

25
2EJ



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Filosofía y Letras



*Aproximación
a la literatura infantil*

T e s i s a
que para obtener el título de
Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas
p r e s e n t a

Miguel Ángel García Cueto

México D. F.

FALLA DE ORIGEN

1995.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco

- A mi familia (Foncho,† Lil, tía Anita, Alfonso, Adán, Lourdes y Carlos); es reconfortante saber que perteneces a alguien y a algo.
- A mis maestros, que han sido mis mejores amigos y me permitieron usufructuar mi ignorancia.
- A mis amigos, que han sido mis mejores maestros y me regalaron una esperanza en la humanidad.
- A ICAEND, S. C., IMENDE, A. C., y a la Delegación del D. D. F. en Iztapalapa porque el mecenazgo se manifiesta en formas inusitadas.
- Don Enrique, gracias por depositar su confianza en alguien que aún se acuerda de las estaciones.

११

Lil, además de madre, eres maestra, amiga y protectora. Cada palabra de este trabajo es para ti porque siempre supiste, con más certidumbre que yo, que algún día estaría en tus manos.

Por supuesto, también para ti, Pequeño Niño de los Soles.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
II ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA	7
El proceso mielogénico	7
La neurona.....	7
La mielina.....	10
Los correlatos mielogénicos	10
Adquisición de la lengua materna	17
Desarrollo preliminar.....	19
Teorías de la adquisición.....	20
Fonología	21
Semántica y sintaxis.....	27
III. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL PRIMER GRADO	34
El primer año de primaria	38
El método global integrado	41
III. LA LITERATURA INFANTIL	49
Definición.....	49
Selección de textos.....	52
Los contenidos	53
La imagen	54
El hábito de la lectura	56
La propuesta.....	58
IV. CONCLUSIONES	61
GLOSARIO	63
CON OJOS DE NIÑO DE CIUDAD	67
BIBLIOGRAFÍA.....	71
Corpus bibliográfico.....	71
Referencias bibliográficas	71
Bibliografía de consulta	73

Un científico sin una mirada humanística es una computadora, insensible y que no entiende de nada más que de los datos con los que se le alimenta.

Un humanista sin suficientes datos y conocimientos científicos se convierte en una araña que crea una gran tela de nada donde no existe substancia.

Elías Trabulse

INTRODUCCIÓN

Esta investigación consta de esta introducción, donde planteo el orden del trabajo y el problema a estudiar, 4 capítulos y 2 anexos. El primer capítulo es una revisión bibliográfica sobre el proceso de maduración de las células nerviosas del cerebro, en particular del que interviene en el desarrollo de la lengua en el individuo y posteriormente abordo las principales teorías que existen acerca de la adquisición de la lengua materna; el segundo tiene como tema la enseñanza del español como lengua materna de acuerdo al plan de estudios de la SEP para el primer grado de la escuela primaria; el tercer capítulo es un acercamiento a la literatura infantil; y en el cuarto expongo las conclusiones. Los anexos son un breve glosario y "Con ojos de niño de ciudad", una propuesta personal.

La razón fundamental que dio origen a este trabajo es encontrar algunos indicios sobre por qué no se lee en México de forma habitual y qué se puede hacer al respecto. Como intuición me planteé la posibilidad de que el problema surge desde el hogar y que la educación formal no contribuye a subsanar una deficiencia de origen. También como intuición planteo que el mal se inicia con la elección de los textos que se utilizan para iniciar al niño en la lectura.

A lo largo de mi investigación poco fue el material creado por escritores que encontré al respecto y tuve que acudir a investigaciones de otros campos. Éstas me dieron la pauta para realizar un trabajo que aborda aspectos aparentemente ajenos a la literatura, pero que contribuyen a comprender el proceso de adquisición de la lengua y posteriormente el de la lectura como parte de un todo, en el que intervienen el individuo, la familia y la sociedad a través de una institución educativa. Por ello decidí iniciar el acercamiento a la literatura infantil a partir del conocimiento que la neurofisiología aporta, pues el desarrollo de las capacidades de un niño para adquirir su lengua y el aprender a manejarla, al entenderse como parte de un proceso en el que se involucran elementos

biológicos, psicológicos y sociales, permitirá tener una visión más amplia del fenómeno. Esta es la razón de que antes de abordar la literatura infantil, haga una revisión de aspectos psicolingüísticos y pedagógicos, en la búsqueda de elementos que me permitan sustentar las limitaciones y las posibilidades de un niño como lector.

Aproximación a la literatura infantil es un trabajo de investigación bibliográfica con el interés de divulgar información que existe desde hace tiempo pero que no se había relacionado con un criterio en el que se reunieran distintas disciplinas del conocimiento; ya que tanto la naturaleza de la literatura infantil como la de su destinatario y la falta de estudios al respecto obligan a buscar respuestas en todas las áreas posibles.

He agregado un glosario de la terminología que uso. En lo personal fue de gran utilidad contar con la definición unificada de términos en el desarrollo de esta investigación, lo que me permitió explicar y explicarme los hechos sin confusión (por ejemplo en el manejo de conceptos como *lengua y lenguaje, sintaxis y semántica*, etc.) pues uno de los problemas a los que me enfrenté fue la diferencia de nomenclatura entre un autor y otro. Deseo que el presente no ocasione los problemas que tuve para comprender algunos escritos y que no habría entendido sin contar para mi fortuna con la paciente ayuda de un especialista.

Antes de comenzar, este es el momento de agradecer al Dr. José Quiñones Melgoza el motivarme a emprender esta investigación, además de proporcionarme material bibliográfico fundamental para escribir el capítulo III y porque me hizo enderezar la ruta cuando fue necesario; al Lic. Arturo Hernández Bravo, su benevolencia para con un neófito en la lingüística; del igual modo, a Fernando Rivera Muñoz, a quien debo un acercamiento más verdadero a los misterios del cerebro. No abuso o exagero al mencionar a mi asesor, Querido Pablo, siempre oportuno, siempre amigable, por todo su apoyo. También agradezco a mis sinodales, las Maestras Marcela Palma Basualdo y Gloria Báez Pinal, por sus amables sugerencias, las cuales dieron coherencia a este cúmulo de ideas y por el hecho de participar en un acto de humanidad. Todos ellos, junto con mi familia y mis amigos, han contribuido de forma invaluable a que este trabajo llegue a su fin.

II ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA

EL PROCESO MIELOGENÉTICO

La función de la ciencia es arrojar luz sobre los misterios del hombre y el universo. Es claro que se ha avanzado, aunque no con la profundidad que se desea, en lo que respecta al funcionamiento del cerebro, no como un sistema en su totalidad, sino más bien en lo que concierne a las actividades particulares y especializadas de algunas regiones de éste y más específicamente, en torno a las células que lo componen y su fisiología. Estudiar qué sucede en el organismo para que el cerebro funcione plenamente con respecto a la lengua materna me permitió entender una capacidad latente que la naturaleza ha previsto debe desarrollarse paulatinamente, en una conjugación de elementos biológicos, sociales y psicológicos. Es decir, la limitación temporal que el niño tiene con respecto al manejo de su lengua no significa que sea incapaz de usarla, tras un desarrollo normal, en las distintas manifestaciones que la componen; sino que se debe aceptar como una parte del proceso de maduración que es individual y debe ser respetado. Es por ello que en este trabajo el estudio de la adquisición de la lengua materna parte de la descripción del desarrollo fisiológico del sistema nervioso central del individuo.

Después de revisar al proceso de maduración del niño en lo que concierne a su cerebro con respecto a la lengua, con apoyo de la lingüística se ahondará en los procesos que le permiten comprender y manejar ésta, según las distintas teorías que existen sobre cómo la adquiere el niño, qué factores intervienen en el aprendizaje y aquellos hechos que aún no tienen respuesta.

LA NEURONA

Una neurona es una célula de los organismos vivos que cuentan con sistema nervioso y tiene una naturaleza muy especial. Por ejemplo en el caso de los humanos, ella es ese implacable libro de los recuerdos que llamamos memoria y la poseedora de los sentimientos

(sistema límbico) que nos distinguen de otros animales. Es la célula nerviosa encargada de generar un estímulo, transmitirlo, analizarlo y decidir la respuesta que se dará a toda la información que el cuerpo recibe a través de los sentidos. Desgraciadamente las neuronas también tienen sus defectos, son muy delicadas y no se reproducen como otras células; con las que nacemos debemos hacer frente a la vida, de hecho las probabilidades de que las neuronas mueran aumentan con la edad. Están distribuidas por todo el organismo a través del sistema nervioso periférico, como una especie de segundo sistema arterial o linfático y se conectan con el cerebro, que es el sistema nervioso central, por medio de un eje —la médula espinal— que corre por el interior de la columna vertebral.

Explicar el funcionamiento de las neuronas es ciertamente apasionante y no alcanzaría todo este capítulo para describir siquiera cómo los estímulos se convierten en impulsos eléctricos o químicos según sea el mensaje que la neurona "desea" transmitir, gracias al intercambio de algunos de los elementos químicos que intercambia esta célula y que son el sodio el potasio, el calcio y el cloro. Sin embargo sí me corresponde tratar acerca de una sustancia que permite esa reacción: la mielina.

La neurona está compuesta de tres partes principales: un cuerpo y sus dos tipos de prolongaciones: las dendritas y el axón. Además de la neurona sináptica existen otras células nerviosas, las gliales o neuroglia (microglia, oligodendroglia u oligodendrocitos y astrocitos) las cuales depuran, intervienen en la mielinización y mantienen relación con los vasos sanguíneos, aunque su función es incierta. Las gliales son células de sostén del sistema nervioso central y no intervienen en los aspectos neurodinámicos de las sinapsis. De igual forma, en el sistema nervioso periférico, las células gliales de sostén son las de Schwann. (Ganog, *Fisiología*: 42-43).

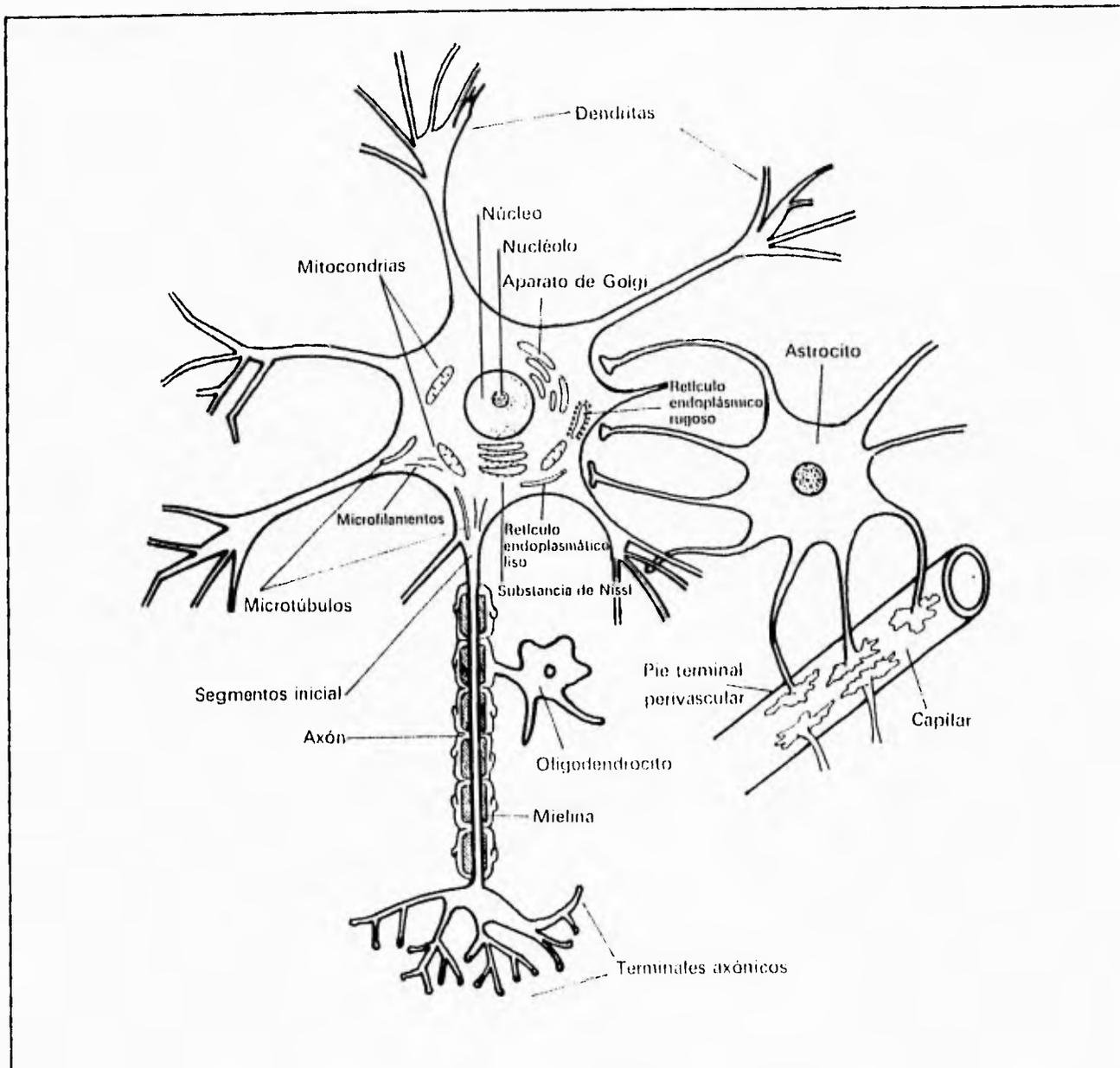


IMAGEN DE UNA NEURONA

(Tomado de *Psicología médica, psicopatología y psiquiatría*, p. 7.)

Las dendritas son prolongaciones de la neurona. El axón o cilindroje es el canal por donde viaja el impulso eléctrico o el químico, generado en el cuerpo de la neurona. Este impulso se transmite de una neurona sináptica a otra a través del contacto de la terminal del axón con una dendrita o el cuerpo de la otra neurona; a este proceso se le denomina sinapsis y una neurona tiene miles de botones sinápticos. En el caso de un mediador químico, también conocido como neurotransmisor, la información pasa de sinapsis en sinapsis a una velocidad de entre 1 m/s y 100 m/s, desde el origen

hasta el destino en el sistema nervioso central, verdadero enjambre de neuronas y universo de información en donde constantemente entran miles de millones de estímulos, se analizan y se generan las órdenes que viajarán de regreso por el sistema nervioso para que el organismo responda.

LA MIELINA

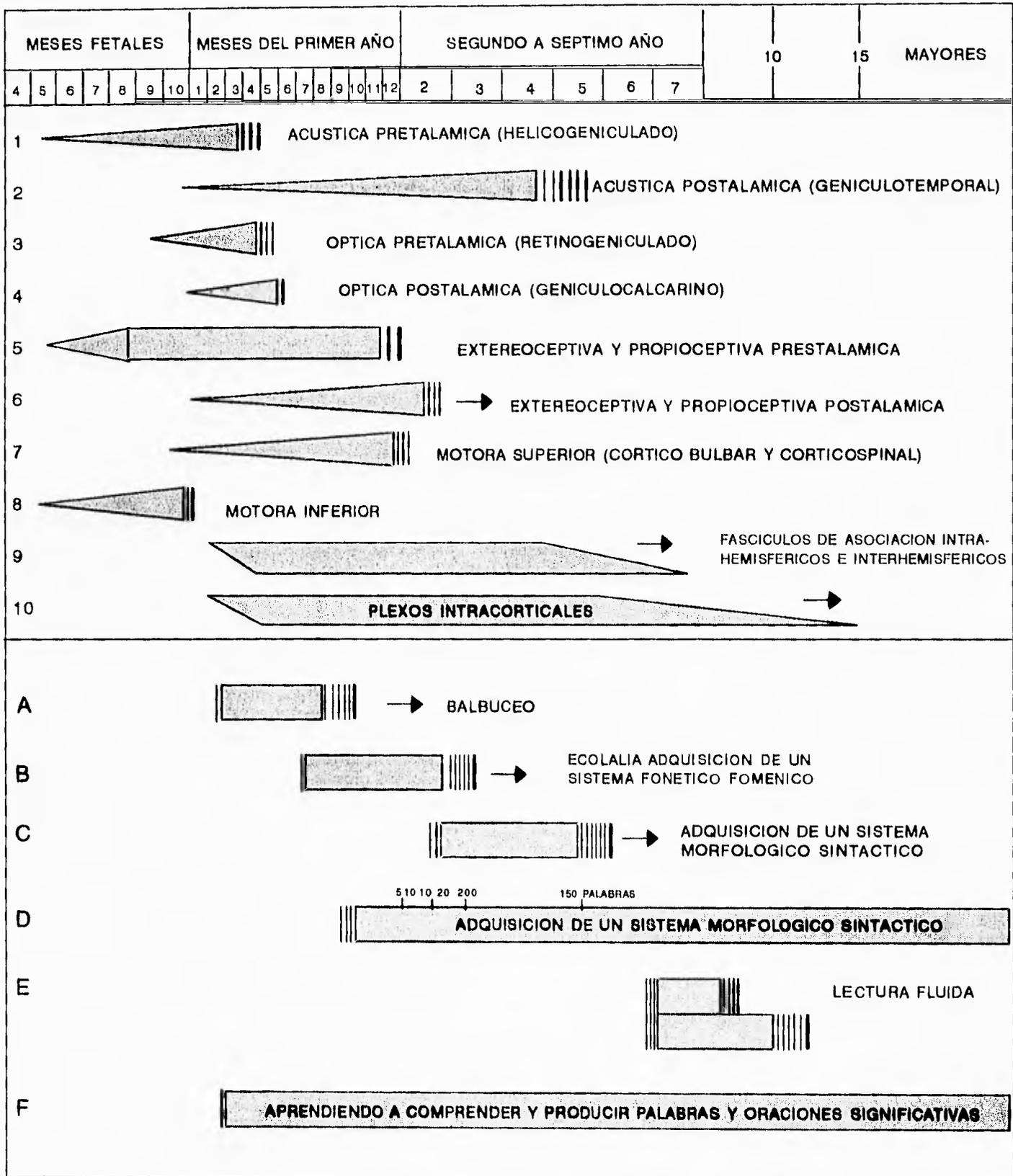
Muchos factores intervienen para que la transmisión de impulsos nerviosos tenga un final afortunado, una respuesta apropiada y oportuna; pero hay una sustancia que juega un destacado papel en este proceso: la mielina. La mielina es un ácido graso o lípido generado por el oligodendrocito, que se deposita en forma de paquetes alrededor del axón, pero no así en las dendritas. Este proceso de recubrimiento del axón es conocido como envainamiento mielogenético o mielogénesis y sucede tanto en las neuronas del sistema nervioso central como en el periférico. La función de la mielina es invaluable: aísla al axón para mejorar la conducción del impulso nervioso que de esta manera viaja a mayor velocidad hasta su destino. (Palomo, "Bases": 3-22).

