE LA ESCUELA PRIMARIA MEXICANA

El *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria* (SEP), 1993: 21-47, destaca para el área de Español, la importancia de que los niños “aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos” y que por lo tanto “es muy importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y en la corrección de sus propios textos”. Este plan de estudios está dividido en tres áreas relacionadas con la escritura: *a) Lengua escrita: Escritura y Lectura, b) Recreación literaria y c) Reflexión sobre la lengua.* Los propósitos que plantea este programa están dirigidos al “qué aprender”, y se puede observar que de manera implícita contemplan los siete subsistemas que detectamos con una distribución desigual a lo largo de los seis grados escolares. Así, por ejemplo, de los aspectos del trazo gráfico sólo se habla para 1° de primaria. La relación grafema-fonema se aborda en 1° de primaria y de 3° en adelante se habla de las dificultades ortográficas aislando las ambigüedades en la relación fonema-grafema y abordándolas aún en 6°. Lo mismo pasa con la acentuación y la puntuación. El aprendizaje de la escritura se contempla en tres niveles de trabajo diferentes: a partir de la palabra, de la oración y del texto. El trabajo a partir de palabras toma un espacio importante, analizando primero de manera explícita la separación entre palabras y a partir de 2°, es en el rubro de reflexión sobre la lengua donde se trabaja el análisis de palabras y el de las oraciones. Por el contra-

rio, la producción de textos se aborda solo en “lengua escrita” y “recreación literaria”. En “reflexión sobre la lengua” se promueve la reflexión sobre textos, pero se considera como una tarea de lectura.

Incluimos cuatro textos en este capítulo, como ejemplos de producciones narrativas de niños de primaria; dos de ellos producidos por niñas de 4º, un texto de una niña de 5º y otro más de una niña de 6º de primaria. Si bien, encontramos textos como el de Inés, de 9 años (4º de primaria), que muestran un manejo aceptable aun cuando con un dominio incompleto de los diferentes subsistemas. En otros, este no es el caso. Por ejemplo, en el texto de Sandra, de 6º, no hay acentos ni signos de puntuación; la separación entre palabras guarda ciertas características. En la ortografía se observan diversas dificultades. La comparación de las características de estos cuatro textos nos permite observar que el dominio de los siete subsistemas identificados varía considerablemente de un niño a otro; en el texto de la figura 1 parece que Inés logra atender a los diferentes subsistemas de manera simultánea, en tanto que en el texto de la figura 4, Sandra se olvida por completo de dos de ellos (signos de puntuación y acentuación) aunque es de esperarse que se le han enseñado porque así está señalado en el programa escolar.

Esta comparación pone de manifiesto que a la vez que el niño aprende las reglas propias de cada subsistema de escritura y su uso, debe de contar con las características cognitivas y ejecutivas propias para controlar su desempeño en cada uno de los subsistemas al momento de componer un texto que pueda ser leído por otra persona.

Termino con una pregunta, utilizando como marco los textos de estas 4 niñas que llevan de 4 a 6 años invertidos en el aprendizaje de la escritura: ¿son las dificultades que observamos, el resultado de un conocimiento parcial de los diferentes subsistemas que conforman la escritura o bien la falta de dominio del proceso (procesos) implicado(s) en el cómo apropiarse de este conocimiento?

## BIBLIOGRAFÍA

- AARON, PAUL AUSTER, 1982, "The neuropsychology of developmental dyslexia", en *Reading disorders: Varieties and treatments*. R. N. Malatesha y P. G. Aaron (eds.), New York: Academic Press; 5-68.
- AJURIAGUERRA, JULIAN DE, M. AUZIAS, F. COUMES, A. DENNER, V. LAVONDES-MONOD, R. PERRON y M. STAMBAK, 1984, *La escritura del niño, I. La evolución de la escritura y sus dificultades*. Barcelona: Laia. [1ª ed. 1964].
- ARDILA, ALFREDO, MÓNICA ROSSELLI y ÓSCAR PINZÓN, 1994, "Alexia y agrafia en hispanoparlantes: correlaciones tomográficas y análisis interlingüístico", en *Cerebro y lenguaje*. F. Ostrosky-Solis y A. Ardila (eds.), México: Trillas; 141-168.
- BERNINGER, VIRGINIA, 1996, *Reading and writing acquisition: A developmental neuropsychological perspective*. Boulder: Westview Press.
- BRYANT, PETER, LYNETTE BRADLEY, MORAG MAC LEAN y J. CROSSLAND, 1989, "Nursery rhymes, phonological skills and reading", *Child Language*, 16; 407-428.
- CARDOSO-MARTINS, C., 1995, "Sensibility to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese", *Reading Research Quarterly*, 30; 808-828.
- CATACH, NINA (ed.), 1988, *Pour une théorie de la langue écrite*. París: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- FERREIRO, EMILIA, MARGARITA GÓMEZ-PALACIO, et al., 1982, *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura: Evolución de la escritura durante el primer año escolar*. México: Dirección General de Evaluación Educativa/SEP, fascículo 2.
- y CLOTILDE PONTECORVO, 1996, "La segmentación en palabras gráficas", en *Caperucita roja aprende a escribir*, E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo, Barcelona: Gedisa; 45-86.
- y ANA TEBEROSKY, 1979, *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.
- FRITH, UTA, 1986, "A developmental framework for developmental dyslexia", *Annals of dyslexia*, 36; 69-81.
- HARRELL, LESTER E., JR. 1957, "A comparison of the development of oral and written language in school-aged children", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 22, 3 (Serial, 66).
- HAYES, J. y L. FLOWER, 1980, "Identifying the organization of the writing process", en *Cognitive processes in writing*. L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), Hillsdale: Erlbaum.

