

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
*Colegio de Pedagogía*

EL CONCEPTO DE LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES EN EL LIBRO DE TEXTO  
GRATUITO DE ESPAÑOL DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE PIAGET.  
Tesina para optar por el título de Licenciada en Pedagogía

*Presenta:* Glenda Zoé Lizárraga Navarro

*Asesor:* Dr. Armando Mora-Bustos

México, D. F. Agosto de 2010.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

# Índice

INTRODUCCIÓN	1
I. EL DESARROLLO DEL CONCEPTO EN LA EDAD ESCOLAR DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE PIAGET	8
1.1. El desarrollo cognoscitivo por etapas	8
1.1.1. Caracterización de la etapa de las operaciones concretas	9
1.1.1.1. La fase del pensamiento intuitivo	9
1.1.1.2. La fase de las operaciones concretas	11
1.1.1.3. La fase de las operaciones formales	13
1.2. Los rasgos de la lógica del escolar	15
1.2.1. El egocentrismo del pensamiento	15
1.2.2. Las dificultades de toma de conciencia y el desajuste de las operaciones en el plano del pensamiento	16
1.2.3. La incapacidad para la lógica de las relaciones y la estrechez del campo de la atención	17
1.2.4. La incapacidad sintética y la yuxtaposición	18
1.2.5. El sincretismo	19
1.2.6. La transducción y la insensibilidad para la contradicción	20
1.2.7. La modalidad del pensamiento infantil, el realismo intelectual y la incapacidad para el razonamiento formal	23
1.2.8. La precausalidad en el niño	25
1.3. Las categorías gramaticales del español	28
II. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CONCEPTOS GRAMATICALES	33
2.1. Las clases léxicas	34
2.1.1. Características generales	34
2.1.1.1. El verbo	34
2.1.1.2. El sustantivo	39
2.1.1.3. El adjetivo	44
2.1.1.4. El adverbio	47
2.1.2. Análisis de la información gramatical de las clases léxicas	50
2.2. Las clases gramaticales	54
2.2.1. Características generales	54
2.2.1.1. El pronombre	54
2.2.1.2. La preposición	56
2.2.1.3. La conjunción	57
2.2.1.4. El nexos	58
2.2.2. Análisis de la información de las clases gramaticales	61
2.3. El concepto gramatical y el estado conceptual del escolar	64
III. RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES COGNITIVAS DEL ESCOLAR Y EL CONCEPTO GRAMATICAL	66
3.1. Correlación de los rasgos del pensamiento infantil con el manejo del concepto gramatical en los textos escolares	66
3.1.1. El egocentrismo	67

3.1.2.	Las dificultades de toma de conciencia y el desajuste de las operaciones en el plano del pensamiento	69
3.1.3.	La incapacidad para la lógica de las relaciones y la estrechez del campo de la atención	70
3.1.4.	La incapacidad sintética y la yuxtaposición	74
3.1.5.	El sincretismo	75
3.1.6.	La transducción y la insensibilidad para la contradicción	78
3.1.7.	La modalidad del pensamiento infantil, el realismo intelectual y la incapacidad para el razonamiento formal	80
3.1.8.	La precausalidad en el niño	82
3.2.	El concepto en la edad escolar	84
	REFLEXIONES FINALES	88
	CONCLUSIONES	94
	BIBLIOGRAFÍA	99

## Introducción

La teoría del desarrollo humano de Jean Piaget propone que existe una relación directa entre la edad biológica y la capacidad cognitiva de los niños. A partir de esa propuesta, en este trabajo se busca resolver la siguiente interrogante: ¿Los contenidos de los programas de español para la educación primaria, específicamente los conceptos de las categorías gramaticales, son adecuados para los niños de acuerdo con el estadio de desarrollo en que se encuentran mientras cursan los grados escolares correspondientes?

En una primera exploración del libro de texto gratuito se ha encontrado que la información relativa a las categorías gramaticales presenta problemas en la descripción de las propiedades lingüísticas; lo cual puede tener repercusiones en el aprendizaje del niño. Como ejemplo de esto, obsérvese una muestra de lo que ocurre con el sustantivo, la primera categoría que se introduce en el libro de primer año. La definición explícita que aparece en este libro se repite en los textos escolares subsecuentes: “Los sustantivos propios se escriben siempre con la primera letra en mayúscula y los sustantivos comunes se escriben con la primera letra en minúscula” (E1, II: 56)<sup>1</sup>.