LOS CORRELATOS MIELOGENÉTICOS

El envainamiento mielogenético fue ampliamente estudiado por el profesor Paul Ivan Yakovlev (Roch, "Correlatos": 123-137) en una investigación que duró más de 25 años, aproximadamente entre 1935 y 1967. Tan dilatado trabajo es resultado de la propia naturaleza de la mielogénesis. Para empezar, ni todos los axones se mielinizan al mismo tiempo, como podría suponerse, ni lo hacen a la velocidad con que la información viaja de neurona en neurona. Por el contrario, de los distintos procesos de mielinización que el cerebro experimenta, llamados correlatos mielogenéticos, el más breve tarda más o menos seis meses en completarse y el más prolongado se extiende más allá de los quince años de vida de un ser humano. No obstante lo anterior, según los estudios del profesor Yakovlev, a los veintiocho años de edad el cerebro humano ya no experimenta cambios notables en la concentración de mielina.

Cuando Yakovlev realizó sus experimentos no se había desarrollado la técnica de los rastreadores radiactivos y mucho menos se contaba con la tomografía axial computarizada, las termografías infrarrojas digitizadas o la inmunofluorescencia. Su metodología consistió en teñir cortes de apenas 35 micras de espesor del tejido de 250 cerebros fetales y postnatales con un reactivo que denota la existencia de mielina, llamado método de Loyez. Mientras más mielina contenía la muestra, el método de Loyez la hacía más oscura. Así mismo, dependiendo de la edad del cerebro la intensidad del color, y por tanto la concentración de mielina, se modificaba. De este modo, a lo largo de los años, tras un riguroso control estadístico apoyado en documentación fotográfica, fue como Yakovlev y su colaborador, André Roch Lecours (Roch, "Correlatos": 123-137), dieron a conocer que existe una serie de procesos de desarrollo de distintos grupos de neuronas distinguibles unos de otros, que no son sincrónicos y que pueden identificarse, de acuerdo a las regiones que se han localizado como los centros donde se realizan actividades especializadas del cerebro; éstos son los correlatos mielogenéticos, que se muestran en la siguiente página.

Este diagrama es de gran importancia porque permite distinguir los distintos periodos que involucran a aquellas actividades que el hombre requiere desarrollar para subsistir. En especial se aprecia que los sentidos del oído y la vista, así como la función motora superior, estrechamente ligados con la capacidad para aprender a hablar, leer y escribir, inician su ciclo mucho antes que el proceso de adquisición de la lengua materna y lo concluyen cuando este último apenas ha dado comienzo, como una necesidad previa dentro la maduración del niño, para contar con las herramientas que le permitan iniciarse en el proceso de aprendizaje del sistema de comunicación que lo vinculará con su medio.



CORRELATOS MIELOGENÉTICOS

(Tomado de *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, p. 125.)

Antes de dar inicio a la descripción de los ciclos mielogenéticos tengo que hacer dos aclaraciones muy importantes: por un lado "el aparato neuroanatómico que dirige la comprensión y producción de lenguaje significativo no se conoce con precisión" (Roch, "Correlatos": 134) y por otro, los ciclos no tienen la misma duración en todos los seres humanos porque cada individuo se desarrolla de forma distinta como resultado de muchos factores tanto internos como externos (herencia genética, alimentación, clima, motivación, atención por parte de los padres, las relaciones de éstos entre sí, etc.); esta variable se simboliza en el esquema con las líneas verticales estrechas, que denotan que el ciclo o hecho representado es aproximado o experimenta fluctuaciones.

Son seis los correlatos ilustrados que se relacionan con adquisición de la lengua materna: balbuceo, ecolalia, vocabulario, lectura y escritura, semántica y adquisición de un sistema morfológico-sintáctico.

Balbuceo. Es la producción espontánea de sonidos y sucede a partir de los 2 o 3 meses de edad. Hacia el final del primer año de vida disminuye a medida que aumenta la ecolalia; pero esto no quiere decir que niños de 10, 15 meses o más edad no continúen balbuceando.

Ecolalia. La imitación de los sonidos que hacen otros, la ecolalia, comienza por lo general entre el 4º y el 7º mes de vida. La prosodia se imita mucho antes de que exista el intento de reproducir segmentos de habla articulados; es decir más de una palabra a la vez por cada emisión. La ecolalia es una actividad lingüística dominante hacia el segundo año de vida que puede subsistir hasta los 3 años de edad. Sucede que este hecho da inicio cuando la maduración de su sustrato anatómico aún no se ha completado totalmente; entonces, de ser el circuito neuronal que Yakovlev y Lecours proponen el que está al servicio de la ecolalia, ésta se perfeccionará en tanto que la maduración anatómica progrese. La ecolalia por otra parte es un factor esencial que permite al niño diseñar y dominar el inventario fónico de su comunidad lingüística. En el desarrollo de este proceso, el niño es capaz primero de reconocer los rasgos suprasegmentales, después los fonemas individuales (en contexto) y siguiendo una escala

de menor a mayor dificultad en la realización articulatoria, de emitirlos apropiadamente (en contexto). (Roch, "Correlatos": 132).

Vocabulario. A los 12 meses un niño puede poseer un léxico de 5 a 10 palabras, la mitad de las que tendrá seis meses más tarde. Sin embargo a los 2 años de edad su vocabulario puede alcanzar ¡200 palabras! El niño común de 5 años puede usar 1,500. Este hecho lingüístico es sorprendente, aunque un adulto no necesite más de 2,000 palabras para comunicarse con relativa efectividad.

Lectura y escritura. Con la reserva de que exista una familiaridad con los elementos que integran el texto que lee, hacia los 7 años un niño habrá adquirido una capacidad de lectura relativamente lenta pero fluida; de igual modo su escritura será lenta pero las grafías serán regulares y diferenciadas. También tendrá cierta competencia para la escritura fonética.

Aprender a leer es la operación mental que permite establecer asociaciones directas entre los signos visuales (letras, palabras y grupos de palabras) y los signos acústicos que se conocen. Esta abstracción que ya ha dotado a los signos acústicos de un valor simbólico definido permite que también las palabras escritas-vistas se ligen a los sonidos hablados-oídos y a las pautas de articulación del aparato buco-faríngeo correspondientes a estos sonidos.

Al aprender a escribir se establecen lazos entre los signos acústicos y los signos visuales y las pautas correspondientes de movimiento de los músculos de la mano con que se escribe.

No obstante, aprender a leer y escribir no es nada más asociar signos visuales con objetos o hechos, sino establecer toda una red de asociaciones secundarias entre conjuntos de signos visuales aprendidos y conjuntos de signos acústicos (también aprendidos) que ya están asociados de antemano con hechos y objetos de los que son símbolos. Es decir que el cerebro trabaja con símbolos para expresar con símbolos los hechos y los objetos en sí.

Según el esquema, la *adquisición de un sistema morfológico-sintáctico* puede iniciarse hacia el segundo año de vida cuando el balbuceo ha terminado y la ecolalia está por concluir; este ciclo puede cesar entre el sexto y séptimo año de vida. Lecours señala que:

Aproximadamente un año después de que el niño ha comenzado a experimentar la sintaxis, una mayoría (decreciente) de las cadenas de palabras que produce se ajustarán a un conjunto relativamente simple de reglas que son más o menos específicas del lenguaje infantil y que desaparecerán gradualmente en un estadio posterior. Durante este periodo el uso del lenguaje del niño está fundamentalmente orientado a la expresión de sus necesidades, deseos o quejas. Entre los tres y cuatro años,... cuando el niño utiliza cada vez con mayor frecuencia el lenguaje como una herramienta para conversar con un interlocutor, producirá un número de oraciones gradualmente mayor, sintácticamente adecuadas para los estándares adultos. Cada vez es más competente para construir oraciones que presumiblemente nunca ha oído, con palabras que ha aprendido recientemente. Alcanzar (casi) el dominio perfecto del sistema morfológico-sintáctico de su comunidad le llevará al niño varios años... y su avance reflejará una escala de dificultades particular a este sistema. (Roch, "Correlatos": 133).

En cuanto a la adquisición del nivel *semántico*, que se inicia entre el 5º y 6º mes de vida y se extiende más allá de los 15 años, Lecours señala que "el largo proceso de aprender los significados de los sonidos, es decir, de las palabras y grupos de palabras, comienza pronto y se prolonga más allá de los límites mal definidos de la edad adulta". (Roch, "Correlatos": 133). De hecho opina que cuando un cerebro pierde totalmente la capacidad para comprender y producir palabras y oraciones significativas es señal de senilidad.

Se aprenden los significados de las palabra cuando se establecen asociaciones entre los sonidos que se oyen con los objetos que se perciben a través de los sentidos como cosas distintas de lo que las rodea; asimismo, cuando se establecen vínculos entre los sonidos, sus cualidades y las relaciones entre estos dos, así como entre los sonidos y las acciones que suceden en el medio. Este fenómeno se enriquece y se hace más preciso en tanto que el niño experimenta un aumento gradual de las asociaciones de cada secuencia particular de forma más exacta.

El proceso semántico se une con el de la adquisición de un sistema sintáctico ya que los significados varían a causa de las relaciones lineales que las palabras mantienen entre sí. Es decir que una comprensión semántica más especializada se da en función de una sintaxis más elaborada, debido principalmente a la naturaleza misma

de la sintaxis, pues son las oraciones (no las palabras o las expresiones aisladas) las unidades lingüísticas significativas fundamentales que el ser humano debe aprender a comprender y producir.

Uno de los resultados obtenidos de la comparación de los correlatos mielogenéticos es que existe una diferencia notable de inicio y terminación entre los distintos aquellos ciclos que permiten la adquisición de la lengua materna. Ocurre que hay una serie de pausas que provocan que el desarrollo de estos sistemas no sea simultáneo, pues no existe una maduración fisiológica sincrónica del cerebro en su totalidad (representada por el contenido de mielina en los tejidos neuronales). Por ello es imposible que dé inicio el aprendizaje y manejo de la lectura y la escritura en un niño antes de los seis años de edad aproximadamente, al no existir las condiciones naturales para que el cerebro pueda realizar la red de asociaciones secundarias que permiten utilizar un código simbólico visual a través de las pautas de movimiento de la mano que se conocen como escritura —o del aparato buco-faríngeo en el caso del habla— para representar el código simbólico acústico que a su vez representa, por convención social, a los objetos y los hechos que nos rodean.

El anterior proceso es complicado y permite pensar que un niño aprende a comunicarse de una forma mágica y misteriosa. Esta observación no está del todo equivocada porque de verdad no se sabe científicamente con exactitud qué pasa a nivel neurofisiológico para que un niño pueda hablar, leer y escribir, como no se sabe aún qué pasa dentro de una crisálida para que la oruga se transforme en mariposa más allá de una "reorganización de las células del organismo y sus componentes".

Pero además dentro del proceso de adquisición de lengua materna, después de dar la bienvenida al sistema morfosintáctico y hacer operar el sistema semántico de acuerdo con las reglas del mundo adulto para construir oraciones y no sólo palabras o frases, el cerebro de un niño todavía habrá de trabajar muy duro para que este manejo se torne específico y elaborado; es decir eficiente, al usar de forma conjugada la sintaxis y la semántica, a través de oraciones relacionadas unas con otras, que le permitan comprender y describir el entorno.

Leer y escribir son hechos que no significan que quien los realiza tenga la capacidad de comprender lo que hace y mucho menos entender las ideas que plasma al escribir un dictado o que reproduce al leer un texto ajeno, aún cuando en la comunicación oral cotidiana este problema se haya superado ampliamente.

ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA

La realidad existe en tanto que tiene un nombre y un elemento pasa a formar parte de ésta cuando su identidad adquiere certidumbre a partir de que se le ha nombrado en una convención arbitraria. No hay respuesta a la pregunta de por qué las cosas se llaman como las conocemos, eso es parte de una herencia que se enriquece de generación en generación. Aquello que carece de su etiqueta no existe plenamente en nuestra conciencia, aunque quizás se intuya y luchemos por aprehenderlo al hacer referencias, al buscar parecidos y desigualdades entre el nuevo objeto y los ya conocidos y nombrados.

Este es el caso del *encuentro de dos mundos*, cuando los nuevos observadores tuvieron que dedicarse a la tarea de nombrar y renombrar todo lo que entró en contacto con sus sentidos por primera vez. Luego vendría la lucha de aquellos objetos —sin equivalencia en la memoria del "aprendiz de nuevas realidades"— por preservar su nombre original dado por la población autóctona o adquirir uno nuevo que se acomodara a la cognición del nuevo bautista. El resultado a mi parecer fue magnífico porque finalmente hubo que inventar palabras, reacomodar el significado de otras y aprender muchas más, entonces los paradigmas del léxico crecieron y en todo el mundo ya nada fue igual porque toda la realidad cambió: se había ensanchado.

Más allá todavía, para los científicos de finales de este milenio, en que la ciencia ha rebasado a la realidad, muchas cosas y asuntos que nunca se han visto y que se supone existen por cálculos y deducciones ya tienen nombre, aunque nadie las ha percibido en lo concreto (sensorialmente) y probablemente pasen muchos siglos antes de que esto suceda. Ellos suponen que existen la antimateria y sus componentes, como tienen nombre cuerpos celestes no vistos y fenómenos no contemplados en su totalidad porque tardan miles de

años en suceder. Durante un largo tiempo la tabla periódica de los elementos estuvo llena de huecos porque en ella había espacio para muchos elementos químicos que se pensaba existían de acuerdo a la teoría de la estructura atómica, pero aún no se habían descubierto. En contraste, actualmente gracias a los microscopios de barrido electrónico se pueden ver los átomos que componen la superficie de un objeto.

Para los humanos comunes de hoy, aparte de que la ciencia rebasó la realidad, la realidad misma nos ha rebasado, es virtual. Ahora hablamos de *microchips*, memorias volátiles y toda una parafernalia producto del lenguaje binario y de los animales de silicón conocidos como computadoras, sin saber verdaderamente qué es todo eso. No nada más hablamos, usamos esa realidad (y nos usa) y es innegable que es parte de nuestra cotidianidad más pedestre, pero no alcanzamos a comprender gran parte de toda esta nueva realidad. Sin embargo la aceptamos como una verdad absoluta tal vez porque en los hechos sentimos su presencia.

Cuando comencé a leer acerca de adquisición de lengua materna estos pensamientos surgieron y las preguntas que me hice fueron: ¿Qué pasa por la mente de un niño durante el proceso de aprendizaje de su idioma? ¿Renombra una realidad construida no sabemos aún cómo mientras incorpora elementos que se suman a ésta? ¿El balbuceo es una especie de confianza *a priori* depositada en el mundo que lo rodea y que pasa a ser ecolalia tras comprobar que en los hechos esos ruidos tienen un efecto específicos en el entorno porque para los otros tienen un valor? ¿Hasta dónde los actos lingüísticos del niño son reflejos y cuándo y por qué comienzan a ser obviamente intencionados?

Todo lo anterior no parece ser el tema de mi trabajo, pero está directamente involucrado en el proceso de desarrollo lingüístico de quien me importa que sea el receptor de mis mensajes.

¿Cómo aprendemos a hablar y a leer? O más exactamente, ¿cómo aprendemos a hablar conscientes de que emitimos un mensajes determinado y deseamos una respuesta y cómo aprendemos a comprender lo que leemos? Hasta donde he leído, a partir de la psicolingüística la historia que se puede narrar objetivamente trata, sí,

desde el momento en que el infante decide balbucir, pero no hay respuestas del todo claras para las preguntas anteriores, aunque existen investigaciones y avances.

DESARROLLO PRELIMINAR

Jean Piaget (Ochaíta, "desarrollo": 289-292) establece que al nacer el niño posee una inteligencia sensoriomotora, no consciente, no simbólica ni simbolizante (un poco animal); es decir, una *inteligencia no reflexiva*, por medio de la que se relaciona con su entorno a partir de la identificación de cosas y sucesos familiares que se han producido con anterioridad y piensa en el sentido de actuar sobre ellos a través de su cuerpo y los aparatos sensoriomotores de éste (manos, boca, ojos, nariz, etc.). El proceso está compuesto por seis etapas:

1. Desde su nacimiento y hasta el segundo mes de vida, el niño consolida los reflejos de que está dotado innatamente.

2. Del segundo mes y hasta el cuarto sucede la etapa de las *reacciones circulares primarias*, que se caracteriza por la formación de los primeros hábitos, costumbres o esquemas de conducta en relación con su propio cuerpo. Es importante recordar que durante las dos primeras etapas para el niño él y su entorno (tanto humano como objeto) son uno mismo sin posibilidad de distinción, porque esto determinará sus respuestas.