- HØIEN, TORLEIV, INGVAR LUNDBERG, KEITH E. STANOVICH e INGER-KRISTIN BJAALID, 1995, "Components of phonological awareness", *Reading and Writing*, 7; 171-188.
- KELLOGG, RONALD T., 1994, *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- KIRTLEY, CLARE, PETER BRYANT, MORAG MAC LEAN y LYNETTE BRADLEY, 1989, "Rhyme, rime and the onset of reading", *Journal of experimental child psychology*, 48; 224-245.
- LEAL, FERNANDO, 2003, "El sistema de la escritura en español", en *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. E. Matute y F. Leal (coords.), México: Universidad de Guadalajara.
- y ESMERALDA MATUTE, 2001, "La transparencia de los sistemas ortográficos y la idea de estrategias diferenciales de procesamiento de la lengua escrita", en *Memorias del V Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. G. López Cruz y M. del C. Morúa Leyva (eds.), Hermosillo: Unison; 127-152.
- , 1995, "Los efectos de la edad y del grado escolar sobre la coherencia de una narración escrita por niños con problemas de aprendizaje", *Salud Mental*, 4; 10-17.
- , 1994, "Coherencia en textos infantiles cortos como criterio psicolingüístico en caso de trastorno de la escritura", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 19/20; 237-252.
- y DANIEL ZARABOZO, 1996, "Algunos aspectos evolutivos en narrativas escritas por niños con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23/24; 331-342.
- LEZAK, MURIEL, 1995, *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.
- LURIA, ALEXANDER R., 1986, *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Distribuciones Fontamara. [1ª ed. 1966].
- MATUTE, ESMERALDA, 1999, "Lenguaje y aprendizaje", *Conferencia Magistral presentada en el I Congreso Internacional de Cerebro y Mente*. Cartagena de Indias, Colombia.
- , 1997, "Los trastornos en el aprendizaje de la escritura: análisis a través de las características de su sistema", *Conferencia Inaugural Presentada en el V Congreso Latinoamericano de Neuropsicología*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- y ADRIANA CASAS, 1998, "Actividad metalingüística en el analfabeta". *Conferencia presentada en el Proseminario del Instituto de Neurociencias*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- , AURORA ZÚÑIGA y SOLEDAD GUAJARDO, 1989, “¿Qué es “palabra” para el niño? análisis de tareas metalingüísticas”, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 15; 95-108.
- y FERNANDO LEAL, 2003a, “Los llamados ‘errores ortográficos’ en niños hispanohablantes con problemas del aprendizaje de la lecto-escritura”, en *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. E. Matute y F. Leal (coords.), Guadalajara: Universidad de Guadalajara; 549-570.
- , 2003b, “La coherencia de narrativas escritas por niños con problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura”, en *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. E. Matute y F. Leal (coords.), Guadalajara: Universidad de Guadalajara; 529-547.
- y DANIEL ZARABOZO, 2000, “Coherence in short narratives written by spanish-speaking children with reading disabilities”, *Applied Neuropsychology*, 1; 47-60.
- MONTIEL, TERESITA, ESMERALDA MATUTE y DANIEL ZARABOZO, 2002, “La conciencia fonémica en los últimos grados escolares”, *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 4, 2; 149-160.
- O'DONNELL, ROY C., WILLIAM J. GRIFFIN y RAYMOND C. NORRIS, 1967, “Syntax of kindergarten and elementary school children: a transformational analysis”, Champaign: National Council of Teachers of Education.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1999, *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- RUDDELL, ROBERT y MARTHA RAPP HAGGARD, 1985, “Oral and written language acquisition and reading process”, en *Theoretical models and processes of reading*. Harry Singer y Robert B. Ruddell (eds.), Newark: International Reading Association; 63-80.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1993, *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- SERRATRICE, GEORGE y MICHEL HABIB, 1997, *Escritura y cerebro: mecanismos neurofisiológicos*, Barcelona: Masson [1ª ed. 1993].
- TORGESSEN, JOSEPH K., 1995, “Phonological awareness, a critical factor in dyslexia”, en *The Orton Dyslexia Society*, Baltimore: International Dyslexia Association.
- WIMMER, HEINZ, KARIN LANDERL, RENATE LINORTNER y PETER HUMMER, 1991, “The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important”, *Cognition*, 40; 219-249.



