

INTRODUCCION

Al estudiar el aprendizaje de la lengua materna en la escuela, tuve una primera preocupación teórica por ver qué ciencias nos pueden ayudar en el estudio de este fenómeno.

Vemos que es necesario reconocer las relaciones entre el sistema de la lengua y los patrones de conducta individual; y entre el sistema de la lengua y la vida social; de aquí surge la importancia de la psicolingüística por un lado y la sociolingüística por otro.

El proceso de adquisición y empleo de la lengua está muy relacionado con la manera como funciona la mente del hombre en el proceso de adquisición de conocimiento. Ya Piaget estudió el desarrollo de la inteligencia en el niño en trabajos psicológicos que han sido aprovechados por los lingüistas. La lengua permea la sociedad y ayuda a mantener las instituciones y los valores sociales. Si se quiere conservar su carácter esencial y no presentarla distorsionadamente como simplemente un conjunto de hechos gramaticales, se la debe enseñar como una forma de conducta social.

Tratándose de la enseñanza de una lengua, necesariamente, es la lingüística la que presenta un análisis del sistema de ella.

Basándome en estas premisas decidí efectuar una lectura de Piaget y Halliday para encontrar algunos elementos que pudieran ayudarnos en la comprensión del fenómeno.

Cuando se empieza a pensar sobre esto y a leer, se va ampliando el rango de lo que es pertinente al fenómeno.

Estas notas son una presentación de algunos elementos que pueden ayudarnos a la comprensión del aprendizaje de la lengua materna en la escuela primaria y al mejoramiento de su enseñanza.

PRESUPUESTOS BASICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

I. FUNCIONES DEL LENGUAJE

Se debe buscar el hacer de la enseñanza de la lengua nativa una herramienta adecuada del avance del conocimiento, del perfeccionamiento de la capacidad de pensar y de comunicarse.

Si se tiene en cuenta que "del conocimiento de la lengua como sistema no se sigue de manera natural la capacidad de utilizarla como un instrumento de la comunicación y que ésta, la capacidad comunicativa, debe ser enseñada" (Widdowson, 1978, p. 67), pues entonces se colige que es muy importante poder elaborar un programa en el que se haga énfasis en el aspecto comunicativo de la lengua.

El proceso de adquisición y empleo de la lengua está muy relacionado con la manera como funciona la mente del hombre en el proceso de adquisición del conocimiento. Hay estudios como los de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia en el niño que se deben consultar al elaborar programas de lectura, escritura y manejo de la lengua en general. Por eso al decidir sobre la enseñanza de la lengua materna en primaria es preciso tener en cuenta: (1) la función social e integrativa de la lengua, (2) su capacidad (potencialidad) comunicativa, y (3) el proceso de adquisición y empleo de la lengua en su doble aspecto psicológico y sociológico.

Si tenemos en cuenta la cita anterior de Widdowson sobre el aspecto comunicativo de la lengua, hay que hacer referencia necesariamente a Halliday quien ha enfocado gran parte de sus estudios hacia el análisis de las funciones del lenguaje.

Al estudiar el lenguaje hay dos perspectivas principales que se deben tener en cuenta: la intra-orgánica, o sea que vemos el lenguaje como se da en el individuo, en su cabeza, y la inter-orgánica, o sea que vemos el lenguaje como se da entre las personas que interactúan por ese medio. Estas dos perspectivas son complementarias y el trabajo de Halliday se enmarca dentro de la segunda.

Para Halliday el sistema lingüístico es funcional en su origen y orientación, de tal manera que para entender la naturaleza del sistema lingüístico tenemos que explicarlo como un desarrollo en el contexto del conjunto de las funciones básicas.

Siguiendo la tradición que viene desde Malinowski, Firth y Whorf, Halliday afirma que la lengua está estructurada en la forma en que lo está y no de otra manera porque sirve como medio de comunicación social. Distingue tres funciones principales: (1) la ideacional, que es aquella que sirve para la expresión del "contenido": esto es, de la experiencia que tiene el habitante del mundo real, incluyendo



su propio mundo interior. Al servir a esta función, el lenguaje también da estructura a la experiencia y ayuda a determinar nuestra manera de ver las cosas, de tal manera que requiere un esfuerzo intelectual verlas de una manera diferente a la que nuestra lengua nos sugiere (Halliday, 1970, p. 143). (Traducción mía). Señala el sistema de transitividad como el área que refleja la función ideacional del lenguaje. Las funciones de transitividad de Halliday corresponden aproximadamente a los casos de Fillmore.

Reconoce como igualmente importante dos funciones¹ más; cada una de las cuales determina la manera como el lenguaje está estructurado.

La primera de éstas está relacionada con la manera como el hablante expresa su orientación hacia el contenido ideacional de su mensaje. La llama (2) función interpersonal y se manifiesta por la categoría gramatical de modo.

(3) La función textual, "la unidad básica del lenguaje en uso no es una palabra u oración sino un texto; y el componente textual en la lengua es un conjunto de opciones que le permiten al hablante o al escritor crear textos -usar la lengua de una manera relevante para el contexto" (Halliday, 1970, ps. 160-1).

Lo que el que aprende una lengua necesita conocer no es tanto cómo reconocer y producir oraciones como objetos lingüísticos sino cómo producir y entender oraciones que expresen ciertos conceptos, realicen ciertos actos comunicativos y en general capaciten al que aprende para participar en el proceso de interacción y uso normal de la lengua.

Si se ha estado sosteniendo que hay una interdependencia necesaria entre las maneras de pensar y las maneras de usar el lenguaje, parece innegable que cuando se forman grupos de personas que piensan de manera semejante, se desarrollan maneras de hablar que expresan actitudes e ideas comunes.

Si se asume que cada lengua orienta a sus hablantes hacia una determinada visión del mundo, por lo cual la lengua es, además, una fuerza cultural poderosa, debe seguirse el hecho de que siempre que sea posible, la educación se debe hacer en la lengua materna. (En Colombia en las áreas en donde hay hablantes de lenguas indígenas, ya hay maestros que enseñan a los niños en su lengua nativa, pero hubo una época en que ésta enseñanza se hacía en Español.)

Halliday hace énfasis en la participación activa del niño en el proceso de aprendizaje del lenguaje. Investiga cómo usa el lenguaje el niño y qué necesidades particulares son las que éste le satisface. En un niño a la edad de 5 años, que es la edad en que llega al colegio, ya el lenguaje cumple las siguientes funciones:

A.- La Función Instrumental.- El niño es consciente de que el lenguaje sirve para satisfacer sus necesidades físicas. El lenguaje sirve para satisfacer sus "Yo quiero".

B.- La Función Regulativa.- El lenguaje como un instrumento de control de la conducta de los demás. Es fácil para el niño reconocer esta función, pues así se ha usado con él y pronto aprende a usarla para controlar a los demás.

1. La palabra función aparece utilizada con frecuencia en dos sentidos:
A. Función en la estructura; por ej. cuando se dice que el sustantivo niño en "el niño va a la escuela", desempeña la función de sujeto;
B. En su segundo sentido cuando hablamos de las funciones del lenguaje. Qué propósitos cumple? Cuando el interés se centra en cómo aprende el niño a manejar un sistema de significados; esto señala una investigación en términos funcionales.

C.- La Función Interaccional.- El niño lo utiliza para relacionarse con los demás que están cerca de él, especialmente su madre y otras personas importantes para él. Los primeros nombres que el niño aprende los usa con una función típicamente interaccional.

D.- La Función Personal.- Es la utilización del lenguaje para expresar el niño su propia identidad. Es el lenguaje utilizado para el desarrollo de su personalidad. Esto incluye expresiones de sentimientos personales, de placer, disgusto, etc. Se podría llamar el "aquí estoy yo".

E. La Función Heurística.- Cuando ya el niño ha empezado a reconocer el límite entre él mismo y su ambiente; entonces va a explorar la realidad. Es la época de los "y por qué?"

F. La Función Imaginativa. Es cuando el niño crea una realidad propia. Es la época del mundo imaginario, del hagamos de cuenta; esta función es la que conduce hacia la poesía y la escritura creativa.

G. La Función Representativa.- A pesar de ser dominante en el lenguaje del adulto aparece tarde en el niño. A esta función la podemos llamar también informativa. Sirve al niño para comunicar contenidos; además de aparecer tardíamente, el niño le da poca importancia.

Es importante utilizar este conocimiento que se tiene de las distintas funciones que desempeña el lenguaje en el niño y la relativa importancia de cada una de ellas para que en la escuela se le ayude al niño a desarrollar su potencial lingüístico y no se le hagan demandas que estén más allá de su capacidad o de su interés.

Para los propósitos de la enseñanza de la lengua es de particular importancia reconocer las relaciones entre el sistema de la lengua y los patrones de conducta individual, y entre el sistema de la lengua y los patrones de vida social; de allí la importancia de la psicolingüística por un lado y la sociolingüística por otro.

El niño tiene que aprender a comunicarse en su lengua, aprender a significar en esa lengua. Aprende un sistema lingüístico, en su familia, en un vecindario que forma parte de un dialecto socioregional particular. Más adelante debe adquirir otro medio, el lenguaje escrito (que forma aún parte de ese proceso continuo) y puede que tenga que aprender otros dialectos y a veces otras lenguas.