3. Entre los cuatro y los nueve meses sucede la etapa de las *reacciones circulares secundarias*. Es aquí cuando comienza a interesarse más por los objetos que lo rodean que por su cuerpo, además de que habrá conseguido coordinar los movimientos de la mano y la visión. Lo anterior aunado al desarrollo del control postural (la capacidad de permanecer sentado sin apoyo entre los seis y los ocho meses) permite al niño avanzar en la creación de un mundo de objetos independientes de su propia acción.

4. A partir de los nueve y hasta los doce meses, las *reacciones circulares secundarias* se coordinan entre sí para formar nuevas *totalidades de conducta* ahora intencionales e inteligentes. El niño reconocerá situaciones mediante señales y será capaz de imitar movimientos y modelos nuevos, aunque en el caso de los modelos,

éstos deberán estar presentes. Además en este periodo el niño progresará en la construcción de la permanencia de los objetos, pero tendrá problemas para hacer objetiva la situación espacial de éstos.

5. Al comenzar la primera mitad del segundo año de vida, también se inicia la quinta etapa, de las *reacciones circulares terciarias*. Se distingue de las anteriores porque principia la experimentación sobre cualquier objeto, lo que se manifiesta a través de resolver problemas encontrando nuevos medios por experimentación activa, por ensayo y error. Aunque el niño aún no puede imaginar el movimiento de objetos no visibles debido a que su inteligencia aún no es claramente representativa, el desarrollo del sistema psicomotor que le permite caminar le da gran independencia para actuar y, entre otras muchas posibilidades, seguir el desplazamiento de los objetos por el espacio.

6. Finalmente entre el año y medio y el segundo año de vida concluye el periodo sensoriomotor porque el niño comienza a representarse mediante imágenes mentales las cosas que no tiene presentes. Abandona el ensayo y el error como método para solucionar sus problemas y opta por las combinaciones mentales. Además puede realizar imitaciones diferidas aunque el modelo no esté presente. El niño en este momento considera los objetos como permanentes y estables, independientemente de la acción que se ejerza sobre ellos, a diferencia de las etapas anteriores. Por otra parte empezará a usar instrumentos simbólicos en el juego y a comunicarse mediante los signos lingüísticos que le proporciona su cultura.

TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN

La adquisición de la lengua es parte de la formación y desarrollo de un individuo, y se estudia a partir de tres campos tradicionales: la fonología, la sintaxis y la semántica. Por ahora se considera que el aprendizaje de la lengua es el mismo entre los distintos individuos que pertenecen a una misma comunidad lingüística y se realizan investigaciones para determinar si existen leyes universales que expliquen este aprendizaje sin importar el grupo cultural ni la lengua específica de un grupo determinado. Lo anterior es de suma importancia porque, de ser cierto, los estudios que a continuación citaré cobran mayor vigencia para el español, pues éstos en su

mayoría han sido realizados con niños cuya lengua materna es el inglés. Antes de comenzar también es importante hacer la aclaración que todo el material que pude revisar tiene una antigüedad de por lo menos 15 años.

Fonología

Uno de los avances de la humanidad en nuestra época es que hoy se considera al niño como un ser con capacidades intelectuales y sensibles particulares. La naturaleza del conocimiento del niño es distinta a la del adulto; esto marca su percepción del mundo y por tanto su proceso de adquisición. Lo anterior ha servido para iniciar los estudios a partir de ese marco de referencia y no solamente con base en las leyes con que se estudia a los adultos. A continuación describo algunos hechos descubiertos con este criterio y los problemas que han surgido en el camino.

- En el capítulo anterior de esta investigación se mencionó que una de las importancias de la fase del balbuceo es la adquisición del repertorio fonémico de la comunidad lingüística a la que pertenece el niño. Una de las operaciones mentales que entran en juego durante la formación del lenguaje es la discriminación de las diferencias entre un sonido y otro, a lo que se le conoce como función distintiva. Al distinguir dos sonidos surge un contraste; cuando se puede apreciar la relación entre sonidos contrastados se obtiene una oposición. Es así como el niño aprende que un fonema es tal, gracias a sus propias características que lo hacen opuesto a otro y así distingue que /pa/ y /ba/ se parecen, aunque no son iguales (la fonética señala que /p/ es un fonema bilabial oclusivo sordo y /b/, su opuesto, es bilabial oclusivo sonoro); que /ko/ y /go/ también se parecen, pero que /pa/ y /ko/ ya no se parecen (en tanto que en /p/ el punto de articulación son los labios, para /k/ el punto de articulación está en el velo del paladar, aunque ambas son oclusivas sordas). Más adelante aprenderá a unir fonemas y cambiar el orden, distinguiendo entre las combinaciones que producen un significado y las que son inoperantes dentro del sistema lingüístico. Aprenderá además que si realiza un cambio también altera el significado de lo dice (/pako/, /kopa/). No se sabe cómo el niño aprende esto.

- No se sabe la forma en que adquiere los *cambios fonológicos* o *regla morfofonemática*,¹ que es muy distinta según la lengua específica.

- Tampoco hay noticias sobre el proceso de adquisición en cuanto a la *asimilación*.²

- Otro aspecto interesante es que desde el periodo de balbuceo el niño corrige a su manera al emisor adulto de una palabra mal pronunciada, porque ya es capaz de percibir una diferencia del sonido adulto y asignar correctamente los sonidos respectivos a las unidades léxicas apropiadas, aunque él todavía no pueda pronunciarla correctamente y ni siquiera tenga conciencia de que lo hace mal.

- Tampoco existe información acerca de cómo el niño adquiere los numerosos rasgos del lenguaje adulto llamados *redundantes* o no distintivos.³

- Los estudiosos no se explican por qué dentro del proceso de aprendizaje sucede un retroceso en la pronunciación correcta de algunas palabras. Se supone que después de adquirir determinada palabra, la ajusta a un sistema fonológico propio general tratando de englobar el conocimiento dentro de sus propias reglas de comprensión, para mucho después alcanzar la precisión que tenía originalmente.

Los intentos para la explicación de estos hechos relacionados con la adquisición del repertorio fonológico se han tratado a partir de cuatro teorías principales: la conductista, la estructuralista, la de la

¹ Es el caso de la conjugación de verbos, que además se complica con los verbos irregulares, porque aunque hay errores evidentes cuando un niño conjuga (*no cabo* por *no quepo*) también hay verbos irregulares que son conjugados de acuerdo a las excepciones de la norma. De igual modo pasa con los verbos supletivos y los verbos defectivos.

² Son pautas regulares de conversión de fonemas mediante los cuales los sonidos o los grupos de sonidos forman parte parcial o total del valor de los sonidos próximos a ellos; por ejemplo el prefijo *in* que cambia en palabras como *imposible*.

³ En lingüística se conocen como alófonos.

fonología natural y la prosódica. Ninguna de ellas satisface totalmente el rigor de la ciencia; incluso se contradicen unas a otras y no existe un criterio que las unifique o contribuya a que se complementen entre sí.

Teoría conductista. H. O. Mowrer (Ferguson, "Teorías": 149) trabajó su teoría hacia finales de los años 40 y ha sido muy cuestionado porque experimentó no con humanos sino con aves parlantes y de la observación de éstas es de donde se desprenden sus postulados. La teoría conductista plantea que en primer término el aprendiz se identifica con quien lo alimenta y que será quien lo eduque; a continuación se da un refuerzo entre este personaje y el aprendiz al asociar las vocalizaciones de su cuidador con la comida o con la aprobación; posteriormente la vocalización adquiere un valor reforzante en virtud de su similitud con las vocalizaciones de quien lo cuida; finalmente sucede un refuerzo selectivo de aquellos sonidos más parecidos a los de la persona que lo cuida, al coincidir las emisiones de uno y otro. Esta teoría es muy incompleta y fue enriquecida por H. Winitz (Ferguson, "Teorías": 150) hacia finales de los años 60, por J. Murai y por D. Olmsted (Ferguson, "Teorías": 151). Winitz divide la adquisición en tres estados sucesivos: la vocalización en el niño aparece antes del acto de ser alimentado y se asocia con éste; después la vocalización de la madre y posteriormente la del niño, en virtud de la similitud con la de la madre, adquiere propiedades *reforzantes secundarias* al suceder las emisiones en momentos cercanos a los hechos de la alimentación u otras gratificaciones; finalmente algunas de las emisiones se parecen a las de los padres, éstas se refuerzan y posteriormente se pulen. De las objeciones que se hacen a esta tesis es que los hijos de padres sordos, que no tienen *refuerzos secundarios*, también presentan la conducta de balbuceo.

Teoría estructuralista. Roman Jakobson (Ferguson, "Teorías": 153), hacia 1941, es el primero en hacer el intento de explicar la adquisición de la fonología sobre bases de *universales lingüísticos*, leyes estructurales que subyacen a cualquier modificación de la lengua, individual o social. Jakobson distingue dos periodos:

- Balbuceo prelingüístico, en el que los sonidos que componen las vocalizaciones del niño no ofrecen ningún orden específico del desarrollo ni están relacionados con las producciones del periodo siguiente.

- Adquisición del propio lenguaje, durante el cual el niño sigue un orden relativamente universal e invariable sobre el control intencional del lenguaje adulto que lo rodea.

Durante el balbuceo la vocalización de la mayoría de los niños normales ofrece una gran cantidad y diversidad de producciones de sonidos, pero a medida que comienza a adquirir palabras desaparece la mayor parte de estos sonidos. Tal reducción descansa únicamente en la función recién adquirida de los sonidos como sonidos del habla con un valor lingüístico distintivo: "Al deseo de comunicar se añade la capacidad de comunicar algo", (Ferguson, "Teorías": 153) dice.

Una vez que se ha comenzado el segundo periodo, el desarrollo fonológico consiste en la construcción de un sistema fonémico mediante la selección de sonidos. Esto sucede con base en leyes estructurales inherentes denominadas "leyes de solidaridad irreversible".

Para Jakobson el sistema fonológico del niño tiene una estructura propia y esa estructura muestra correspondencias sistemáticas con el sistema adulto. No todas las emisiones del niño tienen tales limitaciones; "gestos vocales", como exclamaciones y expresiones onomatopéyicas forman una característica distinta marginal a la esencia central, sistemática y estructural del habla.

Existen objeciones a la teoría estructuralista de Jakobson porque ignora las características prosódicas del lengua; es decir, la acentuación y la entonación. Además de la afirmación por parte de Jakobson de que no hay orden de desarrollo dentro del periodo de balbuceo.

Hacia 1970, Breyne Moskowitz (Ferguson, "Teorías": 159) modifica y amplía la teoría de Jakobson. Según él, el niño hace un análisis del caudal del habla adulta a través de cadenas separables de sonido; posteriormente al descubrir la sílaba la dota de un valor semántico y se convierte en una palabra sílaba: la diferencia entre /pa/ y /ka/ no

es la distinción entre /p/ y /k/, sino una diferencia en el conjunto de la sílaba. Una vez que las sílabas se han analizado en segmentos consonánticos y vocálicos, el inventario de segmentos del niño aumenta de manera fija.

Teoría de la fonología natural. Encabezada por D. Stampe en 1969 (Ferguson, "Teorías": 161), dice que existe un sistema innato universal de procesos fonológicos como reglas ilimitadas y desordenadas. Este sistema en su estado más ingenuo expresa un conjunto completo de restricciones de la capacidad del habla humana. Propone que las representaciones fonéticas de las producciones del niño son el resultado de la aplicación de este sistema innato a una representación fonológica abstracta. "Previsiones sucesivas de este sistema innato aparecen en el aprendizaje de cada nueva oposición fonética" (Ferguson, "Teorías": 161) a partir de mecanismos de revisión conocidos como *supresión, limitación y ordenación*.

Esta teoría dice que "el sistema fonológico maduro es el residuo de los aspectos del sistema innato que permanecen intactos por las revisiones logradas a lo largo de su dominio, más ciertas situaciones específicas del lenguaje sobre procesos que se aprenden". (Ferguson, "Teorías": 161).

Intenta mostrar el papel de la adquisición en el cambio histórico dentro de los elementos de la lengua. Lo anterior supone que la suma, la generalización y el desordenamiento de los procesos que caracterizan el cambio histórico se derivan directamente del fallo del niño que, a pesar de la fuerte tendencia conservadora del medio social para que la lengua permanezca inalterable, logra pasar sus "errores" o innovaciones al habla informal y, por persistencia en el uso, logra generar el cambio.

De esta teoría se desprende que el niño no tiene un sistema fonológico propio, sino que comienza produciendo versiones modificadas de las representaciones del habla adulta que ha interiorizado. La pronunciación correcta se logrará gracias al ejercicio de la *supresión, la limitación y la ordenación*.

Teoría prosódica . (Ferguson, "Teorías": 164). Difiere de las teorías anteriores al rechazar la importancia de los segmentos de longitud fonémica y hace hincapié en la función selectiva de la percepción de forma individual; esta individualidad es su diferencia principal con respecto a las pautas de adquisición en oposición a un supuesto orden universal. Sus postulados son:

El niño atiende a ciertas formas adultas regulares que aparecen constantemente en situaciones del mismo tipo. Tiende a percibir una emisión como una unidad completa y percibe ciertos rasgos fonéticos de la emisión sin tener necesariamente conciencia de sus relaciones secuenciales. Puede identificar una especie de esquema compuesto de un conjunto particular de rasgos seleccionados a partir de rasgos compartidos por una serie de formas adultas, que se refleja en una pauta estructural correspondiente de formas infantiles. A medida que el niño mejora sus producciones, logra percibir con mayor claridad rasgos ya establecidos en su repertorio y rasgos fuertemente articulados, que son repetidos o que están continuamente presentes en la emisión. Aunque en los niños hay una tendencia a adquirir ciertos sonidos antes que otros, este aprendizaje está condicionado de forma individual por el desarrollo propio del niño y el estímulo del medio que lo rodea.

Esta teoría intenta explicar por qué el niño utiliza determinadas sustituciones en distintas palabras o por qué omite o sustituye algunos sonidos adultos que es capaz de realizar puesto que los usa en otros contextos. Asimismo plantea que el niño va de distinciones más burdas a distinciones más finas, tanto en percepción como en producción y realiza predicciones verificables sobre la conducta lingüística de niños determinados y plantea que es posible el que un niño pueda nacer con la capacidad de percibir esquemas fonéticos.

Las 4 teorías anteriores se ocupan tan sólo del aspecto fonético del proceso de adquisición de la lengua materna. Sin embargo poco se ha avanzado acerca de la adquisición de la sintaxis y del desarrollo de la semántica.

Semántica y sintaxis

I. M. Schlesinger (Schlesinger, "desarrollo": 197-219) describe el desarrollo gramatical del niño. Dentro de la psicolingüística se sabe que las primeras producciones del niño se conocen como *habla telegráfica*; en estas emisiones normalmente se pierden los artículos, los verbos auxiliares y la mayoría de las palabras restantes funcionales que sirven para enlazar la oración en la lengua del adulto. El niño desnuda por así decirlo la oración y de esta quedan sus elementos primordiales; aunque a menudo, para su comprensión fuera del momento y el lugar en el que este hecho sucede, es necesario acudir al contexto, en el instante mismo de su realización es inteligible por el receptor. Por su parte los adultos al escuchar el mensaje telegráfico, lo repiten en forma completa dotándolo de algunas de las palabras omitidas por el niño, para comprobar si han entendido correctamente lo que éste quería expresar.

Posteriormente suceden las *secuencias de sustitución*, en las que el niño repite una idea central continuamente, como si el niño se esforzara en expresar una idea, pero no pudiera hacerlo de una vez. Este hecho sucede tanto acompañado como a solas. También a menudo el niño añade una palabra o dos a su emisión como si se tratara de una idea tardía.

Aunque las emisiones del niño son agramaticales en el sentido de que su sintaxis no corresponde a la de la lengua adulta, puede observarse desde un principio que está en camino de manejar las reglas de la gramática adulta en manifestaciones como el orden secuencial de las palabras que componen una oración, que es lo primero que aprende, después comienza a utilizar las inflexiones y finalmente su habla llega a parecerse más a la adulta con la introducción de palabras funcionales. Claro que el niño puede equivocarse el orden de las palabras pero se supone que esto puede deberse a una falta del manejo completo de las reglas que rigen el orden; porque la secuencia se encuentra influida por factores momentáneos que hacen que una palabra resulte más sobresaliente que otra; porque quizás existe un orden "natural" de palabras que refleja el funcionamiento cognitivo del niño o porque puede ser el resultado de una aplicación errónea de las reglas por parte del niño

en lo que se conoce como errores por analogía. Lo que sí queda claro es que el niño no sólo imita al adulto en su adquisición, sino que aprende las reglas de su gramática, de hecho el error por analogía es una muestra inminente de que el niño ha aprendido una regla morfológica. Esta observación es de gran importancia porque al aprender las reglas que determinan las estructuras, el niño podrá producir nuevas emisiones, muchas de las cuales no habrá oído nunca antes.