A lo largo de la serie de textos es frecuente encontrar la asociación del objeto del mundo real con el nombre que lo designa, como en (i); es decir, que se presenta de manera consistente el sustantivo como un equivalente al objeto que denota, como en (ii).

(i) Dar nombre a las cosas y a los lugares (E1, I: 20).

(ii) Memorama. Busca el cuadrado con el dibujo y el cuadrado con la palabra correspondiente (E1, I: 41).

Como se mostró, la definición de sustantivo parte de criterios extralingüísticos, lo cual implica la relación del concepto estrictamente gramatical con estructuras gráficas u ortográficas que no son exclusivas de esta categoría; tal como el uso de letras mayúsculas y minúsculas. Este hecho prevalece a lo largo de los

---

<sup>1</sup> En adelante se hará referencia a los libros de texto objeto de estudio bajo el siguiente código: (E#, Vol.: pp.), donde ‘E’ indica que es el texto de español, ‘#’ el grado escolar, ‘Vol.’ (I o II) indica los bloques que se trabajan en cada volumen como se especifica en la bibliografía de corpus, y ‘pp.’ la página en que aparece el ejemplo referido.

textos, en tanto que se plantea una relación sin límite entre el sustantivo, las imágenes y los objetos del mundo real. Asimismo, no parece haber sistematicidad en el manejo de la etiqueta *sustantivo*, ya que ésta alterna indistintamente con *palabra*, *término* y *concepto*, lo cual tiene consecuencias excluyentes sobre la concepción del resto de las categorías como clases de palabras.

Este manejo del concepto de sustantivo, como del resto de categorías gramaticales, remite a la teoría del desarrollo humano de Piaget (1960, 1969, 1972, 1977, 1990), y de acuerdo con el planteamiento inicial acerca del desarrollo de la capacidad de conceptualización, el niño, según el grado cognitivo en que se encuentre y en correspondencia con un rango de edad, podrá adquirir, comprender y manejar conceptos de distinta índole.

La relación entre los rasgos del pensamiento infantil, específicamente el egocentrismo, que se plantean en el trabajo de Piaget (1972) con la problemática encontrada en el libro de texto conduce a pensar que aunque el niño no ha alcanzado la madurez intelectual para comprender y utilizar conceptos, sí tiene la habilidad para discernir en las unidades descritas las características distintivas propiamente gramaticales de una clase de palabras; esto sin tener que recurrir a factores extralingüísticos para familiarizarlo con el concepto.

Ya que la problemática en la descripción del sustantivo que se mostró al inicio de este apartado se presenta con regularidad en el libro de texto gratuito de 1°, 2°, 5° y 6° grados<sup>2</sup> con cada una de las categorías gramaticales que ahí se encontraron (verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción), se debe mencionar que en la investigación lingüística aún quedan diversos problemas por resolver al respecto de la definición de las clases de palabras, no sólo en el español; pues no hay criterios homogéneos para tipificar y dar cuenta de estas categorías.

Debido a su naturaleza abstracta y de composición compleja, los conceptos de las categorías gramaticales constituyen material conflictivo para

---

<sup>2</sup> Como se explicará más adelante, no se consideraron para el análisis los libros de 3° y 4° grados, ya que, al momento de iniciar este trabajo, no se habían elaborado los textos correspondientes en el marco de la reforma educativa de 2009.

ser definido y ser estudiado, sobre todo en los primeros años de vida escolar. A partir de un caso particular como es el libro de texto gratuito, se pone de manifiesto que la enseñanza de la gramática conforma un campo de estudio muy amplio y aún poco trabajado que demanda estudios especializados de distintas disciplinas.

A partir de la relación entre los rasgos del pensamiento infantil y el manejo de los conceptos de las categorías gramaticales en el libro de texto, se busca resolver la interrogante antes planteada: ¿Los contenidos del programa de español para la educación primaria, específicamente los conceptos de las categorías gramaticales, son adecuados para los niños de acuerdo al estadio de desarrollo en que se encuentran mientras cursan los grados escolares correspondientes?