## ANEXO

*La atención a los diferentes subsistemas de la escritura por la escuela primaria.*

Subsistemas de escritura	Grado escolar		
	1°	2°	3°
1. El trazo gráfico	Direccionalidad de la escritura. El espacio entre letras (script) Representación de las letras.		
2. La composición gráfica de la palabra	Representación de: – las vocales. – “p”, “l”, “s”, “m”, “d” y “t”. “r”, “rr”, “c”, “q”, “b”, “v”, “n”, “ñ”, “f”, “j”. “ch”, “h”, “ll”, “y”, “g”, “z”, “x”, “w”, “k”. Uso de mayúscula inicial. Creación de rimas.	Mayúsculas. Creación de rimas.	División silábica. Uso de : “R”, “rr” y “r”. “ca”, “co”, “cu”, “que”, “qui”. “b” y “v”. “ga”, “go”, “gu”, “gue”, “gui”, “güe”, “güi”.
3. El acento ortográfico	Creación de rimas.	Creación de rimas.	
4. La puntuación	Punto final y punto y aparte.	Signos de interrogación. Punto.	Signos de interrogación y exclamación. Coma.
5. La separación entre las palabras	Separación entre palabras.	Espacio entre palabras. <u>Campos semánticos para ampliación del vocabulario.</u> <u>Sinónimos y antónimos</u>	Reconocimiento de palabras indígenas. <u>Campos semánticos para ampliación del vocabulario.</u> <u>Sinónimos y antónimos.</u> <u>Sustantivos, adjetivos y verbos.</u>

<i>Grado escolar</i>		
<i>4°</i>	<i>5°</i>	<i>6°</i>
<p>Uso de:            “b”, “v” y “h”.            “R”, “rr” y “r”.            “ca”, “co”, “cu”, “que”,            “qui”.            “ga”, “go”, “gu”, “gue”,            “gui”, “güe”, “güi”.</p>	<p>Uso de:            – “m” antes de “b” y “p”,            – “n” antes de “v” y “f”.            – “h” intermedia.            – “y” o “ll”.</p>	<p>Normas ortográficas relativas al uso de:            “x”, “s”, “z”;            “b”, “v”; “h”            Uso de las sílabas “ce”, “ci”,            “ge”, “gi”, “gue”, “gui”,            “güe”, “güi”.</p>
Acento prosódico y ortográfico.	Clasificación de las palabras por su sílaba tónica.	Reglas de acentuación.
Punto y aparte, punto final y coma. Signos de admiración y de interrogación.	Uso de los dos puntos.	
<u>Variaciones regionales del vocabulario.</u> <u>Artículos, adjetivos y pronombres.</u> <u>Redacción de sinónimos y antónimos.</u>	<u>Palabras simples, compuestas y derivadas.</u> <u>Ampliación del vocabulario.</u> <u>Uso de pronombres demostrativos.</u> <u>Uso de conjunciones “y”, “e”, “o”, “u”.</u> <u>Uso de preposiciones “a”, “de”, “con”.</u>	Galicismos y anglicismos. <u>Uso de conjunciones “y”, “e”, “o”, “u”.</u> <u>Uso de preposiciones “a”, “de”, “con”, “desde”, “hacia</u>

*La atención a los diferentes subsistemas de la escritura... (concluye)*

Subsistemas de escritura	Grado escolar		
	1°	2°	3°
6. La gramática	<p>Escritura de palabras y oraciones.  <u>Género, número.</u>  <u>Orden de las palabras en la oración.</u>  <u>Sinónimos.</u>  <u>Oraciones afirmativas y negativas.</u></p>	<p>Redacción de preguntas.  Letreros y avisos.  Género y número.  Identificación del sujeto.  Oraciones afirmativas y negativas  Orden de las palabras en la oración.  <u>Sinónimos y antónimos.</u>  <u>Campos semánticos para ampliación de vocabulario.</u></p>	<p><u>Identificación del sujeto y predicado en oraciones. Sustantivos, adjetivos, verbos y tiempos verbales.</u>  <u>Oraciones interrogativas y exclamativas.</u>  <u>Sinónimos, antónimos y homónimos.</u>  <u>Campos semánticos para ampliación de vocabulario.</u></p>
7. La coherencia de los textos	<p>Reconocimiento de la escritura como forma de comunicación  Redacción de textos y de recados.  <i>Redacción de cuentos y de diálogos. Creación de rimas</i></p>	<p>Redacción de - textos a partir de descripciones - anécdotas, - - comentarios, - mensajes, - avisos, -recados, - cartas y descripción de imágenes.  - <i>poemas</i>  - <i>cuentos.</i>  <i>Creación de rimas.</i>  Identificación del tema de un texto.</p>	<p>Elaboración de resúmenes, mensajes, cartas, instrucciones, descripciones y narraciones.  <i>Creación de: - textos literarios.</i>  - <i>distintas versiones de un mismo cuento</i>  - <i>historietas sobre un tema dado.</i>  Identificación de diferentes tipos de textos.</p>

NOTA: Se incluyen los objetivos señalados en SEP (1993), *Plan y Programas de Estudio*.  
crados con la escritura: Lengua Escrita, Recreación Literaria y Reflexión sobre la Lengua.