En la adquisición de la lengua, semántica y gramática (entiéndase sintaxis) van de la mano. Si el niño puede pasar del habla telegráfica a emisiones cada vez más complicadas es porque su capacidad cognitiva también se hace más compleja. Se puede suponer entonces que mientras más compleja es la estructura semántica de una oración, más tardará el niño en comprenderla y manejarla dentro de sus procesos de pensamiento y por tanto habrá que dar tiempo a que pueda estructurarla formalmente, reproducirla y renovarla al darle una aplicación correcta.

Cabe aclarar que las estructuras semánticas o estructuras profundas no se aprenden, al parecer se encuentran latentes como parte del bagaje innato del niño, en espera de la maduración de éste a través de los estímulos del ambiente que lo rodea para ejercer el sistema semántico plenamente. En cuanto a las estructuras sintácticas o estructuras superficiales, aún no se sabe cómo se aprenden ni cómo se adquieren las reglas de transformación que vinculan a las estructuras semánticas con su realización a través de las estructuras sintácticas. Lo anterior es uno de los problemas más graves a los que se enfrenta la psicolingüística.

Como se ha visto, el niño aprende primero que nada el orden de las palabras dentro de la oración, pero también tiene que aprender qué tipos de palabras pueden aparecer en una posición dada; es decir, aprende que hay clases de palabras. ¿Cómo sucede esto? Hay dos hipótesis que se complementan e incluso se opina que ayudan en forma alterna, pues ninguna es lo suficientemente sólida:

- Gracias a la función que las palabras desempeñan dentro de la oración y a la manera en que se inflexionan.

• Porque las diversas clases de palabras tienen correlatos semánticos, o sea significados profundos específicos: los nombres se refieren a cosas, los verbos a acciones y estados, etc.

Estas propuestas significan el conocimiento por parte del niño de más reglas semánticas y sintácticas, pero el problema no se ha resuelto.

Francesco Antinucci (Antinucci, "comienzos": 183-196) señala que para estudiar la sintaxis y la semántica en el habla de un niño primero debe determinarse cuál es la estructura semántica que subyace al habla del niño; es decir el significado de sus emisiones. En segundo lugar se deben estudiar cuáles son los mecanismos de proyección que llevan de la representación semántica a la forma superficial de las emisiones del niño.

Muestra que en el habla italiana durante los primeros 6 o 7 meses del desarrollo de la lengua, el niño produce emisiones gradualmente más largas, que comienzan con una palabra y más tarde alcanzan una longitud de tres o incluso cuatro palabras. Asimismo demuestra cómo la estructura sintáctica se complica a lo largo de desarrollo en tanto que el niño identifica las relaciones entre los distintos elementos de un enunciado, como por ejemplo los núcleos y sus respectivos modificadores; pero aún así no es sino hasta los 21 meses de edad cuando el niño comienza a "incrustar" oraciones o elementos dentro de otra oración.

Concluye que en un principio las emisiones del niño son proyecciones superficiales de las estructuras semánticas que contienen las dos propiedades necesarias de todas las oraciones del lenguaje humano: un realizativo (el verbo) y un realizador (el nombre o sustantivo). Esto sucede a partir de que tiene la capacidad de producir emisiones significativas y aproximadamente hasta los 18 meses de edad. A partir de entonces, sucede una expansión de las estructuras semánticas para incluir elementos opcionales: adverbios y modificadores del nombre. Antes de finalizar el segundo año de vida aparece una tercera estructura opcional: la incrustación de oraciones, pues para este momento el niño ha adquirido todos los mecanismos básicos de estructuración de la lengua; pero no será sino hasta el

tercer año de vida cuando el niño pueda producir emisiones que contengan una oración explícita incrustada en otra oración.

¿Cómo aprende el niño la gramática de su lengua? Aunque no existe una respuesta completamente satisfactoria, se piensa que existen mecanismos de aprendizaje; al igual que en el caso de la adquisición del sistema fonémico, hay varias teorías: refuerzo, comprobación de hipótesis, aprendizaje pasivo, imitación y conciencia innata o teoría naturalista.

Refuerzo. B. F. Skinner, miembro de la escuela conductista o behavioriana, (Sánchez, "Condicionamiento": 227) defiende la tesis de *causa-efecto* como principio elemental para el aprendizaje de la lengua materna y afirma que toda conducta verbal se aprende por condicionamiento. El niño aprende la gramática porque al seguir las reglas del adulto ha sido premiado de alguna forma y tal vez ha sido reforzado negativamente al infringirlas.

Aunque el refuerzo es importante para la modelación de la conducta verbal y puede contribuir a un aprendizaje más correcto y acelerado, éste no puede depender exclusivamente de dicho mecanismo. Los niños hablarán haya o no refuerzo para ello; de lo contrario no existirían los soliloquios infantiles con los que los niños se entretienen. (Schlesinger, "desarrollo": 212)

A menudo los padres no están muy preocupados por la formación de la conducta verbal de sus hijos, incluso es común celebrar sus errores cuando son graciosos.

Comprobación de hipótesis. N. Chomsky y Miller (Schlesinger, "desarrollo": 213) consideran que los niños descubren la gramática de su lengua de la misma forma que los científicos descubren la leyes de la naturaleza, a través de hipótesis implícitas que se cotejan con las emisiones que reciben de su entorno; aquellas que no concuerdan con la realidad son desechadas y se retienen las más simples de las que están de acuerdo con el habla adulta. Pero aquí existe un problema porque entonces la adquisición de la gramática depende de la disponibilidad de retroalimentación negativa al niño, ya que no sólo debe aprender lo que es una oración gramaticalmente correcta, sino también de lo que es agramatical, y como se mencionó los padres a

menudo no corrigen a sus hijos y tampoco se corrigen unos a otros constantemente de forma abierta.

Aprendizaje pasivo. M. D. S. Braine (Schlesinger, "desarrollo": 214) propone un modelo de aprendizaje muy interesante porque recuerda al funcionamiento de una computadora. Propone la existencia de un escudriñador y un componente de memoria dividido en dos partes: temporal y permanente. Cuando el niño percibe una oración, la escudriña y si el modelo es nuevo, pasa a formar parte de la memoria temporal. Cuando una pauta ha sido registrada un número suficiente de veces entonces pasa a formar parte de la memoria permanente como modelo posible en el uso; si no hay recurrencia entonces es desechada de la memoria temporal.

De esta manera es como puede explicarse que los errores no sistemáticos de la lengua no queden registrados en la memoria de niño pero sí aquellos que su entorno considera dentro del sistema de habla cotidiano.

Ahora bien debo aclarar aquí que es enorme la cantidad de emisiones a las que un niño está expuesto y surge la pregunta de cómo distingue si debe incorporar a su memoria un mensaje. Si bien los padres no ponen mucha importancia en corregir los errores gramaticales de sus hijos, sí existen estudios de que existe un especial cuidado en las emisiones dirigidas a los niños en proceso de aprendizaje. Además es posible que el niño descarte aquellas que considere que no son dirigidas a él cuando se inician con elementos desconocidos dentro de su vocabulario o por el tono de voz del emisor.

El concepto de pasivo nace a partir de la idea de Braine de que el niño aprende la gramática en tanto que está expuesto al habla adulta y no se postula ningún refuerzo para lograr la adquisición.

Imitación. Roger Brown (Schlesinger, "desarrollo gramatical": 216) sostiene que el niño nombra las cosas del mundo a partir de las preferencias de los adultos para hacerlo, además de que en el proceso de conocimiento de la lengua no siempre se comienza por categorías concretas hasta llegar a las abstractas, sino que el proceso puede ser al revés e incluso en ambos sentidos. (Brown, "¿Cómo": 21-

32) Es decir que el niño aprende en un principio al imitar todo lo que dice un adulto.

Es probable que en la reproducción el niño reconstruya la emisión adulta echando mano de las reglas gramaticales que tiene a su alcance, por lo que sus oraciones son rudimentarias, las que se conocen como *habla telegráfica*. Esto se apoya en que las imitaciones del niño no tiene una estructura más avanzada que sus emisiones espontáneas.

Este criterio puede explicar algunos casos pero no todo el proceso de aprendizaje, de hecho hace falta hacer más estudios para corroborar esta teoría.

Conciencia innata. Por otra parte D. McNeill (List, *Introducción: 111*) defiende la existencia de *ideas innatas* que permiten al niño adquirir y manejar leyes estructurales propias y percibir más que descubrir diferencias en las estructuras sintácticas durante el proceso de aprendizaje de estas categorías, para luego ajustarlas a los patrones del mundo adulto. Este criterio ha sido muy discutido porque dichas operaciones mentales dependen más bien de un sistema aprendido que permite hacer el contraste.

Gudula List (List, *Introducción: 110-112*) señala que las tendencias de la conciencia innata y la conductista cada vez se acercan más a un criterio común. Este juicio deja suponer que en tanto que en el infante ya existe un germen de las estructuras de pensamiento que permitirán componer el sistema gramatical para comunicarse con su entorno, dicha capacidad latente se desarrollará y normará de acuerdo a su competencia para percibir el funcionamiento y las leyes del sistema del mundo que lo rodea, con base en el ensayo de las funciones propias de la lengua y en el refuerzo, apoyado en un mecanismo similar al del aprendizaje pasivo.

Por ahora ninguna teoría resuelve del todo el problema de cómo se adquiere la lengua materna. Probablemente al paso de los años se acepte que un hecho humano de esta complejidad no puede regirse por un criterio específico, sino que en su realización intervienen varios factores de orígenes muy diversos. Actualmente se desarrollan nuevas propuestas sobre el hombre y su comportamiento, así como de la

naturaleza de las cosas. Las teorías de los sistemas sociales, la connativa, la de los fractales, etc., arrojarán en un futuro más conocimiento sobre el tema.

El capítulo subsecuente trata sobre el método que en la actualidad se utiliza en México para enseñar al niño a leer y escribir en el primer año de primaria y es de esta forma que se da inicio a la última etapa del proceso de adquisición de la lengua materna a través de la educación escolar, que proporcionará al individuo, ya no en forma empírica, sino formal las reglas para el manejo del instrumento de comunicación que lo vinculará con su medio.

III. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL PRIMER GRADO

El sistema educativo nacional enfrenta grandes males, desde el preescolar hasta el postgrado, no obstante todos los cambios e innovaciones experimentados en los últimos años. La insuficiencia de recursos económicos para la educación pública, los bajos salarios para los profesionales de la educación, la discontinuidad metodológica y de contenido entre los programas de los diferentes niveles de estudio, son algunos de los principales problemas que aquejan a la educación en México, como lo son la falta de correspondencia entre los planes de estudio, la realidad de las necesidades de profesionales del país y las aspiraciones del estudiante. Las instalaciones educativas son insuficientes y están mal equipadas y los padres de familia en ocasiones no entienden que las escuelas (incluso a nivel bachillerato) no son guarderías y que su labor como elemento fundamental dentro del proceso de formación del individuo a través de la familia es irremplazable. Además existe un obstáculo que agrava la situación: las grandes limitaciones de tipo económico prevalecientes en la mayoría de los hogares mexicanos.

La enseñanza a nivel elemental, y con ella la enseñanza del español, no es la excepción en cuanto a problemas se refiere. Como un ejemplo, tan sólo para el primer año de primaria, los libros de texto y los métodos de enseñanza han sido modificados constantemente en los últimos 23 años: el método global adoptado en 1972, pasó a ser el método global integrado para primero y segundo grado de primaria a partir de 1978 y se mantuvo así hasta 1992. En el ciclo escolar 1993-1994, a este método lo sustituyó el plan de estudios por asignaturas — como se había enseñado hasta antes de la reforma educativa en los años 70— aunque con pocas modificaciones para el primero y segundo grados. Durante el ciclo escolar 1994-1995, el libro de texto

de español se modificó nuevamente y dejó de incluir el libro integrado (que ahora es un volumen independiente acompañado de otro recortable) para dedicarse exclusivamente al español.⁴

De vuelta a la segunda reforma educativa, cuando en 1972 se planteó la segunda gran modificación al plan de estudios, del método de enseñanza y de los libros de texto que se usaban desde hacía unos 20 años, se pasó del sistema de materias o asignaturas al de áreas; sin embargo no se contempló con seriedad que más que cambiar de libros y planes, era indispensable enseñar de nuevo a los maestros cómo enseñar para iniciar una verdadera reforma educativa; pero cabe recordar que en ese entonces se dieron cursos de actualización obligatorios a los maestros en el periodo vacacional. Por otra parte tampoco se acordaron de que después de la primaria siguen la secundaria, el bachillerato, las carreras técnicas y las profesionales.

No fue sino hasta la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, y con ella de la licenciatura en educación primaria en sistema escolarizado, en 1979, cuando se hizo algo a nivel académico bajo el criterio de que de nada servía adoptar nuevos métodos si los profesores no contaban con más teoría pedagógica e información actual como producto de una preparación más esmerada.⁵

Es probable que la gran mayoría de los maestros de escuela primaria que utilizaron el método global o del global integrado aún ignoren los objetivos generales de dichos sistemas; esto pudo provocar su mala aplicación y el que ahora estén en desuso. Hay muchas quejas de este sistema con el que, por cierto, yo aprendí: no leemos ni escribimos en letra *pálmer*; nuestra letra es fea; la ortografía es pésima porque no sabemos las reglas y aprendimos mucha menos información.

⁴ Para una revisión más detallada de esta historia, se sugiere consultar la ponencia de uno de sus protagonistas, Raúl Ávila, "La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos", en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna*.

⁵ La especialización en educación primaria ya existía como un diplomado en cursos sabatinos a lo largo de 3 años por parte de la Dirección General de Actualización y mejoramiento Profesional del Magisterio de la SEP.

por lo que nuestra cultura es menor. Y todo esto es sólo con respecto al área de español.⁶

Si hace 10 años se hubiera reinstaurado el método de enseñanza por materias, tendría más éxito que ahora porque en ese entonces estaban en servicio y saludables más maestros que aprendieron con él y que también aprendieron muy bien a enseñarlo en la Escuela Normal de Maestros. El cambio a estas alturas, como muchas cosas, sucede cuando ya no es propicio. Pero también existe una gran diferencia entre las más recientes modificaciones y la de la segunda generación (método global, años 70): los maestros no han recibido preparación para utilizar los nuevos libros de texto; en el caso de primer grado, para el ciclo 1994-1995 ni siquiera se repartió el *Libro para el maestro*, porque quizás éste no se ha actualizado.

Los planes de estudio para secundaria y bachillerato también tienen grandes problemas, surgidos en parte por falta de tiempo en los calendarios escolares para cubrir los programas, que suelen ser muy extensos y en parte por la mala preparación que los alumnos han recibido en la escuela primaria y en sus hogares.

Una de las grandes preocupaciones es que el hábito de la lectura es prácticamente inexistente en los niños de 12 o 13 años que llegan a la secundaria y el problema se repite con los adolescentes de entre 15 y 17 años que ingresan al bachillerato. Si no hay lectura, el aprendizaje es limitado, muy limitado. Existen planes de estudio, como es el caso de los Colegios de Ciencias y Humanidades, en los que la investigación y la lectura son fundamentales para el desarrollo del estudiante. En el caso de las Escuelas Preparatorias, los planes dependen en gran medida de la preparación anterior que el estudiante ha adquirido en primaria y secundaria y de las lecturas y consultas bibliográficas por cuenta propia.

No es gracias al sistema educativo, sino a pesar de él como una gran cantidad de jóvenes logran ingresar a las carreras profesionales,

⁶ En la ponencia antes reseñada se explican ampliamente los objetivos del método global integrado y los motivos que propiciaron su adopción.

pero cargando una gran cantidad de deficiencias en todas las áreas del conocimiento, que pondrán en peligro la culminación de los estudios. De hecho la elección de carrera se basa a menudo, después del interés en la rentabilidad económica a futuro del ejercicio de la profesión, en estudiar la opción que no represente un riesgo por falta de aptitudes o preparación en áreas como las matemáticas o el español, principalmente. La paradoja es que quienes estudian ciencias exactas para no leer demasiado, de todos modos tendrán que consultar textos a todo lo largo de su carrera, además de enfrentarse al inmenso problema de redactar una tesis para obtener el grado de licenciatura y quienes estudiamos humanidades no podemos prescindir de las matemáticas si queremos profundizar en el conocimiento porque éstas dotan al intelecto de una capacidad de análisis de los problemas que no se puede sustituir con la pura meditación. Aunque no faltan quienes para huir de las matemáticas estudian humanidades y nunca han abierto un libro más que por obligación.

Es probable que en las carreras técnicas el fracaso académico de los estudiantes sea menor porque no se requiere de bases teóricas tan profundas, al ser los planes de estudio dirigidos a cuestiones prácticas y a actividades más bien rutinarias y porque los programas de estudio son más cortos. De cualquier forma esto no es una garantía porque no se puede pensar en tener técnicos profesionales de alto nivel, si éstos no se actualizan y este proceso significa de nuevo enfrentarse a la lectura de revistas y textos especializados, costumbre muy poco común en nuestro país.

Con un sentido crítico, lo anterior también vale para el nivel licenciatura porque pocos profesionales se especializan y muchos menos están actualizados.

Si uno de los dos problemas de raíz en la educación a nivel nacional es la lectura (el otro son las temidas matemáticas), ¿qué pasa, que no se hace nada? Quizá ni para quienes diseñan los planes de estudio esta pregunta tenga una respuesta clara porque al no saberse mucho de cómo el niño aprende la lengua, tampoco puede avanzarse mucho al respecto de cómo enseñarle, como apunta Graciela Murillo:

Parece ser que para la selección de los contenidos se ha partido de experiencias anteriores obtenidas en México como en otros países de habla hispana. Sólo que todavía se sabe muy poco sobre las capacidades que permiten a los niños apreciar y crear textos literarios; en México, según sé no han hecho ningún estudio al respecto... (Murillo, "enseñanza": 99).