En algunas ocasiones este proceso no conlleva saltos muy bruscos pero a veces el niño encuentra que sus modos de significar entran en conflicto con los de la escuela y la cultura dominante que ésta representa. Bernstein ha visto en esta discontinuidad y en el conflicto que representa, el núcleo de la falla de tantos estudiantes de inteligencia normal que fracasan en sus estudios. En términos generales la hipótesis de Bernstein es: El lenguaje juega un papel esencial en el proceso de transmisión cultural.

El éxito de los miembros de una sociedad y su acceso a los privilegios, depende directamente del grado de organización semántica de sus mensajes lingüísticos. Los miembros de la clase media pueden obtener (con un repertorio verbal versátil) muchos más privilegios que los hablantes de la clase baja (con su repertorio verbal limitado). Esto significa que los hablantes de los grupos no privilegiados puedan solamente tener éxito si poseen la habilidad lingüística particular que se considera como la norma y es controlado por la clase dominante.

La forma del habla de la clase media es superior a la de la clase más baja en ex



plicitud, corrección gramatical y capacidad para el análisis lógico. Por esta razón llama Bernstein al habla de la clase media 'elaborada' y a la de la clase baja 'restringida'.

Esta representación de Bernstein causó mucho impacto y dió como resultado gran número de programas compensatorios e investigaciones para examinar su exactitud empíricamente.¹

De acuerdo con Labov, no hay nada que se deba compensar en los niños de la clase baja, lo que se debe hacer es cambiar la escuela de tal manera que les ofrezca iguales oportunidades para aprender.

Halliday hace una serie de consideraciones sobre la teoría de Bernstein que podríamos resumir en lo siguiente: Se ha culpado al lenguaje del fracaso de los niños en la escuela y si es así, su lenguaje debe ser deficiente o diferente.

Lingüísticamente no se puede decir: este niño tiene un inventario lingüísticamente inferior al que se supone promedio. Tampoco podemos decir que el niño conoce unas formas lingüísticas pero no las usa; pero sí hablamos de que el lenguaje es diferente. Esto es innegable; pero si ninguno es deficiente con relación al otro por qué está uno en desventaja? El niño que habla el dialecto no-estándar está en desventaja porque cierto contexto (el educativo) demanda el uso del estándar. El maestro se lo exige, los materiales están en la lengua estándar y el niño tiene que ajustarse a un proceso educativo y a una forma de vida que está conducida en gran parte o casi toda en lengua estándar. Además existen presiones y prejuicios que tienen el efecto de degradar la variante de la lengua materna que él maneja y que lo han marcado como candidato al fracaso. Por qué no aprende él el estándar? Eso no es difícil para el niño y a menudo aprende tres o cuatro variantes de su lengua materna. En otras palabras la 'diferencia' del lenguaje no explica tampoco el por qué los niños que hablan un dialecto fracasan. (Por la razón de que los niños no están en desventaja lingüística sino social).

Es equivocado tratar de aplicarle remedios lingüísticos. Parte de la desventaja social está en las actitudes de la sociedad hacia la lengua y el dialecto. Pero además de los prejuicios hacia determinadas variantes de la lengua, hay algo más importante. Ya habíamos mencionado el hecho de que la lengua da estructura a la experiencia y nos ayuda a determinar nuestra manera de ver las cosas. Algunas funciones del lenguaje o áreas de significación pueden recibir más énfasis en un grupo que en otro. Supongamos que los modos de significación que son valorados positivamente en un grupo son los adoptados por la escuela, o al contrario.

En esta forma se dirige la atención más allá de la forma del lenguaje, más allá del dialecto y las particularidades morfológicas o sintácticas de esta o aquella variedad hacia el significado y la función social.

Todo niño normal tiene un sistema lingüístico funcional completo; la dificultad está en reconciliar una orientación funcional con otra. El remedio no está en la administración de dosis concentrada de estructura lingüística. Puede estar, en parte, en la ampliación de la perspectiva, tanto por parte de la escuela como por parte del alumno. Esto a la vez demanda una ampliación de nuestras propias concepciones acerca del significado y el lenguaje.

1. En. Dittmar, Norbert, (1976), *Sociolinguistics, A critical survey of theory and application*, hay una presentación de la obra de Bernstein y de los trabajos de investigación posteriores. Hay también una breve crítica a esta hipótesis de Bernstein.

El problema no es de vocabulario; éste es fácil de aprender si hay oportunidad y además motivación. No es de ninguna manera un empobrecimiento de la gramática: no hay evidencia que muestre que el niño que fracasa usa o dispone de un rango más limitado de opciones sintácticas. De ninguna manera se trata de dialecto o acento. Parecería ser más bien, que el alumno que, en términos de Bernstein, tiene un código restringido sufre alguna limitación con respecto al conjunto de modelos lingüísticos porque algunas de las funciones se han desarrollado teniendo en cuenta un sólo punto de vista. La restricción es en el rango de usos del lenguaje. En particular no es capaz de hacer un uso no restringido de sus recursos lingüísticos en las dos funciones que son más cruciales para su éxito en la escuela: la función personal y la función heurística. Para tener éxito al aprender, es necesario saber cómo usar la lengua para participar como un individuo en una situación de aprendizaje; también cómo usar la lengua para aprender.

Más allá y bajo el fracaso lingüístico, se encuentra un patrón complejo de factores sociales y familiares. El problema debe enfrentarlo el maestro como una limitación del control que tiene el niño sobre las funciones relevantes de la lengua y en su adaptación a ciertas demandas (Halliday, 1978).

Esta presentación de Halliday acepta en lo esencial la hipótesis de Bernstein, especialmente en lo que tiene de implicaciones en el proceso educativo.

La pregunta es ahora la siguiente: Y qué tiene que ver todo esto con la enseñanza del Español en Colombia?

Veamos tres consideraciones que creo relevantes:

A. Es muy importante una actitud positiva del maestro frente al niño. Esto se aplica hacia cualquiera que sea la variedad del lenguaje que utilice el niño. En Colombia tendríamos que cambiar algunas actitudes muy normativas y adoptar puntos de vista más lingüísticos; aunque carecemos de un estudio serio que investigue cuál es la actitud del maestro frente a las variedades del habla en los niños.

B. Si aceptamos que el niño aprende a significar en su lengua, que ese aprendizaje es activo por parte del niño y que esencialmente para el niño es hacer algo, pues entonces es dentro de este contexto que se puede considerar la lectura y la escritura como una extensión de las funciones del lenguaje. Nosotros usamos el lenguaje con muchos propósitos y en una variedad muy amplia de contextos. Algunos de estos propósitos exigen la utilización del lenguaje en su forma escrita. El deseo de aprender a leer y escribir es funcional en la misma forma que el aprender a hablar y escuchar. Lo que quiere decir que debemos motivar al niño para la lectura y escritura haciendo de éstos unos medios que el niño necesite realmente.

C. Finalmente, Crystal hace una consideración muy interesante sobre el enfoque funcionalista de la enseñanza de la lengua:

El péndulo que abandonó la gramática formal hace varios años y se movió en dirección a la función, ahora necesita regresar en alguna forma -no hacia el mundo del análisis post mortem, sino hacia una posición donde se integre la posición que hace énfasis en la lingüística formal con la perspectiva funcional (Crystal, 1976, p. 79).

Esta no es la situación nuestra, pues aunque en este momento ya aparecen sugerencias en los programas de "no interrumpir para llamar la atención o reprender mientras narra: (Guía para el maestro, 2o. de primaria, p. 49), esto no se hace con el criterio de dar libertad al niño para utilizar sus propias expresiones, sino sencilla-

mente para no inhibirlo cuando habla. Nuestra enseñanza sigue basada en una gramática tradicional y en el programa de primero encontramos como una aclaración para el profesor la siguiente expresión: "Por lo tanto su lengua puede ser rica o pobre, correcta o incorrecta, vulgar o cultivada" (Guía primer grado, p. 13). Los adjetivos utilizados nos muestran claramente una posición tradicionalista frente a la lengua que no se compagina con los enfoques actuales.

Pero la cita de Crystal tiene interés en cuanto muestra la tendencia a regresar a estudiar conjuntamente la gramática y las funciones de la lengua. Es decir la gramática vista como un conjunto de recursos retóricos al servicio de unas funciones. En nuestro medio no se ha hecho énfasis en el estudio de las funciones de la lengua en el individuo y en la sociedad.

Sería interesante realizar un estudio del habla del niño que llega a primer grado, basándonos en la clasificación de las funciones que hace Halliday. Yo creo que algunas de estas funciones están más sistematizadas que otras.

Las funciones instrumental y regulativa son las que primero adquiere el niño y tal vez las que se prestan más fácilmente para comprobar la utilización que el niño hace de ellas. Parece que el niño utiliza primero el imperativo para su función regulativa. Hay diferencias en las formas que las madres utilizan para dar órdenes. El maestro debe cerciorarse de que el alumno entiende lo que se espera de él. Que esté seguro de que se le da una orden, por ejemplo, hay una diferencia cuando se le da al niño una orden diciéndole: "Traiga mañana un cuaderno cuadriculado", o cuando se le dice: "Quiere traer mañana un cuaderno cuadriculado?". En los dos casos el niño debe traer el cuaderno.