<i>Grado escolar</i>		
4°	5°	6°
<p><u>Variaciones regionales del vocabulario.</u>  <u>Artículos, adjetivos y pronombres.</u>  <u>Redacción de palabras sinónimas y antónimas.</u>  <u>Oraciones imperativas.</u>  <u>Sujeto tácito.</u>  <u>Redacciones en presente, pretérito y futuro.</u></p>	<p>Palabras simples, compuestas y derivadas.  <u>Ampliación del vocabulario.</u>  <u>Uso de pronombres demostrativos.</u>  <u>Uso de conjunciones “y”, “e”, “o”, “u”.</u>  <u>Uso de preposiciones “a”, “de”, “con”.</u>  <u>Tiempos copretérito y pospretérito de indicativo.</u></p>	<p>Tiempos verbales: copretérito y pospretérito.  <u>Uso de conjunciones “y”, “e”, “o”, “u”.</u>  <u>Uso de preposiciones “a”, “de”, “con”, “desde”, “hacia”.</u></p>
<p>Instrucciones.  Telegrama.  Resúmenes.  Cartas, mensajes y carteles.  <i>Creación de cuentos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, diálogos, canciones, coplas y versos populares.</i></p>	<p>Resúmenes, apuntes de clase, fichas bibliográficas, fichas de trabajo.  - La estructura de diferentes tipos de textos: literarios, instructivos, informativos y periodísticos.  - Identificación de relaciones causales en diferentes tipos de texto.  - Ideas principales y de apoyo en un texto.  Redacción de:  - textos considerando título, secuencia y relación entre ideas, con atención a la exposición de las relaciones causales.  - <i>guiones para obras de teatro.</i>  - <i>cuentos.</i></p>	<p>Localización de las ideas principales, con base en la estructura formal de los textos: introducción, desarrollo, conclusión.  Estructura lógica de los párrafos, estableciendo ideas principales y de apoyo.  Redacción de:  - textos partiendo de un esquema predeterminado;  - guiones para sintetizar textos;  - notas;  - noticias escolares y de la comunidad.  Elaboración de:  - esquemas de redacción de textos de otras asignaturas;  - solicitudes de información.  - <i>propuestas.</i></p>



## ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Aaron, Paul Auster, 228  
Aceves, Jorge E., 9  
Aguilar Salas, María de Lourdes,  
9n–10n3, 71  
Ajuriaguerra, Julián de, 222  
Albro, Elizabeth R., 108  
Andrews, Richard, 145, 145n  
Ardila, Alfredo, 230  
Aristóteles, 138  
Auzias, M., 222  
Ávila, Raúl, 9n, 11n4  
Bakhtin, Mikhail M., 30–31n, 64–65  
Bamberg, Michael, 107n–108  
Bandura, Albert, 195n,  
Barnes, Douglas, 143  
Barriga Villanueva, Rebeca, 9n, 18,  
70, 70n2, 72, 72n6, 75, 79, 105, 108,  
200, 200n30, 206n34  
Benveniste, Emile, 178  
Berko Gleason, Jean, 106  
Berninger, Virginia, 213, 215,  
218–220, 235  
Berthoud-Papandropoulou, Ioanna,  
186  
Bialystok, Ellen, 189  
Billig, Michael, 135, 144  
Berman, Ruth, 108  
Bliss, Lynn S., 108  
Bosque, Ignacio, 183n,  
Brédart, Serge, 185  
Britton, James, 143  
Brown, Roger, 188n  
Brown, Gordon, 192  
Bruner, Jerome, 107, 107n  
Bryant, Peter, 227  
Calsamiglia Blancafort, Helena,  
69n2, 76–77, 80–81  
Candela, Antonia, 135, 143–145  
Capps, Lisa, 108  
Cardoso-Martins, C., 227  
Carr, Diane B., 188  
Casas, Adriana, 231  
Catach, Nina, 213  
Cazden, Courtney, 26, 107, 143  
CHILDES, 39n4, 113, 113n8, 179n11  
Clark, Eve, 183n–184  
Clark, Herbert H., 32, 183n  
Clarke, Stephen, 145  
Cole, Michael, 26  
Comisión Nacional de los Libros de  
Texto Gratuitos (Conaliteg), 9n  
Corpus “Montes”, 39n4–5  
Costello, Patrick, 145  
Crystal, David, 107  
Coumes, F., 222  
Dähl, Östen, 183n  
Dawes, Lyn, 147  
De Chaudron, Charles, 185, 187n18