Es así que el objetivo de este trabajo es valorar el concepto de las categorías gramaticales que se describen en el libro de texto gratuito de español de 1°, 2°, 5° y 6° grados de educación primaria, desde las características del pensamiento infantil planteadas por Piaget (1972). A partir de la valoración de los conceptos se describirá bajo qué criterios lingüísticos han sido definidas las categorías gramaticales en los textos escolares objeto de estudio. Se analizará qué tipo de problemas conceptuales presentan los contenidos en que se desarrollan estas categorías, y se correlacionará el proceso del desarrollo conceptual con los conceptos gramaticales incluidos en los textos. Es necesario resaltar que este trabajo no constituye una propuesta de enseñanza del español como lengua materna; ni persigue, a través del análisis, prescribir la información relativa a las categorías gramaticales que ha de enseñarse en la escuela primaria.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, los niños en los primeros años de vida escolar se enfrentan con una serie de conceptos tales como sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, conjunción, oración o enunciado que tienen que conocer y manejar al menos para resolver o desarrollar los problemas y ejercicios que involucra el estudio de su lengua materna. A pesar de que en los últimos años ha habido un gran interés por parte de distintas disciplinas en explicar el proceso a través del cual se aprende una lengua, no se cuenta con estudios que expliquen cómo el niño se inicia en el manejo de los conceptos gramaticales.

Cada clase de palabras tiene características que la hacen muy distinta de las otras a nivel morfológico, sintáctico o semántico; lo que deriva en numerosas dificultades para describirlas e incluso identificarlas. De esta manera, un cuestionamiento que los estudiosos del lenguaje, de la psicología y de la educación parecen relegar es si el escolar, de acuerdo con la etapa del desarrollo cognitivo que atraviesa, puede manejar estos conceptos que en sí son problemáticos.

La motivación principal para desarrollar este trabajo es la falta de estudios que consideren de igual importancia tanto el estado de desarrollo y los procesos conceptuales de los estudiantes, como la naturaleza de los contenidos que han de manejarse en el ámbito de la enseñanza de la lengua.

Al respecto de la enseñanza del español, ya sea como lengua materna o como lengua extranjera, se pueden distinguir múltiples y muy variadas vertientes de estudio que han arrojado numerosos trabajos desde diversos enfoques. Dentro de las disciplinas encargadas de esta área de estudio destacan la lingüística aplicada con sus distintas teorías de la enseñanza de lenguas (López Morales 1991); el estudio de la adquisición del lenguaje (Pérez Pereira 1996) y la didáctica de las lenguas desde diversos enfoques, esto es, el comunicativo, el social, o el enfoque por competencias (Richards y Rodgers 1998).

Por otra parte, desde la psicología y la pedagogía se han realizado diversos estudios encaminados a dar cuenta del desarrollo cognitivo del individuo; igualmente, bajo distintas perspectivas teóricas, como el conductismo (Skinner 1974), el constructivismo (Piaget 1972, Vygotskii 1978) o cognoscitivismo (Ausubel 1963). Dentro de este enfoque disciplinar de trabajos tienen especial importancia las investigaciones de Piaget *et al.* (1980), centradas en la enseñanza de las matemáticas.

Las vertientes que se han mencionado, al igual que los estudios teóricos en materia de cognición que aquí incumben, tienen como objetivo explicar el proceso de enseñanza e implementar nuevas técnicas e instrumentos para conseguirlo; pero dentro de ninguna se han desarrollado trabajos que con el objetivo de enseñar la lengua materna, consideren tanto el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante, como los procesos conceptuales que involucra el aprendizaje de las categorías gramaticales, para describir o analizar las



técnicas e instrumentos de enseñanza. Por esta razón no se cuenta con antecedentes directos de estudios acerca del desarrollo de la conceptualización y el aprendizaje de la gramática de la lengua española.

En cuanto al libro de texto, a partir de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en 1959, se instauró e institucionalizó la repartición de estos materiales; así se distribuyó a nivel nacional la primera generación de textos. En 1972 se presenta una reforma educativa y surge la segunda generación. La tercera y la cuarta, como las dos generaciones anteriores, se crean a partir de nuevas reformas en 1993 y 2000, respectivamente (Barriga Villanueva 1999). Finalmente, también como resultado de una reforma, en 2009 se crean los textos entre los que se incluye la serie de libros que se analiza en este trabajo.