A medida que el niño se desarrolla, la función representativa adquiere una mayor importancia para él. Se le debe estimular la función imaginativa presentándole narraciones, contándole cuentos e historias y en general permitiéndole que ejercite su imaginación.

II. ESTADIOS EN LA ESTRUCTURACION DEL CONOCIMIENTO EN EL NIÑO

El lenguaje por importante que sea su función en la elaboración de las estructuras lógicas, no puede ser considerado como el factor esencial en su formación, ni siquiera en el niño normal... su composición y su empleo suponen por el contrario, una estructuración y hasta una serie de reestructuraciones que dependen de mecanismos lógicos, que de ningún modo se "transmiten" sin más, sino que se apoyan en las actividades del sujeto" (Piaget, e Inhelder, 1978, p. 14).

Esta cita es muy dicente en cuanto a la importancia que se le da al lenguaje en la elaboración de las estructuras lógicas. No es enseñándole al niño nuevas palabras como éste puede adquirir un nuevo concepto, no es haciéndole repetir una proposición como él la entiende. De manera pues que es muy importante, en la elaboración de materiales para la primaria, tener en cuenta el desarrollo intelectual del niño. La actividad, la necesidad de la acción para el niño, es un concepto básico dentro de los estudios de Piaget.

Piaget, que tiene formación de biólogo, considera el desarrollo psíquico comparable al crecimiento orgánico: se inicia al nacer, concluye en la edad adulta y es esencialmente una marcha hacia el equilibrio.

La inteligencia hunde sus raíces en lo biológico y sólo puede definirse como punto de llegada. El punto de partida es el organismo biológico; el punto de llegada en la evolución intelectual, es la posibilidad del pensamiento formal y abstracto que se alcanza aproximadamente en la época de la adolescencia.

Distingue seis estadios o períodos de desarrollo que son: (1). El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones. (2). El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como también de los primeros sentimientos diferenciados. (3). El estadio de la inteligencia sensoriomotriz o prácticas (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. (4). El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto. (5). El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de la cooperación (de los siete años a los once o doce). (6). El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

Cada estadio se caracteriza por la aparición de estructuras originales, cuya construcción le distingue de los estadios anteriores. Toda estructura reconoce una gé-



nesis en una estructura anterior a partir de la cual puede organizarse. (Para mayor información se puede ver el artículo de Piaget "Génesis y estructura en Psicología", en: **Las nociones de estructura y génesis**, Tomo IV).

Los tres primeros estadios corresponden al período que va del nacimiento hasta la adquisición del lenguaje. Consisten, en una conquista, a través de las percepciones y los movimientos, de todo el universo práctico que rodea al niño pequeño.

En estos dieciocho meses o dos años, la asimilación sensorio-motriz del mundo exterior, sufre una revolución copernicana en pequeña escala: mientras que al comienzo de este desarrollo el recién nacido lo refiere todo a sí mismo, al final, se sitúa como un elemento o un cuerpo entre los demás, es un universo que ha estructurado poco a poco y que ahora siente ya como algo exterior a él.

La conciencia empieza en un egocentrismo inconsciente e integral, mientras que los progresos de la inteligencia sensorio-motriz desembocan en la construcción de un universo objetivo, dentro del cual el propio cuerpo aparece como un elemento entre otros, y a este universo se opone la vida interior, localizada en ese cuerpo propio.

Cuatro procesos fundamentales caracterizan esta revolución intelectual que se realiza durante los dos primeros años de la existencia: se trata de las construcciones de las categorías del (1) objeto y del (2) espacio, de la (3) causalidad y del (4) tiempo, todas ellas como categorías prácticas o de acción pura, y no todavía como nociones de pensamiento.

Hasta el final del primer año, el bebé no busca los objetos cuando acaban de salir de su campo de percepción. La evolución del espacio práctico es enteramente solidario de la construcción de los objetos. La causalidad se halla al principio relacionada con la propia actividad: consiste en la relación entre un resultado empírico y una acción cualquiera que ha producido: si tira una cuerda y se cae algo; cuando quiera hacer balancear un objeto que esté a distancia, tirará esta cuerda aunque no tenga ninguna conexión. En el curso del segundo año, por el contrario, el niño reconoce las relaciones de causalidad de los objetos entre sí.

Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas. El niño adquiere la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Ahora el niño se ve enfrentado, no ya sólo con el universo físico como antes, sino con el mundo social y el mundo de las representaciones interiores.

Al analizar el lenguaje espontáneo entre niños, lo mismo que del examen de éstos en juegos colectivos, se demuestra que las primeras conductas sociales están a medio camino de la socialización verdadera: el individuo sigue centrado en sí mismo y este egocentrismo con respecto al grupo social reproduce y prolonga el que ya se señaló en el lactante con relación al universo físico. Hasta alrededor de los siete años, los niños no saben discutir entre sí y se limitan a confrontar sus afirmaciones contrarias.

Desde la aparición del lenguaje, o más precisamente, desde la aparición de la

función simbólica¹ que hace posible su adquisición (1 1/2 a 2 años) comienza un período que se extiende hasta más o menos los cuatro años, que ve desarrollarse un pensamiento simbólico y conceptual.

De los cuatro a los siete años aproximadamente, se constituye un pensamiento intuitivo, cuyas articulaciones progresivas conducen al umbral de la operación.

De los 7 a 8, hasta los 11 ó 12 años se organizan las "operaciones concretas", es decir, las operaciones del pensamiento referidas a los objetos que pueden manipularse o que son susceptibles de percibirse intuitivamente. Desde los 11-12 años y durante toda la adolescencia se elabora, en fin, el pensamiento formal, cuyas agrupaciones caracterizan a la inteligencia reflexiva completa.

En casi todos los libros de Piaget encontramos numerosos ejemplos sobre las diferentes etapas de la evolución de la inteligencia. Veamos algunos de los más representativos.

Aunque el niño esté en posesión de la noción de la conservación de un objeto individual, no está aún en posesión de la de un conjunto de objetos. Para explicar esto podemos tomar el ejemplo de los vasos con perlas o de las bolas de plastilina.

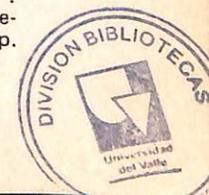
Tomamos dos vasos pequeños: A₁ y A₂ de formas y dimensiones iguales, los llenamos con una misma cantidad de perlas; esta equivalencia la reconoce el mismo niño que las ha colocado, poniendo, por ejemplo, con una mano una perla en A₁ al mismo tiempo que deposita con la otra una perla en A₂. Después de esto, se deja el vaso A₂ como testigo y se vierte el contenido de A₂ en un vaso B de forma diferente. Los pequeños de 4-5 años concluyen entonces que ha variado la cantidad de perlas, aún cuando están seguros de que nada se ha quitado ni agregado. Pero llega siempre un momento (entre 6 y 7 y 8 años) en que el niño cambia de actitud; está seguro de la conservación, parece incluso asombrarse de que se le haga la pregunta.

Las nociones de permanencia son sucesivamente las de substancia, peso y volumen. Si damos al niño dos bolitas de pasta para moldear de las mismas dimensiones y peso, luego convertimos una en una torta aplastada, en una salchicha o en varios pedazos: antes de los siete años, el niño cree que la cantidad de la materia ha variado, al igual que el peso y el volumen; hacia los siete u ocho años adquiere la constancia de la materia, pero cree todavía en la variación de las otras cualidades; hacia los nueve años, reconoce la conservación del peso pero no la del volumen y hacia los once-doce años, por último, también la de éste (por desplazamiento de nivel en caso de inmersión de los objetos en cuestión, en dos vasos de agua). A partir de los siete años se adquieren muchos principios de conservación.

Entre los once y los doce años aproximadamente, tiene lugar una transformación fundamental en el pensamiento del niño que marca su final con respecto a las operaciones construídas durante la segunda infancia: el paso del pensamiento concreto al pensamiento "formal". Las operaciones lógicas comienzan a ser traspuestas del plano de la manipulación concreta del plano de las meras ideas, expresadas en un lenguaje cualquiera (el lenguaje de las palabras o de los símbolos matemáticos, etc.), pero sin el apoyo de la percepción, ni de la experiencia, ni siquiera la creencia.

Una pregunta que seguramente se hace cualquier persona (especialmente si es un maestro) es: Puede acelerarse tal evolución por aprendizaje? En el libro **Problemas**

1. "El símbolo en el sentido estrecho del término, es un objeto, pero un objeto que sustituye a otras realidades: objetos, personas, acciones, instituciones, clanes, grupos cualesquiera, etc. El símbolo cambia su propia realidad por la de lo que representa. Se convierte en significación". (H. Wallon). "La función de simbolización es precisamente ese poder de sustitución, que desempeña uno de los papeles más importantes en toda la vida intelectual". (Jadoulle, 1955, p. 105).



de **Psicología Genética**, lo plantea Piaget.