- De Villiers, Jill, 188, 188n, 190  
 De Villiers, Peter, 188, 188n, 190  
 Diccionario del Español Usual en México (DEUM), 70  
 Donaldson, Morgan, 186  
 Dore, John, 77n12  
 Downing, John, 186  
 Durkin, Kevin, 192–193, 192n  
 Edwards, Dereck, 138, 141, 143  
 Edwards, Harold T., 185  
 Ely, Richard, 72n6, 106–107, 186  
 Ferguson, Charles A., 38  
 Ferreiro, Emilia, 73, 176n, 185, 230, 231–232  
 Flower, L., 218–219, 218n  
 Freedman, Aviva, 145  
 Frith, Uta, 230  
 García Fajardo, Josefina, 200n30  
 Garvey, Katherine, 171n  
 Gewirtz, Jacob L., 195n  
 Gilligan, Carol, 195n  
 Gleitman, Lila R., 187–190, 188n  
 Gombert, Jean Émile, 185–186, 187n19, 188n, 192, 107–108  
 Gómez, Laura, 141  
 González Pedrero, Enrique, 9n  
 Goodwin, Charles, 30  
 Grice, H. Paul, 33–34, 34n, 51, 53–55, 59–60  
 Grieve, Robert, 185, 189  
 Griffin, Peg, 26  
 Griffin, William J., 235  
 Grootendorst, Rob, 137  
 Gulich, Elisabeth, 78  
 Habermas, Jürgen, 143–144  
 Habib, Michel, 222  
 Hakes, David T., 185, 187–189  
 Halliday, Michael A. K., 63, 205  
 Hayes, J., 218–219, 218n  
 Hersh, Richard, 120n13  
 Hess Zimmerman, Karina, 19, 79n13  
 Hickmann, Maya, 105  
 Hicks, Deborah, 123n  
 Hillman, Donald, 188  
 Hoff-Ginsberg, Erika, 105, 108  
 Høien, Torleiv, 227  
 Howe, Herbert, 188  
 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 16, 16n15  
 Jackson, Sally, 137  
 Jacobs, Scott, 137  
 Jaso García, Elena, 11, 11n6  
 Jarvella, Robert J., 187, 206n  
 Jefferson, Gail, 30, 33  
 Jespersen, Otto, 183n  
 Karmiloff-Smith, Annete, 72nn4, 6, 105, 185  
 Kellogg, Ronald T., 217, 219  
 Kemper, Robert L., 185n  
 King, Alison, 143  
 Kirkpatrick, Anita G., 185  
 Kirtley, Clare, 227  
 Kister, Mary C., 192  
 Klima, Edward Stuart, 183n  
 Kohlberg, Lawrence, 120n13, 195n, 197, 199, 200n29, 204  
 Kozulin, Alex, 26–27  
 Kraf, Robert G., 145  
 Kurtines, William M., 195n  
 Laboratorio de Cognición y Comunicación, 136, 136n, 146  
 Labov, William, 107, 107n  
 Lara Ramos, Luis Fernando, 191  
 Lave, Jean, 32

- Leal, Fernando, 13n11, 215, 215n,  
216n, 223, 226, 228–230, 235–236,  
236n
- Lemke, Jay, 63
- Levelt, William J. M., 187
- Lezak, Muriel, 217
- Lomas, Carlos, 12n7, 74, 74n7
- Lucariello, Joan, 107
- Luria, Alexander, R., 223, 227
- MacWhinney, Brian, 39n4, 113,  
179n11
- Mancuso, James, 195n
- Marchman, Virginia, 108
- Martínez Moctezuma, Lucía, 9n
- Martínez Rizo, 16n15
- Martínez Silva, Mario, 11n6
- McCabe, Allyssa, 108
- Mendoza, Ada, 141
- Menyuk, Paula, 108
- Mercer, Neil, 138–141, 142, 147, 149
- Miranda, Elisabeth, 108
- Montes, Rosa Graciela, 18, 32–33, 38,  
39n, 45, 77n11, 83n, 185n
- Montiel, Teresita, 228
- Murillo, Graciela, 9n, 184n15
- Nelson, Katherine, 107n, 108, 112,  
171, 193, 205
- Newman, Dennis, 26
- Ninio, Anat, 70n2, 73, 80, 106, 205
- Nippold, Marilyn, 81
- Norris, Raymond C., 235
- Nunan, David, 12n7, 74n8
- O'Donnell, Roy C., 235
- Ochs, Elinor, 107n, 108, 205
- Olson, David R., 107, 178n9, 186
- Onrubia, Javier, 143
- Ordoñez, Claudia, 75
- Organización para la Cooperación y  
el Desarrollo Económico (OCDE),  
16n15, 75n, 98
- Osoro, Andrés, 12n7, 74, 74n7
- Parra Velasco, María Luisa, 13n11,  
16n14, 19, 170, 194, 194n26, 201n,  
203
- Patterson, Charlotte, J., 192
- Pellicer, Dora, 16n14
- Peón, Margarita, 19, 81n, 135n
- Pérez, Vicente, 141
- Perroni, Maria Cecilia, 108
- Peterson, Carole, 108
- Piaget, Jean, 26, 120n13, 186n, 196n
- Pontecorvo, Clotilde, 232
- Preece, Alison, 79n14,
- Pringle, Ian, 145
- Quasthoff, Uta M., 78
- Raven, John C., 147
- Read, Charles, 186, 203n
- Real Academia Española, 17n, 21,  
182n, 191n, 229, 233–234,
- Reddy, Michael, 64
- Rodríguez, Oralía, 184n15
- Rogoff, Barbara, 135
- Rojas-Drummond, Sylvia, 19, 81n,  
136n, 141
- Rojas Nieto, Cecilia, 70, 70n, 72,  
72n6
- Romaine, Suzanne, 72, 106
- Rondal, Jean-Adolph, 185
- Rudolph, Dina, 107n
- Ryan, Ellen Bouchard, 188, 188n,  
190
- Sacks, Harvey, 30, 33
- Sarbin, Theodore, 195n
- Schegloff, Emanuel A., 30, 33
- Schieffelin, Bambi, 205