Ella concluye que la selección de los contenidos parte de bases poco sólidas, y las decisiones muchas veces se toman a partir de impresiones personales realizadas sin ningún rigor científico.

A continuación se detallarán los instrumentos de apoyo con que cuenta el maestro de primaria para enseñar a leer y escribir a los niños en primer año, qué metodología utiliza y la forma en que se organiza la información para ser presentada al alumno.

EL PRIMER AÑO DE PRIMARIA

Actualmente antes de ingresar a primaria, el niño cuenta con la posibilidad de una maduración preliminar, que es el preescolar y está comprobado que este año, con frecuencia el primero que el niño pasa fuera de casa, resulta de enorme beneficio, tanto para él y su familia como para su futuro rendimiento escolar y para sus maestros de educación primaria. Desgraciadamente el preescolar aún no es obligatorio, pese al enorme provecho que proporciona, ya que en el preescolar (antes *jardín de niños*) el niño no va nada más a jugar. Se pretende, entre otros objetivos, que si no ha tratado con un grupo aparte de la familia, tenga su primer contacto formal con el mundo ajeno y extraño; que interactúe y respete a sus semejantes; que aprenda a respetar y obedecer a otras autoridades, además de sus padres o quienes lo han criado; y en general que comience a madurar psicosocialmente para obtener mejores resultados a futuro, en su primera aventura con el conocimiento formal.

¿Qué es la educación primaria? ¿Para qué sirve y que se pretende lograr en el niño con ella? El *Libro para el maestro* de primer grado lo define con claridad:

Con la educación primaria se busca, más que con ninguna otra, la formación integral del individuo, la cual le permitirá tener conciencia social y que él mismo se convierta en agente de su propio desenvolvimiento y el de la sociedad a la que pertenece. De ahí el carácter formativo, más que informativo, que posee la educación primaria, y la necesidad de que el niño aprenda a aprender de modo que durante toda su vida, en la escuela y fuera de ella, busque y utilice por sí mismo el conocimiento, organice sus observaciones a través de la reflexión, y participe responsable y críticamente en la vida social. La realización humana que esto implica está dirigida al niño para que tome conciencia del valor que supone la congruencia entre el pensar y el vivir, para que sea partícipe de los valores y metas de la comunidad a la que pertenece y para que desarrolle su capacidad de organización. (*Libro...*, 1991: 15).

El *Libro para el maestro* del método global integrado es el plan de estudios oficial y la guía de trabajo fundamental para los profesores que utilizan los libros de texto gratuitos para la enseñanza a nivel primaria. Durante el ciclo 1993-1994 el alumno contaba con 2 libros de texto gratuito para el área de español: *Español. Primer grado* y *Español. Primer grado. Recortable*. Para el ciclo 1994-1995 el alumno cuenta con 3 libros para español, pues como se mencionó antes, *Español. Primer grado* deja de incluir el material correspondiente al libro integrado y es independiente de éste; por otra parte el libro *Español. Lecturas. Primer grado* es el nuevo libro para el área. Los ejemplares para el alumno a los que se hará referencia a lo largo de toda esta parte del capítulo son los correspondientes al ciclo 1993-1994.

De los 19 puntos que plantea el *Libro...* como objetivos generales de formación del niño en el primer grado de primaria, 3 son los más importantes para el área de español:

- Comunicar su pensamiento y su afectividad.
- Adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura.
- Aprender por sí mismo y de manera continua, para convertirse en agente de su propio desenvolvimiento.

En el método global integrado el conocimiento se divide en 8 áreas. Para quienes estudiamos la carrera de lengua y literatura hispánicas es halagador que la primera en la lista sea español, pero esto no es gratuito. De acuerdo al planteamiento original de este sistema, Raúl Ávila considera que la integración

tiene sentido en cuanto a la enseñanza del español como lengua materna. Gracias a ella se organizan las ideas sobre objetos y fenómenos y se comunican a los demás; mediante la lengua se expresan nuestras emociones y nuestra sensibilidad; mediante ella el niño sociabiliza, y logra entenderse con sus amigos sin agresiones físicas y puede proponer sus emociones y necesidades. La lengua abarca todos los campos de la cultura y es vía de acceso a otros conocimientos. La integración ha hecho, en cuanto a la enseñanza de la lengua, que todas las áreas del plan de estudio confluyan, como afluentes, al río del idioma español. (Ávila, "enseñanza": 28).

Los contenidos del área de español se fundamentan en *La realidad social y lingüística de México y los requerimientos de aprendizaje del niño mexicano...* (Libro..., 1991: 17), por lo que su enseñanza se propone a partir de 5 objetivos específicos con respecto al alumno:

- Desarrollar su capacidad de comunicación oral.
- Adquirir y desarrollar la capacidad para leer y escribir.
- Conocer de una manera básica las funciones y estructuras de la lengua.
- Comprender el valor intrínseco de todas las lenguas y sus variantes.
- Desarrollar la sensibilidad, el gusto por la lectura e iniciarse en el estudio de textos literarios. (Libro..., 1991: 20).

Aunque el *Libro...* aporta consejos de utilidad con respecto a la importancia de respetar al niño como un individuo, de dar más importancia al fondo que a la forma de sus enunciados (mensaje vs. ortografía, sintaxis y prosodia), lo que contribuye a crear una atmósfera de confianza en el niño para expresarse, no contiene nociones de lingüística que permitan al maestro formarse un criterio acerca de recomendaciones tales como *...cuando el niño empieza a leer, importa que visualice enunciados con sentido para él y que ya tengan una estructura gramatical, aunque muy simple, puesto que debe confiarse en que oralmente ya maneja una sintaxis relativamente compleja*' (Libro..., 1991: 18) o *en la escritura es necesario emplear construcciones más estructuradas gramaticalmente, para suplir la ausencia del contexto que ayuda a la comprensión en el diálogo oral* (Libro..., 1991: 19). En ninguna parte de esta guía se le dice al maestro cómo reconocer oraciones más o menos estructuradas gramaticalmente ni qué estructuras gramaticales

escritas puede comprender un niño a esa edad. No lo dice porque no se sabe con exactitud.

Existe la probabilidad de que el *Libro...* no incluya un compendio de gramática como apoyo porque se supone que un maestro de primaria tiene amplios conocimientos de esta materia. No obstante, además de español debe saber matemáticas, historia, civismo, política, biología, física, química, higiene, ecología, primeros auxilios, algo de artes, cultura general, etc. y tener todo este universo a la mano, pues lo utilizará indistintamente y en cualquier momento durante toda su vida profesional. Resulta contradictorio que si para el método global integrado el eje de todo el proceso de enseñanza aprendizaje es la lengua, no se cuente en el *Libro...* con suficiente información de lingüística que permita al maestro de primaria tener a la mano las herramientas necesarias para trabajar sin recurrir a otros textos.

EL MÉTODO GLOBAL INTEGRADO

Se escogió el método global integrado de análisis estructural para la enseñanza del español en el primer grado porque se pretende vincular la enseñanza con un modo estructural de analizar las oraciones y las palabras, para propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua.

El principal argumento que apoya esta propuesta surge de que cuando el niño comienza a hablar, el proceso de comprensión entre él y el mundo que lo rodea se realiza mediante oraciones o enunciados con sentido global; ya que al articular una palabra o incluso una sílaba, le da el valor semántico de una oración completa, que es entendida por la persona con la que se comunica. Es por ello que el niño debe empezar a leer visualizando oraciones que tengan sentido para él, pues la enseñanza debe enfatizar la comprensión global de las estructuras. Para el método global integrado leer es comprender la lengua escrita; es decir, leer no es sinónimo de recitar un texto memorizado sin entender lo que se dice.

Se prefirió el análisis estructural porque a partir de esta escuela lingüística se considera que la lengua es un sistema organizado de elementos y no una acumulación de partes que se pueden aprender

como un lista de nombres. El procedimiento de enseñanza va de un contexto temático a los enunciados que lo integran, del enunciado a las palabras y de éstas a las sílabas.

Ofrece elementos para desarrollar una enseñanza dinámica donde el alumno maneja el análisis, la clasificación y la comprensión de las formas lingüísticas, a partir de las funciones que cumplen dentro de la estructura verbal, y luego producir nuevas estructuras a partir de sus nuevos conocimientos y permite también formalizar algunos conocimientos intuitivos del lenguaje que tiene el niño.⁷ Los ejercicios de análisis de palabras y de oraciones ayudan a explicitar los criterios lingüísticos de clasificación y de diferenciación de los elementos..." (*Libro...*, 1991: 71).

El trabajo con el grupo se plantea en 4 etapas:

- Visualización de enunciados.
- Análisis de enunciados en palabras.
- Análisis de palabras en sílabas.
- Afirmación de la lectura y la escritura.

Las 4 etapas son apoyadas por actividades específicas que conducen a la comprensión global del conocimiento, como son la conversación, la escritura del maestro en el pizarrón, la lectura en voz alta, la identificación de la información específica (oraciones, palabras o sílabas) por parte de los alumnos y la escritura posterior en el cuaderno o la redacción de oraciones, en el caso de la afirmación de la lectura y la escritura. Se tuvo especial cuidado en la programación de la enseñanza de las vocales y consonantes de acuerdo a su frecuencia en orden decreciente en cuanto a su uso en los fonemas del español utilizado en México; pero también se consideró el grado de dificultad de asociación de fonemas y letras y se separaron en la secuencia las letras con rasgos similares para evitar problemas de discriminación visual.

El *Libro...* explica por qué se escogió la letra *script* y no la *pálmer* para la enseñanza del español:

⁷ Sería un gran avance definir acerca de qué aspectos lingüísticos son estos "conocimientos intuitivos". Este comentario también fue expresado por Graciela Murillo en *op. cit.*

- La corrección ortográfica se puede hacer por contraste visual y no por memoria.
- Es fácil de aprender porque sus formas son sencillas, claras y nítidas.
- Se adapta mejor a las posibilidades de coordinación motora fina del niño.
- Requiere menos esfuerzo visual y disminuye la fatiga.
- Es la misma que aparece en los libros de texto, lo que permite afirmar la escritura a través de la lectura. El niño puede corregir por sí mismo lo que escribe.
- Es muy similar a la que aparece en gran cantidad de textos impresos, lo que le abre al niño la posibilidad de leerlos.

Antes de concluir con el área de español el *Libro...* hace una última recomendación: *...es importante aclarar que por ahora no es necesario que se insista mucho en los aspectos ortográficos. Evidentemente, al construir sus propios textos, los niños cometerán continuas 'faltas de ortografía'. Pero no es el momento de corregirlas. La corrección entrará en juego en el segundo grado. (Libro..., 1991: 77)*

Con base en el programa de aprendizaje desglosado por unidades y módulos, los niños en primer grado de primaria deben de aprender los siguientes conceptos respecto de la sintaxis:

- Diferenciar entre quien realiza una acción (sujeto) y la acción que se realiza (predicado). Unidad 3, módulo 4.
- Identificar los nombres de los objetos (sustantivos) y las palabras que señalan sus cualidades (adjetivos). Unidad 6, módulo 3.
- Diferenciar el presente, del pasado y del futuro, con base en su experiencia personal. Unidad 8, módulo 1.⁸

Lo anterior permite concluir que el mayor énfasis se pone en que el niño reconozca y domine su alfabeto fonético y su representación ortográfica para aprender a unir los fonemas y escribir palabras y oraciones; pero en cuanto a la sintaxis, aunque el niño debe aprender a distinguir entre sujeto y predicado, éste último no se estudia, a diferencia del sujeto, del que debe reconocer el sustantivo y los adjetivos; y aunque no se le enseña a identificar el verbo, debe adquirir la noción de los tiempos simples.

Vid. Libro para el maestro, pp. 145, 249, y 317.

Hasta aquí, dentro de los materiales consultados, sigue sin existir respuesta con respecto a las oraciones con posibilidades de ser comprendidas por un niño al concluir el primer grado de primaria. Si bien en el libro de *Español. Recortable* las instrucciones para el alumno son oraciones independientes y coordinadas copulativas, al final de éste, dentro de los ejercicios ya se contemplan 3 oraciones subordinadas adverbiales y una sustantiva (pp. 103-107). De igual modo en el libro de *Español. Primer grado* en la parte del texto integrado, las oraciones subordinadas son utilizadas a partir de la unidad 6; en tanto que en la parte de lecturas éstas aparecen desde la primera lectura. Dado que en los libros de trabajo no se utilizan oraciones subordinadas sino hasta bien avanzado el curso, debe suponerse que existió un criterio para normar este aspecto, como debió existirlo para elegir las lecturas con que se inicia al niño en la literatura. Pero de ser así, ¿por qué comenzar con oraciones tan complicadas como *Inés quiere una naranja y mete aprisa la mano en el agua, para cogerla* (p. 118), en donde la oración subordinada, que es adverbial, depende de otra oración que tiene una relación de coordinación con la que la antecede? Y las oraciones con que concluyen esta lectura guardan una relación todavía más compleja: *Cuando Inés voltea la cabeza, ve que el naranjo está fuera del agua* (p. 119)⁹. Esto sólo puede aceptarse bajo la premisa de que no es mala voluntad, no es que se quiera frustrar al niño, sino que en realidad se ignora qué puede comprender cuando lee solo y qué no.

Es claro que en el habla, un niño de seis años entiende y pronuncia sin problema oraciones "muy estructuradas" y que para el primer año puede leer y comprender oraciones independientes y coordinadas, no se ha realizado o no se ha divulgado lo suficiente una investigación que permita saber su capacidad de comprensión de las oraciones subordinadas. Más específicamente, no se sabe con respecto a éstas cuándo puede establecer la subordinación a nivel semántico en forma

⁹ Este pequeño texto, "El naranjo de la pila", de Margit Frenk, es en cuanto a contenido muy bello, es una anécdota con valor poético, pero su estructura gramatical representa problemas para ser decodificada por un niño de 6 o 7 años.

acertada. Existen sí, estudios muy serios sobre muestras de habla,¹⁰ pero no sobre comprensión de lectura. Sin embargo, ya hay avances:

En su tesis de licenciatura, *La adquisición de la sintaxis. Un acercamiento a la comprensión infantil de la sintaxis en la ciudad de México*, Eliud Flores Flores, bajo la dirección de Ana María Maqueo, basado en las pruebas que aplicó Carol Chomsky en 1973¹¹ y que posteriormente Max Sergio Echevarría¹² adaptó al español y realizó con niños chilenos, repite el experimento con niños de la Ciudad de México y hace entre otros los siguientes hallazgos en niños de 6 años:

- La adquisición de las oraciones en forma activa es temprana (80% las entienden); en tanto que, en el caso de las oraciones en forma pasiva, su comprensión es tardía: entre los 7 y los 11 años.

- 95% ha adquirido las oraciones del tipo *sujeto - verbo - complemento* (SVC) y un 80% las comprende.

- 75% ha adquirido las oraciones del tipo *sujeto - complemento - verbo* (SCV) y aproximadamente el mismo porcentaje las comprende.

- 70% ha adquirido las oraciones del tipo *complemento - verbo - sujeto* (CVS), y un 65% las comprende pero erróneamente, pues las interpreta como si fueran del tipo SVC.

- 90% ha adquirido las oraciones del tipo *complemento - sujeto - verbo* (CSV), y 65% las comprende pero existe el mismo problema de interpretación que en el caso anterior.

- Entienden los verbos *contar* y *preguntar* como un mismo significado.

¹⁰ Las tesis de doctorado de Rebeca Barriga Villanueva y Oralia Rodríguez Arredondo estudian a profundidad muestras de habla de niños entre seis y siete años.

¹¹ Eliud Flores F., *La adquisición de la sintaxis...* Apud. Carol Chomsky, *The acquisition of syntax in children from 50 to 10*, EUA, The MIT Press, 1973.

¹² *Íbid.* Apud. Max Sergio Echevarría, *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Chile, Universidad de Concepción, 1978.

- Los niños tienen dificultad para distinguir entre las formas del modo subjuntivo (*me diera*) y del modo condicional (*me daría*), diferenciarlas no es posible antes de los 8 años de edad.

- Ignoran el relativo *que*, utilizado como nexos subordinante.

- Existen problemas para entender las oraciones subordinadas adjetivas, dado que los elementos de la oración no están en el orden SVC; se piensa que la dificultad radica en la inserción del pronombre relativo *que* y además que su comprensión no sea clara o que, como se acaba de mencionar, en definitiva sea ignorado cuando se le utiliza como nexos subordinante. Estas oraciones son interpretadas erróneamente: las descomponen en dos oraciones simples y las entienden como coordinadas (*El perro que mordió el gato se fue* > *El perro mordió al gato y el gato se fue*).

- Ignoran marcas sintácticas como la preposición *a*, marcador de complemento en oraciones del tipo CVS y las interpretan como SVC (*A Laura le pegó José* > *Laura le pego a José*).

- Ignoran el modo participio y la preposición *por* en construcciones pasivas del tipo *ser + verbo en participio y por* (CVS); y las procesan como si fueran SVC (*El gato fue perseguido por José* > *El gato persigue a José*)

- Decodifican con sus propias estrategias y, aunque desconozcan las construcciones, les asignan un significado.