Al realizar experimentos con niños diferentes, de sitios distintos, se encuentra el hecho de que hay variaciones en la velocidad y la duración del desarrollo. El desarrollo puede explicarse por diferentes factores. Distingue cuatro:

Primero: la herencia, la maduración interna.

Segundo: la experiencia física, la acción de los objetos.

Tercero: la transmisión social, el factor educativo en un sentido amplio.

Cuarto: la equilibración, un descubrimiento, una noción nueva debe equilibrarse con las otras.

Estos factores no se dan aislados. Por ejemplo, el factor educativo que es determinante en el desarrollo, exige que haya asimilación de lo que se intenta inculcarle.

En resumen, hay posibilidades de aceleración pero sin superar ciertos límites. "El ideal de la educación no es enseñar al máximo, maximizar los resultados, sino ante todo enseñar a aprender; es enseñar a desarrollarse y enseñar a continuar ese desarrollo después de la escuela" (Piaget, 1976, p. 37).

Hasta aquí se ha elaborado un resumen de los conceptos de la teoría de Piaget que pueden tenerse en cuenta al trabajar con niños, especialmente en la primaria. Es muy importante que el maestro entienda cómo el aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia y la socialización del niño dependen de diferentes factores: individuales, sociales y cómo el desarrollo no es absolutamente igual en todos los niños, aunque esto no quiera decir que haya algún niño que no pueda lograr ese desarrollo.

Si el maestro es consciente de que hasta lo que nos parece más obvio lo hemos tenido que aprender a estructurar (por ejemplo la conservación del objeto), entonces tal vez pueda tener un criterio más amplio para entender al niño en su actitud de enfrentarse a uno de los aprendizajes más importantes del hombre cual es la lectura, la que hoy en día ya está indisolublemente ligada a la escritura.

III. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Cuando hablamos de la necesidad de un cambio en la enseñanza de la lengua materna, especialmente en la primaria, es importante aclarar en qué consiste esa enseñanza.

Es obvio que cuando el niño llega a la escuela primaria a la edad de 6 ó 7 años, ya tiene un cierto dominio de su lengua y entonces continuará su aprendizaje y el de la lectura-escritura.

Primero veamos un recuento muy sucinto de lo que son los programas del Ministerio de Educación de Colombia para la Escuela Primaria.

El área de lenguaje en los programas de primaria aparece dividido de la siguiente manera: expresión oral, lectura, lenguaje escrito, gramática, ortografía, composición escrita.

Para la expresión oral se sugieren: la conversación, la descripción, la poesía, la dramatización, la narración, los informes orales.

La lectura la dividen en: expresiva, recreativa, correctiva e informativa.

En la composición escrita aparecen sugeridas una gran cantidad de posibilidades, especialmente a partir del tercero de primaria. La correspondencia, los resúmenes, notas, actas, descripción, narración, avisos.

En segundo de primaria se inicia la enseñanza de la gramática.

La enseñanza de los elementos fundamentales de la gramática (sustantivos adjetivo, género, número y verbo) debe hacerse basada en la función que desempeña cada uno de ellos dentro de la frase y en las relaciones entre unos y otros... Cuando ya los alumnos reconocen y distinguen los elementos, procederá el maestro a dar el nombre de cada uno. Luego por medio de preguntas el maestro hará que los alumnos hagan la conceptualización de los elementos para llegar a una definición acertada y cercana a la del texto. Logrado esto procederá a dar la definición. (Guía, Segundo Grado, Anexo p. 61).

Esta recomendación se hace para todos los años de primaria. La programación insiste en un método inductivo para la enseñanza de la gramática y en un estudio que haga énfasis en la dualidad Morfología-Sintaxis; o sea, el estudio de las palabras en cuanto a su forma y a su función dentro de la oración.

En tercero de primaria se estudia el artículo, los sustantivos propios y comunes, los pronombres personales, los verbos irregulares, los adjetivos.

La oración gramatical y su división en sujeto y predicado se estudia en cuarto de primaria; además se terminan de ver todas las partes de la oración.

En quinto de primaria se amplía el estudio de la oración. Modificadores del sustantivo en el sujeto y distinción entre predicado verbal y nominal. Estudio de los verbos en el presente, pretérito y futuro.

Estos programas no constituyen una camisa de fuerza; los profesores los siguen en sus líneas generales. Lo que si sigue el maestro con más obligatoriedad es el texto que hayan escogido en su escuela.

Es muy difícil hablar de cómo se encuentra la enseñanza en Colombia porque no se cuenta con un estudio de lo que se ha hecho. Es mucho más fácil encontrar informes sobre la enseñanza de la lectura-escritura en los Estados Unidos, en Francia, etc.

Cuando se avanzaba en esta investigación se encontró un estudio de Gudschinsky sobre la influencia de la lingüística en la enseñanza de la lectura-escritura en Estados Unidos y en algunos Países del Tercer Mundo (referido especialmente a los grupos con los que trabaja el Instituto Lingüístico de Verano). El rol de la lingüística ha sido en general el de fomentar la insatisfacción y desarrollar nuevos programas y modelos.

Cuando el niño llega a la escuela primaria ya ha iniciado su socialización (en nuestro medio tiene aproximadamente 6 años), que es la edad aceptada generalmente como aquella en la que tiene la madurez suficiente para enfrentarse al aprendizaje de la lectura. Su conocimiento de la lengua ya se considera aceptable. Hasta ese momento el niño ha utilizado su lengua sin darse cuenta conscientemente de cómo está estructurada. El estudio de ella consistirá de este momento en adelante, en hacer un análisis reflexivo de ella y en ejercitarse en su utilización. Este análisis reflexivo debe tener como finalidad tanto la mejor utilización de la lengua como el cumplir actos de comunicación efectivos. No sería su finalidad construir ejemplos parecidos a los del texto.

Al empezar el estudio de la lectura va a encontrarse con que la lengua es un sistema articulado. Todo lo que quiera escribir lo puede hacer utilizando unas cuantas letras. Empieza a ser consciente del plano fonológico del lenguaje. Rápidamente se interesa en los fenómenos morfológicos, sintácticos y semánticos del lenguaje. Es el profesor el que debe hacerle reflexionar sobre ellos. Lo importante es no hacerlo antes de que el niño tenga la madurez para ello. Por eso es tan delicado el problema de la enseñanza de la gramática y nos preocupa especialmente. Muchas de las nociones gramaticales son conceptos abstractos y sería más útil su presentación cuando el niño ya tiene un manejo de la lógica formal, que según Piaget, serían los 11-12 años de edad que coincide con la edad en que nuestros niños llegan a la secundaria.

A.- Enseñanza de la Lectura-escritura. Si se hace la pregunta qué es aprender a leer y escribir, podemos contestar con Halliday: Es una extensión de la potencia funcional del lenguaje, es decir, a todas las funciones que cumple el lenguaje le podemos añadir el que lo haga a través de la lectura y la escritura. Aquellos niños que no aprenden a leer y escribir son niños para los cuales no tiene sentido, para quienes la extensión funcional que este medio provee no está clara o no encaja en sus expectativas acerca de para qué sirve la lengua. Esta idea aparece repetida desde las perspectivas más diferentes.

Celestín Freinet (1974), insiste en que el niño, cuando está motivado hacia la necesidad de la escritura-lectura aprenderá por sí solo (en el sentido de que se le ayuda pero él será quien tome la iniciativa y lo hace a su manera).

Además de la recomendación que exige la motivación del niño como requisito para empezar este aprendizaje, hay otra que aparece con frecuencia. Se transcribe textualmente de Freinet, pero ésta cita es bastante general en todos los textos que se preocupan por la educación.

La adquisición natural de la escritura y la lectura está en función de la riqueza de vida del individuo, de su equilibrio específico, del máximo equilibrio entre el ser y su ambiente, de la actitud y de las posibilidades que le ofrece el ambiente.

Exaltemos, organicemos y armonicemos esta vida y desde la primera infancia y facilitaremos al mismo tiempo la adquisición de nuestras técnicas de escritura y lectura (Freinet, 1974, p. 141).

Esta cita nos coloca el proceso de lectura dentro de una perspectiva mucho más amplia, en la vida misma del hombre.

Después de leer diferentes presentaciones sobre las preocupaciones de Bernstein por el fracaso del estudiante marginado en el estudio, no puede uno menos de pensar que los programas compensatorios y las preocupaciones lingüísticas son apenas paños de agua tibia, mientras no cambien las condiciones de vida de estos niños.

En sentido general se puede decir que las habilidades para la lectura son esencialmente las mismas a través de todo el mundo, independientemente de la lengua que se lee. Bajo cualquiera condición el lector debe primero descifrar los signos que se usan en el sistema escrito de su lengua, es decir, descodificar el sistema escrito. Cuando ya es capaz de identificar e interpretar estos signos, ya puede interpretar el mensaje.

La primera parte del proceso es finito. Se fija normalmente en los primeros años, debe poderse dominar completamente al cabo de dos o tres años de escolaridad y estar firmemente afianzado para toda la vida.