- Schoeckel, Alonso, 80
- Scholl, D. Mary, 188, 188n, 190
- Secretaría de Educación Pública (SEP), 10, 12, 15, 15n–16n, 15–16, 71, 75, 82n, 83, 85f–86f, 86–97, 89f–90f, 92f, 94f–95f, 100, 109, 162, 169, 172–174, 172n–173n, 175ff1–2, 214, 215n, 221, 223, 228, 233–234, 237, 244n
- Selman, Robert, 195n, 196–197, 199, 204
- Serra, Miquel, 70n2, 78, 106, 145
- Serrat, Elisabet, 70n2, 78, 106, 145
- Serratrice, George, 222
- Sinclair, Anne, 187, 206n35
- Singer, Ming, 171n
- Slobin, Dan Isaac, 108, 184
- Smith, Ruth, 107n
- Snow, Catherine, 38, 39n, 70n2, 73, 75, 80, 106, 113, 205
- Solé, Rosa, 70n2, 78, 106, 145
- Spitz, René, 171n
- Stein, Nancy, 108
- Taylor, Carolyn, 107n
- Teberosky, Ana, 176n, 231
- Torbe, Martin, 143
- Torgesen, Joseph, 227
- Tunmer, William E., 185, 189
- Tusón, Amparo, 12n7, 69–70n2, 74n7, 76–77, 80–81
- Tusón, Vicente, 70, 74, 77
- Van Dijk, Teun A., 70n2
- Van Eemeren, Frans H., 137
- Van Kleeck, Anne, 185
- Vélez, Maricela, 141
- Vernooy, Aliette R., 185n
- Villa Lever, Lorenza, 9n, 11n4
- Vygotsky, Lev S., 26–28, 62, 135
- Voloshinov, 30–31, 31n
- Waletzky, J., 107n, 108
- Wegerif, Rupert, 147, 149
- Wells, Gordon, 63
- Wenger, Etienne, 32
- Wilkinson, Andrew, 145
- Wimmer, Heinz, 227
- Wittgenstein, Ludwig, 100
- Zarabozo, Daniel, 215n

## ÍNDICE TEMÁTICO

- acento ortográfico, acentuación, 20, 216, 233, 237–238, 242–243
- actuación, 26, 29, 35, 53, 116, 117, 117–118f, 119, 123
- adecuación, 33, 36–37, 66
- adquisición
- de la escritura, 214–215, 218, 220–223, 226
  - de la lecto-escritura, 176n, 186, 227
  - del lenguaje, 29, 37, 72n4, 73, 77, 205n, 206
  - tardía, 72n4, 120
- andamiaje, 19, 21, 37, 56, 81, 143, 148, 163–164
- años escolares, 71–73, 72n, 77–78, 105, 169, 192, 193, 216, 230, 233, *v. t. desarrollo lingüístico en los años escolares*
- aprendizaje, 13, 17–18, 21, 25–26, 65–66, 74–75, 74n8, 78, 98, 98n21, 117, 123, 136, 139, 141–143, 148, 161, 163, 179, 226
- directo, 26–28
  - mediado, 26–29
  - de la escritura, 20, 75, 214–215, 220–222, 227–231, 233–234, 237–238
  - de la lectura, 75, 214–215, 215n, 217, 227–229
- argumentación, 18, 61, 73–74, 77n10, 80–82, 84t, 91–92, 95–96, 98, 135–136, 137n, 143–147, 151, 154–159, 163–165
- coloquial, 136, 137n
- audience design, v. diseño para un auditorio*
- cambio cognitivo, 26, 29, 31–32, 65
- clarificación (discursiva), 36
- coherencia, 75–76, 82, 138, 216–217, 235–236, 244
- competencia, 26, 29, 32, 35, 37, 53
- comunicativa, 12n9, 37, 55, 72, 74n7, 77, 97, 142–143, 205
  - lingüística, 12n9, 25, 55, 72, 76, 97
- compleción, 38, 40, 42, 44, 56
- complicación, 107
- comunidad de práctica, 32, 37, 61–63, 65
- conciencia fonológica, 226–228, 233
- contextualización, 47–48, 53
- construcción de conocimiento(s), 46, 65
- constructivismo socio-histórico, 28
- conversación, 18, 29–30, 33–36, 34n, 40, 54–55, 58, 66, 73, 77–78, 77n,