Cada generación de textos de español se distingue por seguir métodos y enfoques distintos de enseñanza de conceptos gramaticales. “Del primero al sexto grado, los libros del 59 están plagados de invitaciones a copiar, a repetir y ulteriormente a memorizar. [...] De tal modo que el quehacer lingüístico se transforma en un acto mecánico de copiar y repetir [...]” (Barriga Villanueva 1999: 89). Los libros de 1972, bajo el método global, introdujeron nociones de lingüística como instrumento de estudio de la lengua (Villa Lever 2009: 102), en tanto que los de 1993 se apegan al enfoque comunicativo funcional, “el cual tiene como propósito desarrollar la competencia expresiva de los alumnos” (Villa Lever 2009: 105). Los libros de 2000, también bajo un enfoque comunicativo y funcional, buscaban “[p]ropiciar el desarrollo de la competencia comunicativa [...], utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones” (Barriga Villanueva 2010: 1137).

Por último, los libros de texto de 2009 obedecen a un enfoque social de enseñanza, “[p]autas o modos de interacción que marcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos [...] participando en las prácticas del lenguaje es como los individuos aprenden a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos” (SEP 2006: 16 en Barriga Villanueva 2010: 1100).

Para la elaboración de este trabajo se tomaron como objeto de estudio los libros de texto gratuitos correspondientes al primero (E1, I y II), segundo (E2, I y II), quinto (E5, I y II) y sexto (E6, I y II) grados de primaria de la última

reforma educativa introducidos a partir del pasado ciclo escolar, que va de agosto de 2009 a julio de 2010; los cuales se descargaron en formato PDF del portal de la Secretaría de Educación Pública. Los libros correspondientes al 3° y 4° grado no habían sido elaborados en el momento en que se inició este análisis y a la fecha no han sido introducidos en las escuelas.

Como se mencionó antes, para el encuadre del desarrollo conceptual en el escolar se han retomado los planteamientos de la teoría constructivista de Piaget (1960, 1969, 1972, 2005, 1990). En tanto que para el análisis de los conceptos gramaticales se ha partido del trabajo de Bosque (2000). Asimismo, para complementar la descripción de estos contenidos se tomó como referencia las gramáticas de Alcina y Blecua (1975), Bello (1988), Bosque y Demonte (1999), Di Tullio (2005), Fernández Ramírez (1951), Peña (1985), RAE (2000), Seco (1989) y Seco (1996); así como los trabajos de Lara (2009), Lope Blanch (1987) y DRAE (2001).

Este trabajo constituye un análisis con un enfoque interdisciplinario en el que están involucrados principalmente dos campos de estudio, la pedagogía y la lingüística; ya que se trata de evaluar la pertinencia pedagógica del libro de texto de español como lengua materna y es preciso desarrollar, por una parte, la información correspondiente de cada disciplina, y por otra, después de haber analizado esa información, relacionar ambas para obtener un resultado global y unificado del instrumento de enseñanza que aquí se analiza. No obstante, no se debe pasar por alto que ambas disciplinas son muy amplias y que en esta investigación únicamente se abordan áreas específicas de cada una. Este trabajo se ha distribuido de la siguiente manera:

En el Capítulo I se desarrolla el marco teórico, donde se desglosan los postulados del desarrollo por etapas y de los rasgos de la lógica del escolar en los trabajos de Piaget y bajo este enfoque se introducen los conceptos de las categorías gramaticales que se tomaron como punto de partida para elaborar esta investigación.

En el Capítulo II se describen los contenidos del libro de texto en que se implica o se desarrollan las categorías gramaticales. Asimismo, se analizan los conceptos que subyacen a la información de las clases de palabras en el libro de texto; se identifican sus características y se destaca su estructura. Debido a que se aborda el nexos como una más de estas categorías del español, al final

de este capítulo se incluye la descripción de esta función, a la par del resto de las categorías. También en este capítulo se vislumbra la relación entre el manejo del concepto gramatical y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del escolar.

En el Capítulo III se analiza la pertinencia de esos conceptos para el estado cognitivo del escolar; esto a partir de la correlación entre cada uno de los rasgos del pensamiento infantil y las generalidades del manejo de los conceptos de las categorías gramaticales y de la estructura de los contenidos.

En la parte final se presentan las reflexiones en torno a la práctica pedagógica y el análisis del libro de texto; seguidas de las conclusiones y por último, las referencias bibliográficas.