Lo anterior no quiere decir que sean independientes, uno se inicia primero pero desde el comienzo se puede inducir al niño a entregarse a muchas formas de reflexión durante la lectura. En las fases iniciales puede leer con vistas a resumir, juzgar, aplicar lo que lee. No hay que desatender estas técnicas hasta tercer y cuarto grado; más bien hay que estimularlas desde el comienzo. La lectura no debe separarse de otros aspectos de adquisición del lenguaje y del conocimiento. La comprensión del material debe destacarse continuamente. Por esto es importante, al iniciar al niño en la lectura, hacerlo con material significativo para él y que le interese de alguna forma.

Saber leer es comprender aquello que se descifra; saber leer significa que el niño pueda entrar en comunicación con los individuos alejados de él y le permite participar de la vida intelectual de toda la humanidad. El aprendizaje de la lectura es inseparable de la formación del pensamiento y el desarrollo del espíritu crítico. Saber leer es entonces el resultado de toda una educación que jamás termina. Leer es comprender y juzgar; pero es, también, apreciar el plan estético. Debemos hacer que los niños amen la lectura, que encuentren en ella placer y gozo.

No parece necesario hacer énfasis en la importancia que tiene la lectura en la vida del hombre moderno. Podemos repetir las palabras de Catherine Stern: "Nunca

se hará suficiente énfasis en que la lectura es para cada niño la habilidad de la que depende lo que él aprenderá en el futuro (Stern, 1973, p. 29).

Además en este instante empiezan a hacerse exigencias a la escuela, no sólo sobre una buena comprensión al leer, sino también sobre el desarrollo de técnicas de lecturas más aceleradas, más refinadas y más variadas de las que se consideraban necesarias hace una generación (Gates, 1970, p. 19). A este respecto son muy importantes los hábitos correctos de lectura desde un comienzo. Enseñarle al niño la lectura silenciosa, acostumbándolo a leer sin articular, sin pronunciar las palabras que lee.

En este proceso de aprender a leer y escribir intervienen una gran cantidad de factores. Unos son internos al sujeto y otros externos a él.

Entre los factores internos están: el nivel intelectual, el equilibrio afectivo y la emotividad. Entre los externos: el medio familiar, la capacidad del maestro y el método usado.

Los factores internos se refieren tanto a los sensoriales: percepción visual y auditiva normal, como a los psicológicos: orientación y estructuración espacial y temporal, conocimiento del esquema corporal y lateralidad bien establecida, motricidad bien desarrollada y buen nivel del lenguaje.

Tanto en Piaget como en los trabajos de varios psicólogos se encuentra especificada alrededor de los 6 años como la edad en que el niño ha adquirido la madurez que le permite el enfrentarse al aprendizaje de la lectura-escritura. No quiere esto decir que porque el niño ya cumplió esa edad esté necesariamente en condiciones de iniciar este aprendizaje. Es importante que al niño, al ingresar a la escuela primaria, se le haga una evaluación que permita comprobar su madurez.

La capacidad pedagógica del maestro se da como un dominio adecuado, no sólo de las relaciones método-objeto de la enseñanza y método-recursos tecnológicos, sino también como método-sujeto complementario del proceso. Eso es una intuición que uno siempre ha tenido cuando ve funcionar una clase de niños pequeños; es muy importante también la manera como el profesor se relaciona con ellos. En un artículo de Mc-Dermontt aparecen algunos comentarios sobre la forma en que las relaciones entre maestro-alumno afectan el aprendizaje.

"Aunque no se ha hecho una investigación etnográfica de cómo aprenden a leer los niños en la escuela, tampoco tenemos información que indica que los contextos relacionales son cruciales. Una etnografía¹ exitosa debería ayudarnos a ser conscientes de nuestras acciones y de sus consecuencias". (Mc-Dermontt, 1977).

Enseñar es una forma de coerción. Unos la ejercitan directamente y otros menos directamente y más bien como orientación. Ningún estilo pedagógico es mejor siempre y cuando maestros y niños entiendan el estilo y logren acuerdo sobre el trabajo basado en unas relaciones de confianza.

1. Se entiende aquí la utilización de etnografía como una herramienta para el estudio de las relaciones entre las personas.

Los Hanunoo¹ parecen tener lo último en organización para el aprendizaje de la lectura. La escritura se usa casi que exclusivamente para el cortejo entre ellos y en el período de la pubertad aprenden a leer en meses para poder mantener una vida amorosa activa. Hay muchos otros ejemplos de logros semejantes de gente que aprende rápidamente debido a propósitos religiosos y sociales.

Como se ve, el objeto de estudio, "aprendizaje de la lectura-escritura", es muy complejo y desde cualquier punto de vista que se le enfoque se pueden dar sugerencias para ayudar a los niños en este aprendizaje. El mostrar estos diversos enfoques tiene la intención de evitar las soluciones simplistas del tipo "enseñe con este método", como única preocupación. El factor externo de mayor influencia (porque en general es la motivación y el interés del niño lo decisivo), es el método utilizado.

No existen verdaderamente más que dos métodos de enseñanza de la lectura: el método sintético y el analítico². Tradicionalmente es anterior en el uso el método sintético. Antes al aprendizaje de la lectura se hacía por medio del método llamado el deletreo. Empieza con la adquisición de las letras de la lengua; luego la sílaba, la lectura de palabras y de frases.

Para una forma gráfica dada (la letra) el niño debe asociar un sonido y se deben crear unas relaciones entre las siguientes actividades: visión y reconocimiento de la forma, emisión de un sonido correspondiente y reproducción gráfica de la forma.

Con el deletreo surgió muy pronto un problema. Como el niño aprendía las letras tal como se pronunciaban, sus nombres como están en el abecedario, "a, be, ce, de, etc.", tan pronto como se le iba a enseñar la sílaba y cuando se le iba a combinar las consonantes con las vocales para formar sílabas simples, el niño reconoce la "de", luego se le va a enseñar a asociarla con "a" para formar "da"; espontáneamente el niño tendía a pronunciar "dea". Para remediar esto apareció el método fonético: los sonidos son pronunciados fonéticamente. Más tarde para remediar las dificultades de los anteriores apareció el silábico que como su nombre lo indica, tiene como punto de partida la sílaba.

En realidad estos métodos del deletreo, el fonético y el silábico puro, no se utilizan casi en la actualidad.

Decroly utilizó el método global, originariamente para enseñar a leer a niños con dificultades. Basado en estudios de Psicología Genética que llegaron a la conclusión de que la inteligencia del niño es sincrética y que lo mismo ocurre con su percepción visual que cuando ve un objeto lo percibe globalmente y no analiza sus elementos constitutivos, no percibe los detalles; lo mismo ocurre cuando oye una palabra.

El comienzo de cada lección está constituido por una conversación entre los niños y el maestro, relacionada con un objeto llevado a clase por uno de los alumnos, o con un acontecimiento vivido por alguno o por toda la clase. Si un niño ha llevado una fruta a clase, los alumnos la observan y ayudados por el maestro cada uno enunciará una frase breve relacionada con la fruta, el color, la forma, la textura, etc. Este ejercicio favorece la observación y desarrolla el vocabulario y el lenguaje oral. Después de tener varias oraciones, se selecciona de entre todas una y el profesor la escribe en el tablero. El niño debe leerla, completa al comienzo, luego relacionando las partes que están separadas. A continuación de estos ejercicios de

1. Un pequeño grupo de campesinos aislados en las montañas de la isla de Mindoro, en las Philipinas, (McDermontt, 1977 p. 208).

2. Para los métodos me he basado especialmente en: ANDRE DEHANT, ARTHUR GILLE, *El niño aprende a leer*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1976.

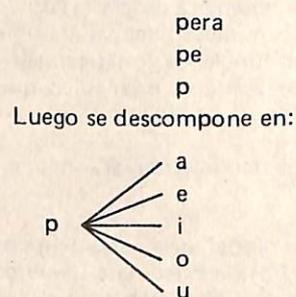


reconocimiento, se escribe la frase en una tira de papel y se clava en un lugar de la clase. Así, a medida que pasan los días, el número de frases aumenta.

Estas frases que permanecen fijas en la pared, permiten al sujeto advertir poco a poco algunas analogías o semejanzas. Este paso no es igual en todos los niños, pues hay unos que llegan más rápidamente al análisis. A partir del banco de frases, puede hacerse una mezcla de palabras y formar nuevas frases significativas. En la última etapa el sujeto podrá sintetizar los elementos reconocidos para formar con ellos nuevas palabras; habiendo reconocido "fr" y "io" podrá decir "frío". Este método obtuvo mucho éxito en Bélgica y sigue teniendo muchos adeptos en otros países de Europa, especialmente en Francia y Suiza.

El método más empleado ahora es una combinación de los dos. Aunque hay dos tendencias principales, una que insiste más intensamente en el punto de partida global y la otra, en el punto de partida silábico.

En el primero, se comienza con frases completas a partir de las cuales el maestro suscita el análisis que no vuelve a aparecer de modo espontáneo. En el otro, se comienza con elementos, especialmente con vocales, que se combinan inmediatamente con consonantes, que son descubiertas y presentadas a partir de palabras que tienen sentido. Este método es llamado también entre nosotros "método de palabras normales". Al inicio se procede como en el método analítico pero lo que se escribe en el tablero es una palabra. Luego se la descompone en sílabas y se deja el sonido que se quiere enseñar, de la siguiente manera:



A partir de esas sílabas simples, se forman palabras cortas: papa, pepa, etc.