- 83, 83n, 84t, 87–88, 95–96, 136, 139–140, 163
- co-construcción de conocimiento(s), 18
- cultura escrita, 11n4, 15, 22
- deixis, 152, 153t, 157
- desarrollo
- cognitivo, 20, 36, 62, 69, 74, 171, 185, 185n, 189, 192, 195–196, 195n, 217
  - de la lengua materna, 29
  - discursivo, 73, 78
  - lingüístico, del lenguaje, 13, 17, 20, 22, 33, 38, 69, 70n2, 74–77, 80, 105–108, 106n, 170–171, 188, 192–193, 195, 110, 113
  - en los años escolares, 72–73, 72n6, 99, 105, 107, 110
  - metalingüístico, 107–108
  - social, 69, 74, 80, 171, 195–197, 195n, 199, 204n
- descentración, 186n, 196n
- descripción, 18, 73, 80, 82, 84t, 93–94, 98, 112, 224
- diálogo, 17–18, 29–30, 74, 77–78, 82–83, 83n, 89f, 147, 244–245
- dilema de Heinz, 200n29
- discurso, 12, 14, 17–18, 30, 32, 34, 34n, 36–38, 40–41, 46–48, 50, 52, 54–55, 62, 69–77, 69–70n2, 77n10, 79n14, 80–83, 84t, 84n, 86n, 88, 95, 97–100, 106, 140, 144, 144n, 146–148, 165, 171n, 200n30, 234
- diseño
- para un auditorio (*audience design*), 32
  - para co-participantes (*participant design*), 33
  - elaboración, 38, 41, 43, 57–58, *v. t. completión*
- enfoque comunicativo, 10–11, 11nn4–6, 12–15, 13n, 17, 17n, 18, 21–22, 70–71, 73–75, 82n, 84, 86n, 98–100, 169, 172, 172n, 173n4
- libros del, 13, 13n10, 16n14, 17, 20, 69–70, 69n1, 74, 82, 84t, 97, 169, 172n, 173n4
- enfoque formalista, 11–12, 16n14
- enmarcación, 48
- enseñanza del español, 10–12, 11n4, 13n10, 15–16, 18, 20–21, 74–75, 82n, 169, 172, 173n4
- enunciados metadiscursivos, 36, 47, 52
- errores ortográficos, 226, 229–230
- escritura, 13–15, 20, 73, 75, 82, 84, 100, 213–238
- alfabética, 227
- especificación, 39–40, 50, 56, 58–60
- etapa
- caligráfica, 222
  - poscaligráfica, 222
  - precaligráfica, 222
- etapas tardías de desarrollo, 72nn4, 6, *v. t. años escolares*
- Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), 16n15
- fine-tuning*, *v. sintonía*
- gramaticalidad, juicios gramaticales, 187–189, 187nn20–21
- guión, 19, 44, 79, 111–114, 116, 116n, 123, 245
- habilidades
- argumentativas, 135, 155, 165
  - cognitivas, 79, 161
  - comunicativas, 71, 83