Eliud Flores concluye, de acuerdo a sus pruebas, que el proceso de adquisición no está relacionado con la edad del niño; que no se sabe cuándo pero sí en qué orden adquirirá los distintos tipos de oraciones:

1. Las oraciones simples en el orden SVC, SCV, CSV y CVS.
2. Oraciones coordinadas.
3. Oraciones subordinadas que contienen el pronombre relativo *que*.
4. Oraciones subordinadas con el pronombre relativo *que* más una preposición.

Rebeca Barriga Villanueva (Barriga, *nexos*: 316) proporciona indicios de gran importancia en su estudio, porque es acertado pensar que a partir de la identificación de los nexos coordinantes y subordinantes

que el niño incorpora en su vocabulario, es posible identificar las fórmulas gramaticales que éste sabe y puede utilizar de acuerdo a su desarrollo intelectual. Ella expone que *...el niño no sólo aumenta el contenido de estas palabras [de enlace], sino que poco a poco empieza a discernir relaciones y regularidades de las formas lingüísticas, como la de los nexos, que antes no habían sido reconocidos como relacionantes y los va integrando en diversas conformaciones oracionales.*

Ma. Eugenia Herrera Lima en un portentoso trabajo, *Lengua escrita de escolares de primaria del Distrito Federal*, (Herrera, *Lengua*: 566 pp.) ha reunido material de gran importancia que, tras su estudio, arrojará datos interesantes que permitirán a los maestros de primaria, a quienes elaboran los libros de texto para niños y a los escritores saber con qué tipo de oraciones se puede trabajar para que los niños comprendan correctamente, al saber qué tipo de oraciones utilizan ellos en forma acertada con más frecuencia al escribir.

Al margen de las conclusiones y después de toda la información consultada, de profundizar en el método de enseñanza del español, de saber más acerca de los procesos de pensamiento involucrados en el aprendizaje, de todas las teorías pedagógicas para estimular el desarrollo, todavía concibo como un momento mágico el instante en que un niño toma un libro y tras muchos esfuerzos, por primera vez, solo, acompañado nada más que por su infinito deseo de descubrir el universo, comienza a leer y entender lo que lee, con una sensación, mezcla de alegría, sorpresa y temor. Y pienso en el instante en que sus ojos saltan de los libros de texto a los anuncios en las calles, los carteles, las etiquetas de los envases y las portadas de los discos y puede de pronto reconocer el nombre de su escuela en el letrero que corona la puerta del lugar en donde aprendió a escribir *México* y *mamá*, para luego poner su atención en otros libros, en los periódicos, las revistas, las computadoras. Imagino también como mágico y misterioso ese precioso instante en que fue precisamente su maestra (o maestro) de primer año quien le ayudó a comprender lo que lee y a escribir sobre lo que ve, oye, piensa y siente. ¿Qué sentirá un maestro cuando descubre los avances de sus alumnos? ¿Estará ya acostumbrado a lo maravilloso de tanto repetir el milagro año con año

durante toda su vida? ¿Llorará en secreto después de ver cómo "el más tontito de la clase" por fin puede leer y entender *México ha cambiado y seguirá cambiando*¹³ o *Del verano, roja y fría / carcajada, / rebanada / de sandía*?¹⁴

Cuando no entendemos algo en su totalidad, dejamos las dudas en manos de Dios y dotamos a las cosas de un valor mágico, fuera de lo racional; pero, ¿no es la lengua de tan sorprendente una manifestación casi ajena al ser humano y al mismo tiempo uno de los actos del hombre más sublimes y elevados?

¹³ Última oración de *Español. Primer grado, parte I, libro integrado.*

¹⁴ Última lectura de *Español. Primer grado, parte II, lecturas.* Hai Ku de José Juan Tablada.

III. LA LITERATURA INFANTIL

Se han tratado aspectos de la adquisición y enseñanza de la lengua para contemplar las posibilidades del texto infantil desde las perspectivas de la biología, la psicología y la lingüística. El tema no queda agotado ahí, faltan las propuestas alentadoras para la creación, selección y presentación de obras, que sean mejor entendidas por los niños.

¿A qué se le llama literatura infantil? ¿Debe existir una diferencia entre la literatura general y aquella que está destinada para los niños? ¿Cuándo podemos considerar un texto como literatura propia para niños, aunque no sea infantil? ¿Limitar la literatura infantil dentro de parámetros específicos no presupone coartar la libertad del creador y la capacidad del niño para usar su lengua? Desde hace mucho tiempo estas preguntas han carecido de respuesta y todavía no existen argumentos que resuelvan las dudas en su totalidad, ya sea por falta de rigor en su demostración o porque al ser expuestas no obtienen el consenso que las legitime. Incluso existen especialistas para quienes la literatura infantil no existe. A continuación expondré algunos de los avances que se han logrado, pero éstos son sólo el comienzo de un tema de estudio que requiere de un trabajo de reflexión serio y profundo que permita obtener conclusiones más contundentes.

DEFINICIÓN

Griselda Navas apunta que uno de los principales problemas de la literatura infantil es definirla. El concepto que ella prefiere es el siguiente:

Es un acto de comunicación, de carácter estético entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilidad del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe corresponder a las exigencias de los lectores.¹⁵

A partir de esta explicación y bajo el principio de que la literatura infantil es un hecho, puede determinarse que:

- A diferencia de la literatura en general, la literatura infantil se escribe con la finalidad de llegar a un público específico; es por ello que debe ponerse atención en la capacidad del niño para interpretar un texto, más allá de sólo poder descifrar grafemas, además de que sus contenidos sean atractivos para el interés infantil, sin menoscabo de la capacidad del niño en ambos aspectos.
- El ser un trabajo destinado para el público infantil no es pretexto para que carezca de los elementos que permitan distinguirla como literatura.
- Literatura infantil no son las obras que los adultos no pueden o no tienen interés en interpretar por su aparente facilidad o simpleza y que a manera de destino último se dejan para el público infantil.
- No son textos escritos por niños.¹⁶

A menudo he oído comentarios sobre las primeras experiencias de mis semejantes con la literatura que demuestran que alguno de los elementos anteriores no fue tomado en cuenta en su educación en este campo. Nunca falta el maestro que nos obliga a leer *Platero y yo*, cuando esta obra fue escrita con un léxico culto y una forma de complicada sencillez. Existen quienes tuvieron que leer *El Quijote* sin saber que es una obra escrita en español antiguo y que por ello no entendían mayor cosa. Cuántos padres siguen pensando que *El principito* es "muy tierna" y sus hijos deben leerla antes de cumplir los

¹⁵ Griselda Navas. *El discurso literario...*, Apud Graciela Perriconi et al., *El libro infantil*, Buenos Aires, El Ateneo, 1983, p. 7. No obstante, dentro de la literatura universal pueden encontrarse textos que no fueron escritos premeditadamente para niños y que cumplen con los requisitos que la literatura infantil exige.

¹⁶ Aunque cabe la posibilidad de existan textos escritos por niños con calidad literaria.

12 años porque es el mejor "cuento" para niños, junto con *El Cid* y el *Lazarillo de Tormes*.

El resultado de enfrentar al niño con una literatura que no puede interpretarse porque no es de su interés o porque no cuenta con los suficientes elementos culturales para entenderla es traumática porque parece ser muestra de falta de capacidad intelectual y tan sólo es un indicador del medio cultural al que el niño pertenece y en el que se está educando, porque en estos casos también la responsabilidad es compartida entre los padres y los maestros. Debería ser una norma que en la escuela al niño no se le entregue para su lectura una obra que el maestro no pueda comentar en su totalidad como apoyo para el alumno y sería muy útil un texto de ayuda para los padres que los oriente en cómo guiar a sus hijos en la lectura y cómo fomentar el hábito.

Cada vez que no se eligen bien los materiales con los que se iniciará a un niño en este campo, se pierde quizás definitivamente a un lector potencial. El error radica en que la lectura se asocia a una rutina cansada y que no gratifica porque al tratar de sacar conclusiones, el niño no ha entendido casi nada debido a que se extravió mientras leía el texto, al no lograr *atrapar* el mensaje de éste o porque no cuenta con los elementos para evocar o reconstruir una realidad que la obra propone y que es completamente virtual y arbitraria. El problema de entrar en contacto con la literatura es que en la mayoría de los casos, para obtener un beneficio de ella, es necesario poseer un contexto que nos permita interpretarla. Pocos trabajos son por así decirlo autónomos en este aspecto y éstos son los que se deben seleccionar para comenzar a leer.

En el caso del primer libro de lectura para muchos niños mexicanos, *Español. Primer grado*, éste tiene aciertos y errores en lo que corresponde a su contenido: Si fuese menester apegarse a la definición de literatura infantil que expone Griselda Navas para elegir los textos que lo componen, muy pocos se salvarían. Seguramente José Juan Tablada no escribió sus *hai kai* pensando en un lector infantil: sin embargo éstos cumplen con los requisitos gramaticales para ser decodificados por un niño, aunque no se sabe si logrará descifrar las metáforas. Ya se mencionó en el capítulo anterior el caso

de "El naranjo de la pila"; pero la ilustración que lo acompaña, aparte de su calidad, puede ayudar al niño a entender el texto, porque refleja la idea principal con la que Margit Frenk juega que es el reflejo del naranjo en la pila. Por otra parte es muy probable que este texto se haya escrito específicamente pensando en un público infantil, al igual que las canciones de Gavilondo Soler, que si bien pueden causar problemas para su lectura, gracias a su conocimiento por medio de las grabaciones musicales —si es que los niños de ahora todavía oyen a Cri-Cri— quizás se puedan leer con buenos resultados. Es una idea magnífica preservar las tradiciones al incluir en los libros de texto las rondas infantiles, siempre y cuando se les de el uso para el que fueron creadas: el juego. La lista de "pros" y "contras" puede continuar largamente, pero estos ejemplos bastan para ilustrar que *Español. Primer grado* es un libro al que le hace falta mucho trabajo por lo menos en la selección de lecturas.

Al conocer las posibilidades reales de un niño para decodificar lo que lee solo, escoger los textos para su inicio en la literatura no tiene por qué ser una empresa arbitraria, misteriosa, dejada al azar o resultado de preferencias particulares, pero aparte de la forma, conviene tomar en cuenta otros elementos que ayudarán al futuro lector: los contenidos y la imagen.

SELECCIÓN DE TEXTOS

Con respecto al texto infantil, el éxito de una obra como material de lectura depende de tres factores combinados: la forma en que está escrito, la idea que se trata y la parte gráfica del material. Los elementos anteriores sumados a circunstancias particulares de cada lector —desarrollo biológico, intereses personales, entorno familiar y social, etc.— dan como resultado que un libro sea o no objeto de interés. Creo en la capacidad didáctica de la literatura. Creo también en la función lúdica de la literatura y en que ésta será siempre un juguete precioso tanto para los niños como para los adultos. Es por ello que hay múltiples tipos de literatura infantil y debe explorarse en cada uno de éstos para encontrar el que más interese al lector incipiente, sin dejar de mostrarle que existen textos muy útiles

aunque poco divertidos y que seguramente serán los que lo acompañen a lo largo de toda su educación escolar.

LOS CONTENIDOS

Para acercarse a la selección de un texto infantil existen dos criterios que deben tomarse en consideración: forma y contenido. Sobre lo que los niños pueden leer y comprender con base en la forma, en otras palabras, a partir de la sintaxis, existen argumentos que se ya se han revisado.

Elisa Garay plantea en *En torno a la literatura infantil*,¹⁷ un ensayo que es punto de convergencia para los estudiosos del tema, que según la edad cambian los intereses del lector infantil y apegada a lo que establece Katherine Dunlap,¹⁸ divide el proceso de desarrollo del niño lector en cuatro etapas, llamadas *edades*:

PERIODO	EDAD	TEMAS Y CARACTERÍSTICAS
Entre 3 y 6	Rítmica	Realidad inmediata, onomatopeyas, repeticiones, animismo
Entre 6 y 8	Imaginativa	Temas fabulosos, historias folklóricas (hadas, etc.)
Entre 8 y 12	Heroica	Acción y aventuras con matices realistas
A partir de 12	Romántica	Épica, historia, biografías, poesía, heroísmo superior

Aunque el propósito de Elisa Garay y Katherine Dunlap es muy noble, los intereses infantiles no pueden encasillarse en 4, 6 o 10 etapas y contenidos. Así como cada individuo es distinto, según la época los gustos cambian y al recordar que uno de los principios que sustenta al hecho de leer es la gratificación, no basta con que el lector entienda lo que decodifica, también debe agradaarle o serle útil, un niño de la ciudad no tiene los mismos intereses y necesidades que un niño de provincia, así como un niño mexicano es distinto a uno africano. Por eso en cuanto a lo que por su contenido sea atinado considerarlo texto infantil, la pauta debe ser la curiosidad del lector,

¹⁷ Vid. Elisa Garay, "Intereses de los niños según las distintas edades...", en *En torno a la literatura infantil*, 1975, pp. 27-45.

¹⁸ *Ibid.*, Apud. Katherine Dunlap Cather, *El cuento en la educación*. Trad. y adap. María Teresa Freyre y Eliseo Diego, La Habana, Biblioteca Nacional José Martí, 1963.

porque ésta es una característica particular de cada niño y varía a menudo inusitadamente. Se debe recordar que un niño se encuentra en proceso de aprendizaje y quiere conocer el mundo, lo que él considera *su mundo*, cuanto antes. Presuponer qué debe leer es pensar por él, con el riesgo de limitar de principio su libertad a la información, su capacidad de sentir y su inteligencia. Pero respetar la individualidad del niño no impide que su curiosidad sea guiada de forma creativa.

Todo aquello fantástico o real, que en su contenido tenga alguna relación con el momento histórico que el niño vive, puede valer como materia de textos infantiles. A los niños de finales del siglo XX las brujas con una verruga en su nariz aguileña, las niñas campesinas de buen corazón que hablan con lobos glotones, las marionetas traviesas que cobran vida propia al toque de una luz, los duendes y chaneques, las hadas bobas y los fantasmas quejumbrosos a menudo pueden provocarles más flojera que sorpresa o curiosidad, porque no se identifican con ellos, no les dicen nada. Quizás somos los adultos quienes sí disfrutamos al saber que *nuestros niños* leen los mismos cuentos que nosotros y nuestros padres leímos en el pasado, en tanto que ellos piensan en seres cibernéticos con inteligencia artificial que desobedecen a sus creadores; en viajes interplanetarios en los que tiempo y distancia se eliminan al apretar un botón rojo; en karatekas con poderes cósmicos o en aventuras dentro de una gota de agua bajo la mirada de un potente microscopio, que dejarían a Odiseo pasmado. Ahora estamos descubriendo que también les interesan las ciencias, la ecología, las artes, la historia y otros temas hasta hoy reservados para los adultos; incluso algunos que fueron un tabú durante siglos, como la muerte, el nacimiento de un nuevo ser o el divorcio de los padres.

LA IMAGEN

Es una costumbre el que un cuento infantil lleve ilustraciones que plasman un pasaje determinado de la historia que se narra o de la circunstancia que se describe. Su función transita entre lo estético y el apoyo mnemotécnico. Huelga decir que existen obras literarias cuyas ilustraciones escapan a todo calificativo y que por sí mismas son obras de arte, como es el caso de *El Principito* ilustrado por el propio Saint-

Exupery y *El Quijote*, ilustrado por Gustave Doré y que como se mencionó poco antes, no son literatura infantil.

Sin embargo existen trabajos cuyas imágenes van mucho más allá de la mera ilustración de la anécdota, que enriquecen al texto porque lo completan a partir de su propio discurso espacial, en el que la historia continúa o incluso se anticipa para después ser explicada. Es en estas obras en las que la función lúdica y la atención del lector entran en juego y convierten al libro en un todo, en un concepto redondo y no en textos acompañados de dibujos. Inclusive, con el desarrollo del diseño gráfico, actualmente la tipografía juega un papel importante dentro de la literatura infantil como un elemento más que, por su propio trazo, aporta interés a la obra.

Ziraldó Alves Pinto (1932), más conocido como Ziraldó, un dibujante brasileño con una larga carrera en ese campo y que goza de gran popularidad en su país, en 1979 escribió e ilustró un libro, *O planeta lila's*,¹⁹ que es la feliz conjunción entre texto, imagen y el libro como objeto de juego. El texto se enriquece con imágenes que, más que ilustrar, incitan al lector para avanzar en el acontecer del personaje, convirtiendo al que tiene el libro en sus manos en el protagonista de la historia no nada más por la lectura y la ilustración, sino gracias al recurso del cambio de página, que revela parte de la historia con una nueva imagen en momentos precisos de la trama. *FLICTS*,²⁰ también de Ziraldó, es una historia cuya trama gira en torno a un color como ser vivo y su lugar en el universo, es un ejemplo de lo que la unión entre texto, imagen y objeto pueden dar como resultado.

Anthony Browne, pintor de origen inglés, quien también es autor de libros para niños dice de su obra:

El contraste entre los dibujos dice mucho más que las palabras sobre los sentimientos... A eso también obedecen ciertas pistas camufladas en la imagen. Me fascina que en ocasiones el cuento ocurre en el texto y otras en la imagen, y que el niño se involucre en esta

¹⁹ Vid. Bibliografía.

²⁰ Vid. Bibliografía.

interacción... cuando se es niño se dibuja una historia entera en una página... creo que las claves ayudan a que el niño se vea envuelto en la historia. Le permite regresar al libro y encontrarlo distinto. (Jaramillo, "Sólo": 29-30).