Dentro del método combinado, con punto de partida silábico, se ha introducido recientemente un nuevo procedimiento: el del ademán. La pronunciación es acompañada por un ademán bien determinado. Ha sido aconsejado por Borel-Maisonny, en su método para la reeducación de niños disléxicosdisortográficos. Por ejemplo: los sonidos "d" y "b", que al comienzo se confunden a menudo, estarán representados uno por la mano colocada atrás sobre la espalda, el otro por la mano colocada adelante sobre el vientre, a fin de marcar concretamente la orientación de la curva que está atrás en la "d" y adelante en la "b", en el sentido izquierda-derecha de la lectura. Los niños por sí solos abandonan muy pronto esos ademanes.

Otro método con ademanes, pero para el aprendizaje normal de la lectura es el de B. Lemaire llamado: "Medios educativos 'Juan que ríe'". Utiliza el ritmo, el ademán, el movimiento; apela a los sentidos visual, auditivo y táctil. Propone una serie de ademanes correspondientes a los diferentes sonidos de la lengua francesa.

Al analizar estos métodos de lectura, para dar respuesta al interrogante de cuál funciona mejor y si uno le pregunta al maestro respectivo, cada uno defiende el que utiliza y aunque diga utilizar el global o el sintético, uno encuentra que no están utilizando ninguno de una manera 'pura' sino más bien un método combinado partiendo de uno o de otro. Entonces puede ser interesante revisar estudios elaborados sobre el aprendizaje de la lectura.

Gaston Mialaret (1966, p. 98), después de analizar los dos métodos, llega a la conclusión de que es superior en todo el método global y dice: "El aprendizaje de la lectura por el método global se inscribe así en el marco de una formación del espíritu científico". Es muy clara la influencia de Decroly en todos sus planteamientos.

Al respecto, Dehant realizó una investigación en el Laboratorio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lovaina. Durante cuatro años se hizo el seguimiento a un grupo de seiscientos sujetos, a partir del último año de la escuela maternal (niños de cinco a seis años); los dividieron en cinco grupos: uno aprendía por el método global puro; otro por el método combinado con punto de partida global; un tercero por el método combinado con punto de partida global; un cuarto por el método combinado con punto de partida silábico; el quinto utilizaba el método anterior pero con los ademanes de Borel-Maisonny; y el quinto grupo estaba sometido a los "Medios educativos 'Juan que ríe'" de Lemaire.

Las conclusiones fueron: El que deba mejores resultados era el de Lemaire. Se obtiene muy pronto por parte del niño una lectura expresiva. En respuesta a esta posibilidad de desplazar rápidamente la atención del aspecto puramente técnico de la lectura, el niño se ejercita en una lectura inteligente y fluída, lo que se ve favorecido por los ejercicios rítmicos propuestos por el método. En segundo lugar colocaron el método combinado silábico que emplea el procedimiento de ademanes de Borel-Maisonny. Luego los métodos combinados ya sea con punto de partida global o silábico. De último está el método global puro. Si se aplica integralmente, no permite el desciframiento sino al finalizar el primer año de aprendizaje y no se adquiere verdaderamente sino en el curso del segundo año. Estos son dos ejemplos de investigaciones sobre las ventajas de uno u otro método. (No se encontró un estudio de este tipo en Colombia).

Los argumentos presentados a favor del método global son especialmente de tipo psicológico:

1. El niño percibe el mundo y piensa en todo a la vez de modo sincrético y egocéntrico.
2. Se le presentan frases que tienen significado para él y le va a interesar más.
3. Facilita la lectura expresiva y fluída desde el principio.

En cuanto al primer argumento hay que tener en cuenta que si bien el niño en sus primeros años es fundamentalmente egocéntrico; es a la edad de seis años cuando está empezando a alcanzar su propia autonomía. Hay un ejemplo de Piaget que muestra claramente como va evolucionando el niño en este sentido.

En español vimos que hay muchos casos de correspondencia 1 a 1 entre grafema y fonema; éstos se deben enseñar primero porque ocasionan menos confusión al niño.

El niño tiene tendencia a confundir sonidos similares o vecinos desde un punto de vista fonético. Por ejemplo las consonantes sordas y sonoras (/p - b/ /t - d/); por lo tanto no deben ser enseñadas de modo simultáneo ni consecutivo. Otras letras que también se pueden confundir auditiva o visualmente son: "m y n; u y v".

Generalmente se presentan primero las sílabas compuestas de CV - VC luego CVC; solamente cuando haya aprendido el niño las correspondencias simples y directas en cuanto a las consonantes en sílabas de la estructura CV, se le presentarán las representaciones gráficas que corresponden a combinaciones "dr, tr, br, pr".

Para terminar esta parte relacionada con los métodos me parecen pertinentes estas palabras de Smith:

Un niño aprende a leer leyendo: el trabajo del maestro es hacer fácil la lectura. Esto no se logra con el uso de material simplificado (que puede ser difícil por su irrelevancia e impredecibilidad), es preferible ayudar al niño a entender cualquier material que le interese. Los niños buscan ayuda cuando la necesitan y la ignoran cuando no. (Smith, 1977 p. 394).

B. La Composición. La redacción está estrechamente relacionada con las preocupaciones que motivaron estudiar la enseñanza del Español en nuestro medio, pues la dificultad de los alumnos para expresarse, especialmente por escrito, es preocupante.

En Colombia, al menos hasta donde se conoce, no hay estudios sistemáticos sobre el manejo que de la lengua hace el niño al terminar la primaria, en sus diferentes aspectos.

Sobre las mejores formas de implementar la composición en el niño hay criterios que parten de supuestos diferentes. Algunos maestros opinan que los niños aprenden mejor si se les critica y corrige; otros creen que con métodos severos, se restringe el aprendizaje infantil.¹

Cuando el niño todavía no maneja la mecánica de la escritura, es un buen método el que el niño dicte su composición al maestro. Se puede empezar por la narración oral y luego pasar al dictado.

Los niños aprenden en forma más eficaz, cuando comprueban que su dictado y escritura sirven a propósitos válidos, tanto dentro como fuera de clase. Si es una carta, que sea para alguien con quien no pueda tener contacto cara a cara. Si narra algo, es importante que sea nuevo para el resto de los niños. No tendría mucho sentido redactar informes y leerlos a los compañeros si todos estuvieron en la excursión.

Los niños muestran disposición para una mayor independencia después de haber experimentado éxito considerable al confiar al papel ideas por medio del dictado o la copia del dictado. En un estudio sobre la redacción se encontró que los niños

1. He tomado algunas sugerencias para la composición de: BURROWS, Alvina J., "Enseñanza de la Composición", en: GATES y otros, *Didácticas Especiales de la Escuela Primaria y del Jardín de Infantes*.

escriben significativamente mejor sobre las experiencias derivadas adquiridas en los libros, radios, televisión que sobre experiencias directas.

Los niños necesitan pasar por muchas experiencias ricamente sensoriales. Asimismo, deben tener oportunidades y tiempo para cavilar sobre sus experiencias, assimilarlas y hablar de ellas. Necesitan también vivir por reflejo las vidas de los autores y de los grandes talentos de la literatura. Deben disfrutar de los bellos cuentos tradicionales y entusiasmarse con los triunfos de los héroes sobre gigantes y enanos malvados. Deben deleitarse con la prosperidad creciente de los débiles y humildes y apreciar la armonía y el sentido de los cuentos que con más frecuencia se relatan. Deben gustar del sabor verbal de "ya viene el cortejo/ ya se oyen los claros clarines". Deben unir sus voces en la recitación de la majestuosa dignidad de los Salmos. Deben sentir cosquilleos en la lengua con el idioma vernáculo de Abenámbar, Abenámbar/moro de la morería", reirse por el carácter claramente jocoso de "Erase un hombre a una nariz pegado"... No hay nada que pueda sustituir la variedad de caracteres y peripecias y el arte expresivo que nos enseña la literatura (Gates, 1970, p.78).

En los primeros años la composición está muy relacionada con la narración. Al niño le interesan las narraciones y los cuentos. Si uno le da una ojeada a los textos ve que se han olvidado un poco de los cuentos de hadas; éstos al mismo tiempo que divierten al niño, "le ayudan a comprenderse y alientan el desarrollo de su personalidad" (Bettelheim, 1977, p. 21). El maestro le puede leer cuentos de hadas a los niños y "la forma y la estructura de los cuentos de hadas sugieren al niño imágenes que le servirán para estructurar sus propios sueños y canalizar mejor su vida". (Idem. p. 14).

La composición empieza desde la escritura del nombre por el niño y aumenta progresivamente; es importante evitar que tenga que hacer composiciones largas antes de que domine muy bien la mecánica de la escritura.

En estos trabajos es en donde el maestro puede tener en cuenta que el lenguaje cumple unas funciones para el niño y lograr un equilibrio en la ejercitación de ellas. Parece que la función heurística y la personal no están muy desarrolladas en algunos niños al llegar a la escuela. El profesor le puede pedir al niño que exprese sus intereses, sus opiniones, que diga lo que le gustó o desagradó de un cuento, o que lo continúe (si es lo que el niño quiere).