A lo largo del trabajo se emplea de manera indistinta los términos *clase de palabra*, *clase* o *categoría léxica* o *categoría gramatical* para hacer referencia al mismo concepto, sin tomar en cuenta las diferencias que esto implica. De la misma forma se utilizan los términos *desarrollo cognitivo*, *desarrollo conceptual* e *incluso desarrollo intelectual*; y por último, también *juicio*, *razonamiento* y *pensamiento*, dan cuenta del mismo concepto.

Las clases de palabras que se tratan en la serie de libros de texto son siete: verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción. El orden en que se presentan en los diferentes apartados del trabajo no es el mismo bajo el que aparecen en la serie de libros; pero se ha considerado pertinente seguir el mismo orden enlistado arriba, según las propiedades estrictamente lingüísticas de cada una de ellas. No obstante, en el segundo capítulo se hace mención del grado escolar en que se introducen en la serie. La distinción de estas categorías en clases léxicas y clases gramaticales se hace con el fin de facilitar la comprensión y la asociación de los rasgos distintivos de cada concepto que se describe y analiza.

# **I. El desarrollo del concepto en la edad escolar desde el enfoque constructivista de Piaget**

En este capítulo se concentran los postulados de Piaget (1960, 1969, 1972, 1977, 1990) al respecto del desarrollo cognoscitivo por etapas y de los rasgos del pensamiento infantil que se tomarán como base para la valoración de los conceptos de las categorías gramaticales que se describen en el libro de texto gratuito, en función del estado de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

## ***1. 1. El desarrollo cognoscitivo por etapas***

La teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget surge a partir de la búsqueda de un elemento de enlace entre la biología y la psicología, a través de patrones sistemáticos de pensamiento organizados jerárquicamente. El pensamiento tiene su origen en la acción, es decir, en la manipulación y contacto con los objetos; en tanto que el desarrollo de la percepción y el desarrollo conceptual son procesos interrelacionados.

A esta teoría subyace una cadena de supuestos que hallan explicación en dos aspectos diferentes de la propia teoría. Primero, el crecimiento biológico apunta a todas las operaciones mentales como continuación de secuencias motoras innatas; y segundo, en los procesos de la experiencia, el organismo descubre la existencia separada de lo que experimenta. En otras palabras, no es tanto la maduración como la experiencia lo que define la esencia del desarrollo cognoscitivo.

Ya que el desarrollo es un proceso evolutivo, inalterable e inherente a los organismos, las fases del desarrollo humano se interpretan como puntos de referencia para la comprensión de la secuencia que representa el desarrollo y no como el desarrollo mismo. Cada una de las fases se compone de un conjunto de patrones de organización que se manifiestan secuencialmente dentro de un rango de edad aproximado.

En los estudios de Piaget (1960, 1969, 1972, 1977, 1990) se utiliza una amplia gama de divisiones del proceso de desarrollo humano que varían de acuerdo con el periodo en que tales estudios fueron producidos. Para este trabajo se tomará la división más tradicional de la teoría del desarrollo en tres

etapas; a saber, la sensoriomotriz, la preconceptual y la de las operaciones formales. No obstante, a partir del rango de edad de los estudiantes de primaria, únicamente se describirá parte de la segunda etapa que abarca de los 2 a los 11-12 años; esto con el fin de lograr una aproximación al desarrollo del concepto en la edad escolar, así como de facilitar la correlación de los fenómenos del razonamiento con el grado escolar al que están dirigidos los libros de texto (1°, 2°, 5° y 6° de primaria).

### **1.1.1. Caracterización de la etapa de las operaciones concretas**

Dado que esta etapa abarca un rango de edad muy amplio —de los 2 a los 11-12 años, como se mencionó arriba—, al interior se pueden identificar tres subetapas o fases (Maier 1971: 166): La primera es la fase preconceptual (2-4 años aproximadamente), seguida de la fase del pensamiento intuitivo (4-7 años) y finalmente, la fase de las operaciones concretas (7 a 11-12 años). A partir del rango etario de los escolares, aquí concierne describir desde la fase del pensamiento intuitivo.