La imagen es importante porque hace del libro para niños un objeto más atractivo, pero así como es necesario tener en cuenta la forma escrita y los contenidos, el ingrediente gráfico debe considerarse no como un agregado o un adorno, sino como parte integrante de un todo armónico. Existen momentos dentro de la obra donde la palabra no es suficiente y es ahí donde entra en juego la imagen porque ayuda a completar el discurso escrito. La imagen, sin menospreciar su importancia dentro de la formación estética y como elemento comunicador, debe ser un apoyo del texto, que en su momento también ayudará a explicar la imagen en un juego de equilibrio. Ella misma ganará su lugar dentro del conjunto y su calidad, su fuerza expresiva se verán reflejadas al perdurar en la memoria del lector.

EL HÁBITO DE LA LECTURA

Es un deseo ambicioso el que un niño tome un libro por su propia mano, pero es más real y posible que sus padres lo ayuden en la empresa porque además de agradable, sería sin duda una de las mejores cosas que podrían hacer por él y por sí mismos.

Hace mucho tiempo los "grandes" reunían a los "chicos" para contarles historias, historias que ellos de niños habían oído decir a sus mayores. La tradición oral en las ciudades ha sido desplazada por la radio en su momento y hoy por el televisor. En su tiempo el disco compacto de lectura óptica, las redes y los sistemas multimedia, harán lo propio. Ahora ya no existen esas largas tardes sin energía eléctrica en las que no quedaba nada más que hacer aparte de limpiar los frijoles, remendar la ropa o limpiar las herramientas de trabajo en torno a una vela o al quinqué y que era el momento perfecto para contar historias, fantásticas o reales, como parte de una tradición constantemente renovada y enriquecida. Hoy cada miembro de la familia está muy ocupado en representar el papel que le corresponde dentro de nuestro modelo social; la convivencia es menos oral, a pesar de que más que nunca los hombres tenemos tanto que decirnos.

Un libro no es un televisor, es un objeto mudo, frío y pasivo. Es un instrumento de evocación que goza del mayor prestigio en nuestra cultura desde hace siglos como el medio de comunicación por excelencia, pero cuya forma de uso quizás quedó rezagada con respecto a la mentalidad de los niños de hoy. El libro por sí solo no da todo aquello que su autor puso en las palabras con que lo construyó. Se requiere imaginación para darle vida a cada palabra, cada historia y cada mensaje. Imaginar guiado es un trabajo distinto a imaginar libre (cuando se juega) o imaginar ordenado (cuando se mira el televisor). Es un trabajo intelectual arduo y el niño o el joven lector tienen urgencia de que les allanemos el camino. No es tan fácil como girar una perilla o apretar un botón. Si queremos que ellos lean, debemos ayudarles brindándoles nuestra atención cuando lo hagan.

Dentro del seno familiar existe un problema cultural con respecto al hábito de la lectura. Es verdad que cuando los padres gozan de cierto bienestar económico, se preocupan por dar a sus hijos una mejor educación. En el caso de la lectura no basta un buen colegio o comprar los mejores libros. Leer es como lavarse los dientes. Con todo y lo ordinario de esta comparación, resulta cierta porque la lectura es una conducta imitada como los hábitos higiénicos. Si los padres leen, las posibilidades de que sus hijos lo hagan se incrementan favorablemente. Sin embargo cuando un niño tiene que formar en sí el hábito de la lectura sólo a partir de la educación escolar, su problema aumenta enormemente.

Es agradable leer, de niño lo es más si alguien nos ayuda y nos acompaña.²¹ Seguramente todo lector habitual, al recordar sus primeras lecturas, tendrá junto con ellas la presencia de un adulto armado de una paciencia invulnerable (o casi), dispuesto a explicar todo lo que el texto mismo no dice.

El placer de la soledad al leer es un vicio exquisito que nace con el tiempo.

²¹ Griselda Navas apoya esta postura en *La lectura, ¿obligación para la libertad?*, p. 41.

Desde hace varios siglos existe una gran ayuda para el lector que tiene problemas cuando no entiende o no sabe algo: los diccionarios y las enciclopedias. Si se piensa un poco es una maravilla que el hombre haya escrito libros que permiten entender lo que dicen otros libros. Éstos deben tomar el lugar del adulto que guía al niño en la lectura porque lo van a acompañar durante toda su vida y su uso vuelve independiente al lector; pero para lograrlo, antes es necesario enseñarle a utilizarlos.

Buscar palabras en el diccionario puede convertirse en una diversión así como buscar temas en la enciclopedia es toda una aventura del conocimiento. Es muy probable que con estos dos apoyos se le proporcionen al lector muchos de los elementos de los que él y su medio carecen para decodificar un texto y con ello lograr que su trabajo sea entretenido, gratificante y productivo, porque en los hechos se demuestra que para leer nadie está obligado a saberlo todo, "para eso están los libros".

LA PROPUESTA

Este trabajo culmina con la propuesta personal de lo que debe ser literatura infantil. Varios elementos deben respetarse para lograr esta tarea:

- Si se quiere escribir para niños, antes hay que escucharlos, no oírlos; prestar toda la atención posible para saber qué les interesa, qué quieren saber. Como adultos debemos respetar su momento histórico libres de prejuicios e intentar acercarnos a su realidad para reflejarla y enriquecerla. El mundo infantil transita de lo cotidiano e inmediato a lo fantástico e inverosímil, sin que medie frontera alguna.
- Nunca menospreciar la capacidad de un niño para percibir un hecho o sentir una emoción, eso permite elegir, no sin dificultad, los temas de creación más allá de las caperucitas y los finales felices de Walt Disney.
- La capacidad de un niño para fijar su atención está limitada por periodos muy cortos en comparación con un adulto (los criminales que programan y realizan los comerciales de

televisión lo saben desde hace mucho), de ahí que la brevedad, la economía de palabras, sea indispensable. Cuando se escribe —y no sólo para niños— este acto realmente empieza cuando se borra todo lo que sobra.

- Si se pretende ilustrar la obra —lo que ayuda y motiva mucho al lector— ver esto como un proyecto conjunto, en el que la imagen no nada más acompañe al texto, sino que ambos se pertenezcan y se relacionen, en una especie de concierto, donde cada instrumento desarrolle su partitura sin opacar al otro.
- Ser fuerte ante la tentación de retratar el habla coloquial, porque cuando ésta se fija a través del texto corre peligro de perder su encanto; además de que sintácticamente representa un reto enorme para su posterior decodificación. Ya se mencionó que una cosa es lo que los niños pueden entender al hablar y oír y otra muy distinta lo que pueden leer y entender solos.

"Con ojos de niño de ciudad" (ver anexos) es en algunas partes el ejemplo perfecto de lo que no se debe hacer porque la escribí muchos años antes de realizar el presente trabajo. Casi todos los textos son pensamientos expresados por niños entre los 6 y los 10 años de edad que traté de copiar con la mayor fidelidad posible. Escribir lo que los niños dicen ofrece resultados imprevisibles; de ahí que literatura infantil no sea producto de la mente de un niño, pues como se verá hay casos en que las estructuras son muy complejas para ser leídas por los mismos niños que las emitieron.

Ciertamente escribir no es fácil y mucho menos al pensar en el posible lector porque esto limita nuestra libertad al comprometer el trabajo con un fin específico; sin embargo la obligación es ineludible porque si quienes escribimos no nos preocupamos por formar y alentar a los lectores, nadie va a hacerlo por nosotros.

Tal vez durante muchos años privó como cierto el juicio de que leerá quien quiera hacerlo o lo necesite, pero también es real que el mundo hoy es otro y la imagen y el sonido compiten fuertemente por ocupar el lugar de la letra impresa, que durante siglos han sido

engreída y vanidosa. Aún es pronto para saber si la era de Gutemberg muere a manos de la del señor Gates y si esto ocurrirá tan rápido como el desarrollo de la informática. Entre tanto no podemos seguir desentendiéndonos de un problema que afecta la calidad de vida de nuestro pueblo, el cual durante muchos años todavía necesitará abrir un libro para aprender.

De nada sirve realizar largas investigaciones para encontrar verdades fundamentales o inventar nuevas realidades usando las mismas palabras de siempre si no tenemos quien nos lea. Por eso debemos empezar por inculcar en los niños el hábito de la lectura y para ello no bastan los padres y los maestros, hace falta encontrar y escribir textos a su medida, que no les aprieten ni les queden flojos.

El conocimiento hace libre al hombre, lo arropa y lo alimenta. A fines de este milenio sofisticado, uno de los caminos que llevan al conocimiento sigue siendo una simple línea recta, estrecha y negra, a la que llamamos lectura.

IV. CONCLUSIONES

La adquisición y la enseñanza de la lengua materna están directamente relacionadas con procesos de maduración fisiológica del sistema nervioso central, a los que se les denomina correlatos mielogenéticos. Esta maduración no puede violentarse y que en cada individuo se manifiestan de forma particular. Una vez que las neuronas del cerebro se encuentran aptas para transmitir, recibir y procesar la información, entonces puede comenzar el aprendizaje de las distintas actividades que realiza un ser humano, entre ellas la adquisición y uso de la lengua.

Sobre la adquisición de la lengua materna no existe una teoría que explique satisfactoriamente del todo cómo sucede este hecho; sin embargo las teorías predominantes, la *conductista* y la de *conciencia innata*, permiten suponer que en el material genético del ser humano existe un germen de las estructuras de pensamiento que rigen la lengua y que ésta se desarrollará de acuerdo a la capacidad del individuo para percibir y aceptar las reglas impuestas por su medio, con base en el ensayo, el refuerzo y probablemente con el apoyo de un mecanismo de *aprendizaje pasivo*.

Al ser la adquisición de la lengua un proceso sujeto a la maduración biopsicosocial del individuo, existen restricciones para la comprensión de textos en su lectura. Por ello, un texto para niños entre los seis y los siete años de edad que hayan cursado el primer año de escuela primaria deberá ser escrito con oraciones de poca complicación sintáctica (independientes y coordinadas copulativas de preferencia) si se desea efectividad en la recepción del mensaje. Lo anterior se debe a que a esa edad los niños aún no cuentan con la madurez lingüística que permite decodificar las relaciones semánticas de estructuras complejas, como es el caso de las oraciones subordinadas.

Si bien los libros de enseñanza gratuita son una gran aportación para la educación escolar, los criterios lingüísticos con los que se seleccionen los textos literarios, deben poner más cuidado en la capacidad del niño para su comprensión y tomar en cuenta su grado de desarrollo.

Un texto que se pueda considerar literatura infantil y que ayude a la formación inicial del lector debe contener elementos específicos porque este tipo de literatura está destinado a un público en particular. Dichos elementos son la forma, el contenido y la apariencia visual, que deberán respetar la capacidad de interpretación del lector de acuerdo a su madurez biopsicosocial y sus preferencias y necesidades individuales.

Dado que desde los 5 años de edad un niño puede construir todo tipo de estructuras sintácticas al realizar el habla y entenderlas cuando las oye, pero no al leerlas, es de gran importancia que un adulto lea con él cuando se inicie en esta actividad, para estimularlo y ayudarlo en la comprensión de aquellas partes de un texto que no pudiera decodificar.

GLOSARIO²²

Balbucir.- Hablar con pronunciación vacilante y confusa. // Hablar o leer con dificultad o vacilación, cambiando a veces las letras o las sílabas. Mascullar, barbotar. // Este verbo tiene un sinónimo muy parecido: *balbucear*, nacido apenas en el siglo XIX y que algunos teóricos consideran que es un barbarismo, pero que en muchos casos se ha impuesto a *balbucir*; por ejemplo: *balbuceó* por *balbució*.

Cognición.- Conocimiento. Lo cognitivo es todo aquello relativo al conocimiento.

Ecolalia.- Repetición por medio del eco. // Voz que se forma por repetición de un sonido o conjunto de sonidos que se acaban de escuchar.

Eficiencia.- Facultad o aptitud para lograr un efecto. // Acción con que se logra esto.

Fonema.- Especie o tipo ideal de sonido al que aspiramos. La entidad de los fonemas es abstracta; los sonidos son sus realizaciones concretas en el habla. Todo idioma tiene un sistema limitado de fonemas, con valor de signos lingüísticos conscientes, a los cuales se refieren los ilimitados sonidos que en la realidad se pronuncian. Cabe definir los fonemas como unidades fonológicas diferenciadoras, indivisibles y abstractas. *Diferenciadoras*, porque cada fonema se delimita dentro del sistema por las cualidades que lo distinguen de los demás y porque es portador de una intención significativa diferencial. Son *indivisibles*, porque no pueden descomponerse en unidades menores, como ocurre con la sílaba o el grupo fónico. Son *abstractas* puesto que no son sonidos, sino modelos o tipos ideales de sonidos. El conjunto de fonemas que al combinarse componen las palabras de una lengua es el repertorio fonémico. Este conjunto es arbitrario y finito, pero las combinaciones de fonemas son prácticamente ilimitadas, como lo son las combinaciones de palabras y de oraciones.

²² Las definiciones que aquí se registran fueron tomadas en su mayor parte de las diversas fuentes consultadas a lo largo de la investigación.

Gramática.- Son las reglas del juego. Es un modelo ideal de cómo debemos comunicarnos, a través de las normas que rigen el hablar y el escribir respetando una tradición creada y aceptada a lo largo de los siglos y que se encuentra descrita en documentos afines para su estudio y transmisión permanente. No debe verse a la gramática como un elemento frustrante o impositivo; por el contrario se le debe tomar como punto de partida para el trabajo creativo, sin olvidar que la lengua, ese juego que la gramática rige, es un ser vivo, independiente, travieso y sorprendente que cambia a veces con una voluntad propia e inexplicable. Sin embargo, el apego a la gramática es lo que nos permite comunicarnos a quienes hablamos el mismo idioma, aunque pertenezcamos a distintas generaciones y entidades geográficas.

Lengua.- Creación específicamente humana, posibilitada por la capacidad cognitiva del hombre más general para organizar la experiencia de modo tal que permita al hombre producir novedades genuinas, sobrepasando ampliamente un conocimiento que sea tan sólo una copia de su entorno. // La lengua es en suma el producto de la necesidad de comunicar algo a alguien, no importando de manera específica quién, qué, cómo, a quién ni para qué.

Lenguaje.- Mecanismo que asocia significados con significantes. // Conjunto de representaciones convencionales de la información. // Existen muchos tipos de lenguajes y se plantea la posibilidad de que algunos animales poseen un cierto tipo de lenguaje aunque no tan perfecto como las lenguas humanas. Los humanos incluso hemos inventado lenguajes artificiales para que las computadoras hagan su trabajo.

Lingüística.- Ciencia de la lengua. // Estudio comparativo y filosófico de las lenguas. // Investigación de la lengua desde todos los puntos de vista posibles. // Estudio científico de tipo descriptivo de las combinaciones posibles de los diferentes niveles de la lengua (léxico, fónico y morfosintáctico); así mismo pretende dar explicación de las combinaciones, qué las posibilita, qué las impide y los cambios posibles y sus consecuencias en los diferentes niveles.

Metátesis.- Es el cambio de lugar de un fonema en la palabra. Su origen es psíquico, relacionado con la anticipación mental de sonidos que forman parte de una imagen acústica; en muchos casos se trata de un error en la percepción o en la ejecución. La metátesis es un hecho común en los niños que están en proceso de aprendizaje e incluso hacen metátesis como parte de una rutina de juego y exploración de la lengua; por ejemplo: *estuata* por *estatua*.

Miéllico.- Relacionado con la médula espinal.

Mielina.- Del griego myelos, médula. Material graso, muy refractante, que forma la vaina medular de las fibras nerviosas.

Neurología.- Estudio del sistema nervioso.

Neurofisiología.- Parte de la psiquiatría que trata de las psicosis endógenas, como la esquizofrenia y las maníaco-depresivas. // En otra acepción la neurofisiología estudia la naturaleza y comportamiento de la célula característica del sistema nervioso: la neurona.

Nexo.- Palabra fijas que permanece sin cambio formal desde su aparición en la lengua; se encargan de marcar y matizar los distintos tipos de relación sintáctica - —ya de coordinación, ya de subordinación— y por ende de relación semántica; ilación, causalidad, adversación, finalidad, condicionalidad, que implican una menor o mayor complejidad estructural y conceptual en las construcciones

Ontogenia.- Es según la biología la formación y desarrollo de un individuo. // Para los fines de esta investigación es el conjunto de estudios que son parte de la psicolingüística y trata los procesos de generación y adquisición de la lengua. Como toda la psicolingüística, es una disciplina muy reciente y aún está en la búsqueda de información y elementos que le permitan hacer juicios y establecer principios en cuanto al aprendizaje y transmisión de la lengua. Por ahora sólo maneja teorías y buenas intenciones.

Oración.- Una oración es una estructura sintáctica y semántica en la que existe una relación entre un sujeto y un predicado. El sujeto es de lo que se afirma o se niega algo. El predicado es lo que se afirma o se niega de ese sujeto. La relación se establece a partir de una concordancia²³ entre ambos, sin que uno de los dos gobierne las características gramaticales y semánticas del otro. La oración no es tan sólo una suma de partes porque al cambiar el orden de los mismos elementos de esta estructura sí puede alterarse su significado. Siempre 2 más 3 es igual que 3 más 2; sin embargo *el perro corre tras el gato* (en donde *el perro* es el sujeto y *corre tras el gato* es el predicado) no es lo mismo que *el gato corre tras el perro* (porque aquí el sujeto es *el gato*). Las oraciones se dividen en tres grandes familias: Independientes, Coordinadas y Subordinadas

²³ En español la concordancia entre sujeto y predicado, más específicamente entre el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado, es de número (singular o plural) persona (primera, segunda o tercera).