En el manejo de títeres, el niño se expresa muchas veces con más libertad; se pueden aprovechar estas ocasiones con el niño pequeño para que al manejarlos aprenda también el manejo de las distintas formas de hablar para dirigirse a personas diferentes.

C. El Vocabulario. En el lenguaje es indiscutible la importancia que tiene el vocabulario. Este es muy limitado en el niño, pero rápidamente va aumentando, no solamente en cuanto a la cantidad de palabras que utiliza sino también en cuanto a la precisión en el uso del mismo.

El concepto infantil, en su punto de partida, participa del esquema sensoriomotor y durante años queda dominado por la asimilación de lo real al "yo", más que por las reglas discursivas del pensamiento socializado. En la adquisición del vocabulario hay también un progreso paralelo al del desarrollo intelectual del niño.

El medio en el que el niño se ha desarrollado tiene una gran incidencia sobre la riqueza de su vocabulario. Algunos niños llegan a la escuela con un vocabulario muy limitado y se les debe ayudar especialmente a desarrollarlo; pero teniendo en cuen-

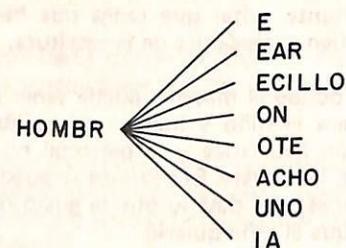
ta que el vocabulario no es algo que se pueda aprender como lista de palabras.

La hipótesis de que el conocimiento del vocabulario (en el sentido de conceptos), juega un papel muy importante en la comprensión de la lectura tiene soporte en la literatura investigativa. Carrol (1971), concluye que gran parte del fracaso de los individuos para entender lo hablado o lo escrito, más allá de un nivel elemental, se debe a la deficiencia en el conocimiento del vocabulario. No solamente es importante el conocimiento de palabras aisladas y sus significados, sino también el conocimiento de los múltiples significados de las palabras y sus funciones gramaticales.

En un estudio realizado en los Estados Unidos (Becker, 1977), llegaron a la conclusión de que el conocimiento del vocabulario¹ no se enseña sistemáticamente en las escuelas y es necesario hacerlo, no solamente durante los primeros dos o tres años, sino a través de todos los años escolares.

Desafortunadamente no tenemos ninguna evaluación completa de nuestra enseñanza. En esta área es muy difícil medir avances. Pero si tenemos en cuenta lo central en el aprendizaje de la lengua, que es la actividad del niño, es importante darle la oportunidad de aumentar en cantidad y calidad su vocabulario. Las otras áreas del curriculum son importantes porque van a enfrentar al niño con nuevas experiencias y le van a permitir adquirir nuevos conceptos o precisar los que ya ha ido elaborando.

Tanto en los textos de enseñanza, como en los programas oficiales, aparecen muchos ejercicios con familias de palabras, pero de una manera casi que artificial. No veo la utilidad de un ejercicio como este:



(Sánchez 1978)

No debe confundirse "riqueza léxica" y conocimiento de los procesos lingüísticos de "Composición y Derivación" léxica.

La adquisición del vocabulario no se debe ver como una actividad aislada, sino inmersa en las otras actividades curriculares del niño. Las lecturas de información, los cuentos de hadas, las narraciones, las descripciones de láminas, la poesía son actividades que le permiten aumentar su vocabulario. Además de esto, no se puede descuidar la enseñanza de una manera sistemática.

D. Corrección. Hay un problema que el profesor se tiene que plantear al iniciar cualquier curso de Español y es el siguiente: Hago correcciones o no?, de qué tipo?. Si las hago, cuál es la norma?

Es importante tratar de lograr un equilibrio entre la posición que se concentraba en la forma culta del idioma a expensas de los dialectos y los estilos informales,

1. La expresión que aparece es: vocabulary-concept knowledge

y la actitud opuesta de que "todo lo que se diga está bien y la gramática es algo que no tiene ninguna importancia".

La dicotomía entre la posición que exige corregir todo "error" y la que insiste en que la expresividad lo es todo surge porque se trata toda producción de la misma manera. Hay un lugar para la expresividad donde se puede juzgar la producción del niño en términos estéticos y de imaginación y no se debe corregir porque se le inhibe la espontaneidad y la confianza. Cuando se le ha pedido al niño relatar una experiencia, no se le puede interrumpir con una corrección de ningún tipo.

Parece importante diferenciar algunos tipos de corrección. En la escritura pueden darse errores ortográficos, pueden aparecer expresiones que corresponden a variedades dialectales o a estilos informales.

En el que habla se pueden encontrar formas que corresponden a expresiones dialectales, acentos y estilos informales o simplemente errores individuales de equivoocar el orden de sonidos o sílabas, o equivoocar el significado de una palabra.

Cuando es un error ortográfico, siempre se debe corregir, especialmente en los primeros años. Cuando es un error en la composición escrita, por ser ésta generalmente más formal es más fácil aceptar que es necesario hacer la corrección.

Cuando en un escrito aparece una expresión dialectal la oportunidad de la corrección depende en gran parte del tipo de escrito. Se le debe hacer notar al niño que no es lo mismo, por ejemplo, escribir una carta a un amigo que al Rector del Colegio.

En lo escrito es también importante apoyar la creatividad y la expresividad de los niños y podemos reforzar el uso de las formas no estándar que utiliza con naturalidad y vigor.

Si nos referimos a las correcciones del habla, éstas despiertan más polémica. El lingüista, en nuestros días, prefiere evitar toda normatividad. Sin embargo, surge el problema de que algunas de las variedades dialectales, acentos y estilos informales pueden ocasionar problemas a las personas en sus trabajos, relaciones sociales, etc., pues se les asocia a falta de educación y clase social.

Una posición es la de no pedir a los niños que cambien o siquiera modifiquen su acento¹, cuando ellos por motivos de movilidad geográfica o social consideren importante hacerlo, lo podrán hacer. Lo mismo con relación a cualquier variación cultural.

Pero hay otra posición que es la que pide tener como norma de la escuela el uso de la gente culta y considera como parte integrante de la enseñanza del Español la corrección de localismos y regionalismos, de la entonación y de la pronunciación.
2.

Frente a estas dos posiciones extremas es importante hacer algunas consideraciones:

1. Para mayor información sobre esto se puede ver: CRYSTAL, (1976) *Child Language learning and linguistics*, TRUDGILL (1975) *Accent, dialect and the school*.
2. En FLOREZ, Luis, "Sobre algunas formas de pronunciar mu..." presenta una selección de los fenómenos que más discrepan del Español normativo. Lo hizo pensando especialmente en los maestros y estudiantes de Colombia.



1. No es lo mismo la posición del lingüista, que la del hombre común frente al lenguaje. La forma estándar¹ (o la lengua culta, formal para otros) aún tiene un prestigio considerable. Se le debe presentar la niño el mejor manejo posible de la lengua estándar. Hacerlo consciente de las formas lingüísticas que se espera que él use en determinadas circunstancias.

2. A algunos profesores les preocupa que si se hace al niño consciente de las variedades, ya sea en el lenguaje hablado o escrito, se le confunde; pero la verdad es que el niño ya es consciente de que existe alguna variedad. Esto se puede explorar fácilmente si se juega con ellos y se les pide cambiar su rol de alumno por otro, por ejemplo: se juega a que el sea el profesor, un animador de televisión, el niño pastoso, costeño, etc. A partir de ese conocimiento que el niño ya tiene se puede desarrollar una sensibilidad del niño hacia las variedades del lenguaje y un futuro cambio en las actitudes de la gente frente a este fenómeno.

Para cumplir este propósito es de gran ayuda para el maestro la utilización de la dramatización y de los títeres. Es importante garantizar la motivación de los niños, relacionando las clases de lenguaje con sus circunstancias e intereses reales.

3. Lo que sí se debe evitar es la corrección que se hace en lista de expresiones de: "se dice", "no se dice". Cuando se hace una corrección es sobre la escritura del niño o su habla y teniendo en cuenta la oportunidad de la corrección.

4. Sobre variedades dialectales creo que no se deban hacer correcciones, sino mostrar a los estudiantes el tipo de variedad que se da en la región (con los mayores, en ningún caso con los más pequeñitos). Es decir, hacerles conscientes de las formas lingüísticas que utiliza. Por ejemplo: en el Valle del Cauca se utiliza -m al final de la palabra en lugar de -n, 'pam' por 'pan'. Corregir este tipo de pronunciación no tiene sentido y sería un trabajo difícilísimo de intentar siquiera. Pero es importante que cuando el estudiante esté haciendo un ejercicio formal: lectura en voz alta, presentación de un informe... se le exija una pronunciación más cuidada y correcta de palabras. El profesor puede anotar lo que considere oportuno para corregirlo luego. El alumno escribe "semestre" pero a veces dice -mestre, instrumento, "estruemento" y mucho más. En estos casos la corrección se le hace al estudiante cuando termine su ejercicio.