#### *1.1.1.1. La fase del pensamiento intuitivo*

La fase preconceptual y la fase del pensamiento intuitivo conforman el estadio del pensamiento preoperacional que constituye el tránsito de la aceptación pasiva del medio a la capacidad de reaccionar frente a él de modo realista (Maier 1971: 134). Este segundo periodo del estadio preoperacional se caracteriza por el hecho de que los niños entre 4 y 7 años comienzan a mostrar mayor interés por el entorno y tienen mayor intervención en el medio social.

El lenguaje cobra gran importancia debido a que se inicia como medio de expresión del pensamiento<sup>3</sup>; aunque éste aún se encuentre vinculado a la manipulación de los objetos del entorno. En cambio, el aparato motor como medio de expresión del pensamiento empieza a perder importancia. La verbalización de los procesos del intelecto aumenta de manera considerable cuando el niño asiste a la escuela.

La acentuación en el interés por el entorno provocará la modificación de los esquemas mentales que el niño había conformado en la fase anterior; estos

---

<sup>3</sup> A lo largo de este trabajo se entiende por pensamiento la actividad mental.

se extenderán de manera que permitan la integración de los elementos reaprendidos por el individuo y se ajusten a una concepción más universal. La modificación de los esquemas previos implica una generalización de imágenes en símbolos que representan conceptos más incluyentes. Por ejemplo, con el uso de un disfraz, el niño notará que no se convierte en el personaje, sino que lo representa en ese momento (Piaget 1960).

Una característica importante del pensamiento intuitivo consiste en que el niño únicamente puede concebir una idea a la vez y no dos ideas simultáneas. Lo anterior señala la imposibilidad del pensamiento infantil para concebir totalidades en lugar de parcialidades. Impera la preocupación por las partes por encima de la percepción del todo, ya que el individuo puede identificar las relaciones que rodean a un solo objeto, pero no las que pertenecen a dos o más, aunque formen parte de un todo de mayor extensión.

Entre los 4 y 7 años, dado que el niño amplía y profundiza el uso del lenguaje, puede emplear ciertas etiquetas en forma adecuada sin tener noción de los conceptos que implican. Su conocimiento se limita a contextos específicos y excluye todo carácter relacional de los conceptos. Por ejemplo, puede distinguir el norte del sur al ubicar un punto en el mapa, pero si se cambia la perspectiva de tal punto, se notará que el niño aún no tiene la competencia suficiente para identificar los conceptos (Piaget 1972).

Por otra parte, el campo de atención se limita a los hechos *in situ*, y el niño no puede pensar más que en el evento que ocurre al momento del pensamiento. En otras palabras, el niño no comprende cómo puede pertenecer a una familia, a cierto grupo social y a su vez a un país en el mismo momento (Piaget 1972).

Durante esta fase el niño concibe sus pensamientos y su cuerpo como una unidad inseparable; lo mismo ocurre con el nombre y las propiedades de los objetos. El individuo entre este rango de edad atribuye vida a todo lo que tiene movimiento o produce energía, sin discriminar si ambos indicios son inherentes a los cuerpos o si obedecen a causas externas. Tales atribuciones indican que el niño percibe el entorno físico y el mundo mental como estrechamente vinculados y concibe los pensamientos, los objetos y las personas como pertenecientes al mismo plano (Bühler 1930).

El pensamiento intuitivo introduce una conciencia rudimentaria de las relaciones, misma que eventualmente puede ser esquematizada en una jerarquía conceptual. Pero de manera general, dichas comprensiones tempranas están vinculadas con hechos concretos (Maier 1971). En suma, en esta fase el niño comienza a cobrar conciencia de ciertas relaciones a partir de la concepción de la posición social que ocupa en su entorno; factores que favorecen tanto el desarrollo intelectual como el social. Asimismo, el lenguaje opera como instrumento del pensamiento y de la comunicación.

#### *1.1.1.2. La fase de las operaciones concretas*

Piaget (1960, 1969, 1972, 1977; 1990) divide la última etapa del desarrollo conceptual, llamada del pensamiento operacional, en dos partes: El pensamiento operacional concreto que desemboca en la segunda parte, el pensamiento operacional formal (Maier 1971).

Durante esta fase la experiencia mental aún se encuentra vinculada a la percepción, lo que impide que el niño entre los 7 y los 11-12 años pueda ejecutar operaciones mentales, a menos que consiga percibir concretamente la lógica interna de éstas (Piaget 1972).