Prosodia.- Tratado que estudia la correcta pronunciación y acentuación de las palabras.

Psicolingüística.- Rama de la psicología que estudia la comunicación humana en tanto que, como conjunto de conductas específicas, determina las condiciones de uso de sistemas simbólicos y más particularmente, los de la lengua. Estudia las relaciones entre mensajes y elementos de mensajes, cuyas características le sirven de índices de comportamiento, y también las características de los individuos o de los grupos que escogen, construyen e interpretan dichos mensajes. En lo particular propone construir modelos y teorías específicas que utilicen la teoría psicológica y la descripción lingüística en un esfuerzo conjunto para entender los procesos mentales y fisiológicos, así como los estímulos del medio ambiente tanto culturales como individuales involucrados de aprendizaje de la lengua.

Semántica.- Dentro de la lingüística, es la disciplina encargada de estudiar las relaciones entre los significados y los significantes, que el ser humano utiliza para codificar su realidad a través de procesos en su mayoría desconocidos y que se conocen como *operaciones mentales*. Además describe estos significados y da cuenta del cambio en la significación de las palabras a lo largo de la historia y de cada realización específica, de acuerdo al contexto que rodea a la palabra.

Significado.- Parte del signo que se entiende. Todo lo que la mente "interpreta" cuando percibimos una emisión; es su contenido.

Significante.- Parte del signo que se percibe; es su forma.

Signo.- Es la unión de significado y significante. Una palabra (sustantivo, verbo, adjetivo, conjunción, preposición, pronombre, adverbio) es un signo, entendido como la unión de lo que se percibe y lo que se interpreta, forma y contenido.

Símbolo.- Objeto sensible que se utiliza para representar un concepto.

Sintaxis.- Es parte de la gramática y su función principal es ayudar a estructurar una oración correctamente al definir el lugar que debe ocupar cada categoría gramatical dentro del enunciado y qué elementos hacen falta para expresar la idea que se desea transmitir. En lenguaje común esto significa que la sintaxis sirve para hablar y escribir utilizando acertadamente las partes de la oración (sujeto, predicado, núcleos, modificadores y complementos) de acuerdo a su función específica y colocándolas en el lugar preciso para decir lo que queremos y lograr que nos entiendan.

CON OJOS DE NIÑO DE CIUDAD

I

Las vacas y los caballos son como unos perrototes, pero que comen pasto; no ladran ni tampoco levantan una pata cuando orinan.

II

Calle es donde jugamos. A veces por la calle, nuestra calle, también pasan los coches.

III

Comida no son papas fritas ni chicharrón o jícama con chile piquín, sal y limón. La comida se come sentado y en silencio, es aburrida.

IV

Lloro cuando me pegan o me pongo triste. Mi abuela también llora mucho, pero a ella nadie le pega.

V

Me levanto todos los domingos muy contento no porque sea domingo, sino porque no tengo que ir a la escuela. No sé por qué mi papá no está contento todos los días si nunca va a la escuela.

VI

Me gustan jugar con las muñecas de mi hermana y ella juega con mis muñecos. Pero no me gusta jugar a la casita, porque me obliga a comer la sopa y es de lombrices.

VII

Me da miedo la noche porque me tengo que bañar antes de acostarme; porque apagan la luz para que me duerma y porque ya no puedo ver la tele.

VIII

Los tacos más ricos son los de cajeta y los de limón con mermelada. A veces también los de frijoles.

IX

Me gustan los cuentos de espantos, pero no puedo dormir en la noche. Cuando uno crece, ha de saber muchos cuentos de espantos porque los grandes se duermen hasta muy tarde.

X

Dicen que cuando uno se muere se va al cielo; pero, ¿para qué si allá no hay nada?

XI

Los árboles son las casas de los pájaros, pero ellos no tienen luz ni les llegan cartas.

XII

No sé por qué mis papás leen el periódico todos los días si los monitos sólo llegan el domingo.

XIII

Dijo mi mamá que papá voló a Monterrey, pero él no tiene alas.

XIV

No quiero una alfombra voladora para irme en ella a la escuela. Esa es una fantasía, no hay alfombras voladoras. Por eso quiero una patineta voladora.

XV

No sé que me gusta más, si un día sin clases, mi cumpleaños, ir de vacaciones o que me cuenten un cuento mis hermanos. También comer pizza y ver una película de aventuras.

XVI

Mamá llora cuando ve la tele; yo, cuando no la veo.

XVII

Mi hermana la grande tiene novio, es grande como ella. Cuando crezca, yo también quiero ser novio de mi hermana.

XVIII

Sólo hay algo mejor que un pastel de chocolate: dos pasteles de chocolate.

XIX

No sé por qué a mi no me dejan dormir con mi gata, la Micha, si mis papás duermen juntos.

XX

La Micha no va a la escuela, no hace tarea, no se baña a diario ni la llevan al dentista; por eso es feliz con sólo rascarle el lomo y darle de comer sus higaditos.

XXI

No hay Navidad dos veces al año porque para eso está el día del niño.

XXII

Cuando voy al circo, lo que menos me gustan son los payasos; me dan miedo: son muy feos, gritan mucho y hacen puras tonterías.

XXIII

Mi mamá me pone a hacer la tarea o a leer mientras ella ve la tele; ¿por qué no hace lo contrario?

XXIV

Cine es un lugar muy oscuro donde todo mundo come palomitas, helado y toma refrescos.

XXV

Los grandes hablan mucho en el cine, como si vieran la película en su casa. Si hacen eso, mejor que se queden y no salgan.

XXVI

Si mis papás me llevan al cine, me gusta que me compren dulces y me lleven al baño. Durante toda la película, mi papá bosteza. No sé qué le divierte a él.

XXVII

Odio las pelotas porque nunca me obedecen: no dan en la portería. Siempre van a parar al patio de la vecina —que me regaña, al portón de enfrente o rompen un vidrio de mi casa.

XXVIII

Me gustan las cajas de colores para pintar, los juegos de aventuras y los rompecabezas. Ah sí, también quiero a mis papás.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

XXIX

Prefiero lavar los trastes sucios que tender mi cama, tender mi cama que levantar mis juguetes, levantar mis juguetes que rezar, rezar que hacer la tarea. No prefiero hacer la tarea en lugar de otra cosa; pero si pudiera no haría nada.

XXX

A veces me gusta ver la tele y a veces me gusta mucho más.

XXXI

Claro que sé quién es Cri-Cri, el abuelito de todos los rockeros.

XXXII

Entre Madonna y Vanilla Ice, me quedo con los dos y con Caló...
¿Mecano? Mecano es para rucos.

XXXIII

Nosé por qué mis papás oyen a José José, a ellos les pasa igual cuando yo pongo mi disco de Guns'n roses.

XXXIV

A veces cuando quiero que me expliquen algo, se tardan tanto en hacerme caso que luego se me olvida lo que iba a preguntar.

XXXV

Ecología es no hacer cochinas.

XXXVI

Dios sí existe, porque sale el sol todos los días, porque la maestra a veces está de buen humor y no revisa la tarea.

XXXVII

Mi papá tiene la nariz más grande que yo; es que se la ha sonado más veces.

XXXVIII

Las nubes son las palabras del cielo.

BIBLIOGRAFÍA

CORPUS BIBLIOGRÁFICO

- Literatura infantil*. Coordinación Pedro CERRILLO, España, Universidad de Castilla - La Mancha, 1986, 113 pp.
- VALDÉS Valdés, Héctor. *Monstruos ilustrados*. México, Comisión Nacional del Agua, 1994, 58 pp.
- ZIRALDO [Alves Pinto]. *FLICTS*. 23 ed., 20 anos, edição comemorativa, São Paulo, Melhoramentos, 1989, 80 pp. (Série Ziraldo II)
- *O planeta lila's*. 15ª ed., Sao Paulo, Melhoramentos, 1984, 31 pp. (Série Mundo Colorido)
- *El planeta lila*. Trad. Rosa S. CORGATELLI, Sao Paulo, MELBOOKS, 1986, 31 pp.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antinucci, "comienzos": ANTINUCCI, Francesco / Domenico PARISI. "Los comienzos del desarrollo en el lenguaje del niño", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Comp. Eric H. Lenneberg y E. Lenneberg. Madrid, Alianza Editorial, 1982, pp. 183-196
- Ávila, *enseñanza*. ÁVILA, Raúl. "La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos" en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna*. México, UNAM, 1985, pp. 27-36
- Barriga, *nexos*. BARRIGA Villanueva Rebeca. "Los nexos en el lenguaje infantil. Un primer acercamiento", en *Estudios de lingüística de España y México*. Violeta DEMONTE y Beatriz GARZA Cuarón Editoras, México, UNAM, 1990, pp. 315-326
- Brown, "¿Cómo?": BROWN, Roger. "¿Cómo debe llamarse una cosa?", en *Psicolingüística, algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. Trad. Ernesto de la PEÑA y Sara GÓMEZ de Ardila. México, Editorial Trillas, 1981, pp. 21-32.
- Cazden, "desarrollo": CAZDEN, Courtney B., / Roger BROWN. "El desarrollo temprano de la lengua materna", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Comp. Eric H. Lenneberg y E. Lenneberg. Madrid, Alianza Editorial, 1982, pp. 303-315
- Español. Primer grado. Recortable. Español. Primer grado. Recortable*. México, SEP, 1993, 111 pp.
- Español. Primer grado. Español. Primer grado*. México, SEP, 1993, 207 pp.
- Ferguson, "Teorías": FERGUSON, Charles A. / Olga K. GARNICA. "Teorías del desarrollo fonológico", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Comp. Eric H. Lenneberg y E. Lenneberg. Madrid, Alianza Editorial, 1982, pp. 143-173
- Flores, *adquisición*. FLORES Flores, Eliud. *La adquisición de la sintaxis; un acercamiento a la comprensión infantil de la sintaxis en la ciudad de México*. Tesis de licenciatura, México, UNAM - FF y L, 1988, 149 pp.
- Garay, *En torno*: GARAY, Elisa [Alga Marina]. *En torno a la literatura infantil*. La Habana, Unión de escritores y artistas de Cuba, 1975, 117 pp.

- Ganog, *Fisiología*. GANOG, William F. *Fisiología médica*. 8ª ed., México, El Manual Moderno, 1982, 660 pp.
- Halliday, *Aprendiendo*. HALLIDAY, M. A. K. "Aprendiendo a conferir significado", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Comp. Eric H. Lenneberg y E. Lenneberg. Madrid, Alianza Editorial, 1982, pp. 239-267
- Herrera, *Lengua escrita. Lengua escrita de escolares de primaria del Distrito Federal*. Ma. Eugenia HERRERA Lima (coordinadora), México, UNAM, 1992, XI + 566 pp. (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica 35)
- Jaramillo, "Sólo": JARAMILLO, Ana María. "Sólo la mirada del niño puede liberar el estereotipo", entrevista con Anthony Browne, en *La Jornada Semanal* No. 289, México, La Jornada, 24-XII-1994, pp. 28-31
- Lenneberg, "Ontogenia": LENNEBERG, Eric H. y Elizabeth Lenneberg, "Ontogenia", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Comp. Eric H. Lenneberg y E. Lenneberg. Madrid, Alianza Editorial, 1982, pp. 139-141
- Libro...: Libro para el maestro. Primer grado*. México, SEP, 1991, 381 pp.
- List, *Introducción*. LIST, Gudula. *Introducción a la psicolingüística*. Versión española Javier Morales Belda, Madrid, Gredos, 1977, 198 pp. (Biblioteca Románica Hispánica, II. Estudios y ensayos 56)
- Murillo, "enseñanza": MURILLO, Graciela. "La enseñanza del español en la educación elemental", en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna*, México, UNAM, 1985, pp. 95-105
- Navas, *discurso*. NAVAS, Griselda. *El discurso literario destinado a niños*. Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1987, 124 pp., (Estudios, Monografías y Ensayos 92)
- Navas, *Niños*. NAVAS, Griselda. *Niños, lectura y literatura*. 2ª ed., Venezuela, Editorial Arte, 1988, 149 pp.
- Ochaila, "desarrollo": OCHAÍTA, Esperanza / Crislina del BARRIO, "El desarrollo psicológico", en *Psicología médica, psicopatología y psiquiatría*, F. Fuentenebro y C. Vázquez (comp.), España, Interamericana - McGraw - Hill, 1991, vol. I, pp. 289-292.
- Palomo, "Bases": PALOMO, Tomas. "Bases neurofisiológicas y neuroanatómicas de la conducta", en *Psicología médica, psicopatología y psiquiatría*, F. Fuentenebro y C. Vázquez (comp.), España, Interamericana - McGraw - Hill, 1991, vol. I, pp. 3-22.
- Roch, "Correlatos": ROCH Lecours, André. "Correlatos mielogenéticos del habla y del lenguaje", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Comp. Eric H. Lenneberg y E. Lenneberg. Madrid, Alianza Editorial, 1982, pp. 123-137
- Sánchez, "Condicionamiento": SÁNCHEZ Balmaseda, Pilar, Ricardo PELLÓN y Blanca MAS. "Condicionamiento y aprendizaje", en *Psicología médica, psicopatología y psiquiatría*. Comp. Filiberto Fuentenebro y Carmelo Vázquez, España, Interamericana - McGraw - Hill, 1991, vol. I, pp. 221-257
- Schlesinger, "desarrollo": SCHLESINGER, I. M. "El desarrollo gramatical: los primeros pasos", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Comp. Eric H. Lenneberg y E. Lenneberg. Madrid, Alianza Editorial, 1982, pp. 197-219
- Sinclair, *estructuras*. SINCLAIR, H. "El papel de las estructuras cognitivas en la adquisición del lenguaje", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Comp. Eric H. Lenneberg y E. Lenneberg. Madrid, Alianza Editorial, 1982, pp. 221-237
- Slobin, "naturaleza": SLOBIN, Dan I. "Sobre la naturaleza del habla a los niños", en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Comp. Eric H. Lenneberg y E. Lenneberg. Madrid, Alianza Editorial, 1982, pp. 287-301

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- ABAD, Francisco. *Diccionario de lingüística de la escuela española*. Prólogo de Rafael LAPESA. Madrid, Gredos, 1986. 281 pp. (Biblioteca Románica Hispánica, V. Diccionarios 12)
- ALONSO, Martín. *Diccionario del español moderno*. España, Editorial Aguilar, 1982. 1159 pp. (Obras de consulta)
- BARRIGA Villanueva Rebeca. *Entre lo sintáctico y lo discursivo: un análisis comparativo del habla infantil*. Tesis de doctorado. México, El Colegio de México - Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1990. vol. 1, 264 pp.
- BASULTO, Hilda. *Diccionario de verbos*. México, Editorial Trillas, 1993. 883 pp.
- BRAVO-Villasante, Carmen. *Ensayos de literatura infantil*. Murcia, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia, 1989. 362 pp.
- BROWN, Roger. *Psicolingüística, algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. Trad. Ernesto de la PEÑA y Sara Gómez de Ardila, México, Editorial Trillas, 1981. 376 pp.
- ECO, Umberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Versión castellana de Lucía BARANDA y Alberto Clavería, España, Editorial Gedisa, 267 pp. (Colección Libertad y Cambio. Serie Práctica)
- FUENTENEbro Filiberto y Carmelo Vázquez. *Psicología médica, psicopatología y psiquiatría*. España, Interamericana - McGraw - Hill, 1991, vol. 1, 651 + XI pp.
- LENNEBERG, Eric H. y Elizabeth Lenneberg, Comps. *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Versión española de Pilar Soto *et al.* Madrid, Alianza Editorial, 1982, 612 pp.
- LÓPEZ Tómez, Román. *Introducción a la literatura infantil*. 2ª ed., Murcia, Universidad de Murcia - Secretariado de Publicaciones, 1990. 390 pp. (Ensayos sobre literatura infantil N° 3)
- MARTINET, André. *La lingüística. Guía alfabética*. 2ª ed., Trad. Carlos Manzano, Barcelona, Editorial Anagrama, 482 pp. (Colección guías alfabéticas)
- MERLO, Juan Carlos. *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires, El Ateneo, 1976, XV + 105 pp. (Estudios Humanísticos, Sección Sociedad y Cultura)
- MORENO de Alba, José G. "Coordinación y subordinación en gramática española" en *Anuario de Letras*. XVII, 1974, pp. 5-58
- *Estructura de la lengua española*. México, ANUIES, 1972. 37 pp.
- NAVAS, Griselda. "Don Tulio: Cuentos para niños sin duendes ni brujas" en *Actual, Revista de la Dirección General de Cultura de la Universidad de los Andes*, Mérida, Venezuela, 1993, pp. 45-58 (27)
- *La lectura obligada para la libertad?* Caracas, Fondo Editorial IPASME, 1988, 101 pp. (ENSAYO 1)
- RODRÍGUEZ Arredondo, Oralia. *El uso de los modos verbales en enunciados causales, finales y condicionales de niños mexicanos de seis años*. Tesis de doctorado, México, El Colegio de México - Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1993, VI + 226 pp.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. 16ª ed., publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye. Col. Albert Riedlinger, Trad., Prol. y n. Amado Alonso, Buenos Aires, Editorial Losada, 1977. 378 p. (Filosofía y teoría del lenguaje)
- TABORGA, Huascar. *Cómo hacer una tesis*. 15ª ed., México, Editorial Grijalbo, 1982, 220 pp. (Tratados y manuales Grijalbo)