- discursivas, 70, 73, 83, 97, 138,  
142, 206n35
- fonológicas, 215, 226–228
- lingüísticas, 73, 79, 81, 166
- sociales, 81
- habla exploratoria, 136–138, 140–  
143, 146–148, 155, 159–164
- herramientas  
culturales, 26–27, 29, 44–45, 62
- psicológicas, 27
- juicios gramaticales, *v. gramaticalidad*
- lecto-escritura, 70, 107, 146, 176n,  
186, 203, 206, 227–229
- lectura, 14–15, 20, 73, 75–76, 82n,  
84t, 213–215, 215n, 217, 221,  
226–228, 237–238
- lengua escrita, 12, 13n10, 15, 21, 25,  
73, 75, 78, 83, 84t, 86n, 109–110,  
172, 185–186, 205, 221, 237–238,  
245
- lengua oral, lengua hablada, 12, 75,  
83, 84t, 86n, 109–110, 172, 186, 215
- lenguaje contextualizador, 106, 106n
- Libro(s) de texto gratuitos (*ltg*), 9,  
9n, 10n2, 11nn5, 6, 135, 173  
de español (*ltge*), 10–13, 11n4,  
13nn10, 14–20, 15n, 16n14,  
70–72, 70n3, 74, 77–78, 82–84,  
84t, 84n, 87–88, 93, 95, 97–98,  
98n21, 99n, 100, 169–170, 172,  
172n, 207
- marcadores discursivos, 48–49
- marco común de referencia (*common  
ground*), 32
- máximas conversacionales (de Gri-  
ce), 33–34, 53–55, 59, 62  
de calidad, 35, 54–55  
de cantidad, 35, 59  
de manera, 50, 58, 60  
de relevancia o pertinencia, 33, 61
- metáfora del conducto, 64
- Método Dinámico de la Pirámide  
Invertida, 149
- motherese*, 33, 37
- narración, 18–19, 73, 77n10, 78–79,  
79n13, 82, 84t, 88–91, 95–96, 98,  
107–119, 107n, 112n, 116n
- negación, 170, 171n, 174, 176–177,  
178n, 179, 181, 183–184, 183–184n,  
187, 191, 193, 194n, 195, 203, 205
- nexo(s), 107, 154, 158–159, 159t,  
164, 171, 183n
- oraciones  
afirmativas, 174, 176, 178, 180,  
244  
negativas, 13n11, 19, 169–171,  
174, 176, 178–181, 191, 193–195,  
194n, 205, 244, *v. t. negación*
- ortografía, 14, 20, 25, 56, 173n4,  
216, 226, 229–230, 232, *v. t. errores  
ortográficos*
- participant design*, *v. diseño para co-  
participantes*
- Plan y Programas de Estudio. Educa-  
ción Básica. Primaria, 221, 237
- prácticas sociales del lenguaje, 16,  
16n16, 22
- principios conversacionales, 32, 37, *v.  
t. máximas conversacionales*
- principio de cooperación conversa-  
cional, 33, *v. t. máximas conversacio-  
nales*
- proceso de enseñanza-aprendizaje,  
25, 62, 64, 166, 214
- Program for International Student  
Assesment (PISA), 16n15, 75n, 98

- Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, 10, 75
- Prueba de Matrices Progresivas de Raven, 147, 150, 150f, 154, 161, 161f
- puntuación, 20, 56, 173n4, 216-217, 234, 237-238, 242
- reflexión
- metacognitiva, 142, 148, 163
  - metalingüística o sobre la lengua, 13n11, 16n15, 19-20, 83, 99, 108, 110, 118, 124, 142, 163, 170, 172-174, 172n, 182, 184, 185n, 186, 189-191, 194, 202, 204, 206n35, 207, 231, 234, 237, 238
  - reparación, 34n, 36
  - significado, negociación de, 26, 29-30, 65
  - sintonía (*fine-tuning*), 33
  - sistema alfabético, 228
  - situación comunicativa, 26, 36-37, 46, 54-55, 143, 171, 204
  - teoría de desarrollo cognitivo, 217
  - zona común de interacción, 65
  - zona de construcción de conocimientos, 26
- Zona de Desarrollo Próximo (zdp), 26

*Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela.*  
*Una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo*  
se terminó de imprimir en agosto de 2011  
en los talleres de Tipografía, S.A. de C.V.,  
Imagen 26, col. Lomas de San Ángel Inn, 01790 México, D.F.  
Tipografía y formación: El Atril Tipográfico, S.A. de C.V.  
Cuidó la edición la Dirección de Publicaciones de  
El Colegio de México.

# CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

## ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA XIV

El enfoque comunicativo representó un auténtico parteaguas en la enseñanza del español en México. En 1993 puebla los libros de texto gratuitos con un prometedor principio en el que el lenguaje se concibe como acción comunicativa. Por primera vez hay un fuerte intento de transformar la asignatura de español en un conocimiento inherente que se construye en la acción, la creatividad y la reflexión del niño, en interacción con su maestro y su libro de texto. La lengua se aprende, usándola en todo tipo de discursos orales y escritos, reflexionando sobre su forma y su función, y gozándola en todas su manifestaciones.

*Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo* recoge las experiencias de investigación de siete especialistas, quienes desde diferentes perspectivas tratan de responder a varias interrogantes: ¿Es un mito o una realidad el fortalecimiento de las destrezas lingüísticas y comunicativas de los niños en el contexto escolar? ¿El enfoque comunicativo, estimula o inhibe el desarrollo lingüístico infantil? ¿Los maestros entienden la esencia del enfoque comunicativo, practicándolo en el quehacer cotidiano? ¿Los niños usan la lengua, la hablan, la leen, la escriben, la reflexionan, la viven como parte suya?

Este libro, busca ser una fiel fotografía de la enseñanza del español en un momento significativo de su historia, en el que se bifurca el camino del aprendizaje entre la gramática y la comunicación.

ISBN: 978-607-462-276-8