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, J.P.B. & Pit, CORDER (ed), (1975). **The Edinburgh Course in Applied Linguistics**, (Hencefort ECAL), Volume 2o., Oxford University, Press Oxford.
- AUSTIN, J.L. (1962). **How to do Things With Words**, Oxford: The Clarendon Press y Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BECKER, Wesley C. (1977), "Teaching Reading and Language to the What we have learned from Field Research". **Harvard Educational Review**, Vol. 47., No. 4
- BERNSTEIN, Basil (1971). **Class, Codes and Control I: (Theoretical Studies toward a sociology of language)**. Routledge & Regan Paul, London (Series: primary socialization, language and Education).
- BERNSTEIN, Basil (ed), 1973. **Class Codes & Control II: Applied toward a Sociology of Language**. Routledge & Regan Paul, London (Series Primary Socialization, Language & Education).
- BETTELHEIM, Bruno, (1977). **Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas**. Editorial Crítica, Barcelona.
- BRAUNSTEIN N.A., Pasternac M., BENEDITOG, SALL F, (1978). **Psicología Ideología y Ciencia**. 49 ed., siglo veintiuno editores S.A. México.
- BROOKS, Nelson, (1964). **Language and Language Learning**. Harcourt, Brace & World, 2nd edit.
- BROWN, Roger and Ursula Bellugi-Klima (edit. por Aaron Bar-Adon y Wernerf. Leopold, (1971) "There Processes in the Child's Adquisition of Syntax", **Child Language - A Book of Readings**, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- BROWN, Roger, Courtney Cazden, and Ursula Bellugi-Klima (ed. por Aaron Bar-Adon y Werner F. Leopold, (1971). "The Child's Grammar from I to III" **Child Language - A Book of Readings**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- BROWN, Roger (1973) **A first Language: The Early Stages**. Cambridge Mass: Harvard U.P.
- CARROL, J.B., (1971). "Learning from verbal discourse in Educational Media: A review of literature". Princeton, N.J. Educational Testing Service.
- CANHAM, G.W. (ed), (1972). **Mother Tongue Teaching**. Unesco Institute for Education, Hamburgo.



- COLEL P. & MORGAN J.J. (ed). **Syntax and Semantics**. Volume 3: Speech Acts, Academic Press, 1975.
- COOPER David (1973). **Philosophy and the Nature of Language**. Longman.
- COUSINET, Roger (1969). **Pedagogía del Aprendizaje**. Editorial Luis Miracle S.A., Barcelona.
- CRYSTAL, David, (1976). **Child Language, Learning and Linguistics, And Overview for the Teaching and Therapeutic Professions**, Arnold, London.
- DALE Philips S. (1972). **Language Development Structure and Function**, Hinsdale: The Dryden Press, Inc.
- DEHANT, André, GILLE, Arthur, (1976). **El Niño Aprende a Leer**, Editorial Kapeluz, Buenos Aires.
- DE CECCO, Jojin P. (ed. 1967). **The Psychology of Language, Thought and Instruction**. New York: Holt Rinehart and Winston, Inc.
- DITTMAR, Norbert (ed. 1976). **Sociolinguistics, A Critical Survey of Theory and Application**, Edward Arnold, London.
- EDMONDS, Marilyn H., (1976). "New Directions in Theories of Language Acquisition", en: **Harvard Educational Review**, Vol. 46, No. 2, May.
- FLOREZ, Luis, (1978). "Sobre Algunas Formas de Pronunciar Muchos Colombianos el Español", en: **THESAURUS**, Tomo XXXIII, Mayo-Agosto.
- FREINET, Celestin (1974). **El Método Natural de Lectura**, Editorial Laia, Barcelona.
- GATES, Arthur I, y otros, (1970). **Didácticas Especiales de la Escuela Primaria y del Jardín de Infantes**. Biblioteca Nueva Pedagogía, Buenos Aires.
- GIGLIOLI P.P. (ed. 1972). **Language and Social Context**, Penguin Books.
- GREENFIELD, Patricio Marks, & Smith, Joshue H. **Communication and the Beginnings of Language. the Development of Semantic Structure in one-word Speech and beyond**. New York: Academic Press.
- GUDSCHINSKY, (1976). **Literacy: The Growing Influence of Linguistics**, Mouton, The Hague.
- GUNTHER KRESS (ed.), (1976). **Halliday: System and Function in Language**, Oxford University Press.
- GURNEY, Roger, (1973). **Language, Brain and Interactive Prozesse**. Edward Arnold, London.
- HALLIDAY, M.A.K., (1970). "Language Structure and Language Function" en J. Lyons (ed). **New Horizons in Linguistics**. Harmondsworth, Penguin Books.
- (1978). **Language as Social Semiotic**. Edward Arnold, London.

- (1973), **Explorations in the Functions of Language**, Edward Arnold, London.
- (1975), **Learning How to Mean**. Edward Arnold, London.
- Hymes D. (1971). **On Communicative Competence**, Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- JADOULLE, Andrea, (1966). **Aprendizaje de la Lectura y Dislexia**. Editorial Kapeluz, Buenos Aires.
- J. Mch Sinclair, MALCOLM COULTHARD, (1975). **Towards an Analysis of Discourse**. Oxford University Press.
- LESSER, Ruth, (1978). **Linguistic Investigations of Aphasia, Studies in Language Disability and Pemediation**, Edward Arnold, London.
- LEECH G. y Svartvik J., (1975). **A Communicative Grammar of English**. Longman.
- LENNEBERG, Eric, (1975). **Fundamentos Biológicos del Lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- LURIA A.R., (1974). **Lenguaje y Comportamiento**. Madrid: Editorial Fundamentos.
- MITCHELL, T.F., (1975). **Principles of Firthian Linguistics**. Longman.
- MIALARET, Gaston, (1966). **l'Apprendissage de la Lecture**. (Étude psychopedagogy). Presses Universitaires de France, París.
- McDERMOTT, R.P., (1977), "Social Relations as Contexts for Learning" en: **Harvard Educational Review**, Vol. 47, No. 2, May.
- PIAGET, Jean (1973). **Biología y Conocimiento** Madrid: Siglo XXI de España, S. A.
- (1975). **El Lenguaje y el Pensamiento en el Niño, Estudio sobre la Lógica del Niño** (ii). Editorial Guadalupe, 3a. ed., Buenos Aires.
- (1973). **Estudios de Psicología Genética**. Buenos Aires, Emecé Editores.
- (1973). **Génesis de las Estructuras Lógicas Elementales**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- (1977). **El Juicio y el Razonamiento en el Niño, Estudio sobre la lógica del niño (II)**.
- (1975). **Seis Estudios de Psicología**. Barcelona: Editorial Seix Barral, S.A.
- (1971). **Psicología y Epistemología**, Ediciones Ariel, Barcelona.
- (1976). **Problemas de Psicología Genética**, Editorial Barcelona.

- PIAGET, J. INHELDER B. (1978). *Psicología del Niño*. Octava edición. Ediciones Morata S.A., Madrid, 1978.
- (1973). *Génesis de las Estructuras Lógicas Elementales, Clasificaciones y Seriaciones*, Editorial Guadalupe, segunda edición, Buenos Aires.
- PIAGET, Jean, Otros (1975). *Las Nociones de Estructura y Génesis, Tomo IV: Psicofísica, Lingüística, Psicología*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- REGNIER André, (1974). *La Crise du Language Scientifique*, Editions Anthropos, París.
- SANCHEZ, Luis M., (1978). *Curso de Lectura y Español para 3 de Primaria*. Editorial Bedout, Medellín.
- SCHAFF, Adam, (1967). *Lenguaje y Conocimiento*. Editorial Grijalbo S.A., México.
- SEARLE, John R. (1969). *Speech Acts. An essay in the Philosophy of Language*, Cambridge at the University Press.
- SMITH, Frank, (1971). *Understanding Reading (A psycholinguistic Analysis of reading and learning to read)*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- (1977). "Making Sense of Reading instruction"? *Harvard Educational Review*. Vol. 47, No. 3, August, 1977.
- STERN, Catherine Em; STAIGER, Ralph (ed) (1973). *The Teaching of Reading*. Unesco source books on curricule and methods.
- TURNER R., (ed), (1974). *Etnomethodology*, Penguin Books.
- WALLON, Henri, (1976). *Le Evolución Psicológica del Niño*. Editorial Crítica, S. A. Barcelona.
- D.A. WILKINS, (1977). *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold, London.
- WIDDOWSON, H.G., (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, London.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, (1975). *Guía para el Maestro de Primaria*. Primer Grado de enseñanza primaria, 5a. ed., Grupo de programación para la enseñanza elemental con la asesoría de la misión alemana.
- (1972). *Guía para el Maestro de Primaria*. Segundo año de enseñanza primaria. Anexo 2o. ed.
- (1972). *Guía para el Maestro de Primaria*. Segundo grado de enseñanza primaria. Anexo 2o. ed.
- (1972). *Guía para el Maestro de Primaria*. Tercer grado de enseñanza primaria. Anexo.
- (1972). *Guía para el Maestro de Primaria*. Tercer grado de enseñanza primaria.

- (1975) *Guía para el Maestro de Primaria*. Cuarto grado de enseñanza primaria 2o. ed.
- (1975). *Guía para el Maestro de Primaria*. Quinto grado de enseñanza primaria.