El niño adquiere la capacidad de percibir un evento desde distintas perspectivas, de manera que lo puede concebir del comienzo al fin o del fin al comienzo, sin entenderlo como hechos distintos. A diferencia de la fase del pensamiento intuitivo, ahora el niño puede percibir la totalidad de un hecho y la interrelación de las partes que lo componen. Así, se deja atrás el pensamiento intuitivo para acceder a un nuevo nivel, el pensamiento operacional, mediante el cual es posible establecer relaciones y ordenamientos a partir de la experiencia con el entorno y con el mundo interno.

La capacidad de percibir diversos puntos de vista simultáneos y la de concebir un hecho desde el comienzo al fin y de retornar al comienzo muestran una extensión y reestructuración de la capacidad organizativa. El razonamiento deja de ser rígido, de manera que el conocimiento y la conceptualización adquieren flexibilidad; así es posible ordenar la experiencia en dos estratos de pensamiento cognoscitivo. De acuerdo con Maier (1971: 146):

Primero, una vez conocidas las partes de un todo, el niño las clasifica y las estudia en su mutua relación; más tarde ello

desembocará en una comprensión del todo. Esta forma de comprensión se origina en el campo de la experiencia; sin embargo, la experiencia con el medio físico y social, y las abstracciones que el niño aprende a elaborar a partir de experiencias concretas con objetos lo conducen a métodos matemáticos de conceptualización. En este nivel, el niño esencialmente reflexiona acerca de las relaciones como si tuviese que formular ecuaciones.

Si en la fase anterior el individuo únicamente visualizaba la premisa final, al asumir que el razonamiento opera a manera de silogismos, ahora centra su atención en ambas premisas, la inicial y la final; de este modo, intenta determinar bajo qué medios se consiguen determinados resultados.

El segundo estrato se caracteriza por que el niño se preocupa igualmente por crear para sí mismo sistemas de clasificaciones. Tenderá a conceptualizar y clasificar cada objeto como parte de un sistema total más amplio (Maier 1971: 146). En este periodo, las relaciones del conocimiento que el niño identifica se establecen como relaciones lógicas entre los segmentos que componen tal conocimiento, más que como mero objeto de la experiencia sensorial.

El niño ahora puede establecer distintos ordenamientos de un objeto, de acuerdo con los diversos puntos de vista que percibe de éste. Puede concebirlo como parte de un conjunto o como un conjunto en sí mismo. Lo anterior permite que ordene y clasifique sus propias experiencias como unidades o como parte de sistemas mayores, por una parte; y por otra, que las externe en términos relacionales, es decir, una experiencia o un pensamiento respecto de otros.

El anterior modo de pensamiento inductivo es reemplazado por uno deductivo, debido a que las explicaciones mitológicas cambian por explicaciones de carácter científico, al vincular los objetos con los hechos. No obstante, en esta fase aún no se alcanza la generalidad total en el pensamiento, es decir, que el niño no concibe la totalidad de las relaciones lógicas entre los objetos y hechos del mundo ni percibe el entorno como un todo. El conocimiento prevalece como islas, ya que las operaciones mentales se realizan en campos separados. El niño puede establecer generalizaciones y construir deducciones únicamente a partir de experiencias simples.



En esta fase no se ha alcanzado la capacidad de verbalizar y poner en práctica el pensamiento operatorio; es así que el pensamiento verbal se ve rebasado por el conocimiento. Esto indica que la progresión no es total, en cambio, aunque el niño adquirió un modo de pensamiento operatorio en algunas áreas, en otras continúa vigente un pensamiento no relacional.

Dado que no ha concluido el proceso de adquisición del lenguaje, el niño emplea palabras y definiciones cuyo significado desconoce o no conoce propiamente (Bühler 1930). Entonces, la lengua constituye un vehículo de comunicación, pero también funciona como instrumento de la actividad mental, en tanto que la estructura de la lengua contribuye a dar forma a la estructura del pensamiento.

Asimismo, el conocimiento del entorno físico rebasa al conocimiento de las estructuras sociales. Es así que el juego y el diálogo dejan de ser un medio primario de autoexpresión para permitir un conocimiento más profundo del medio físico y del social; e igualmente, permitir explicaciones respecto de ambos medios. Ahora el niño se concibe a sí mismo, al igual que a las otras personas, con autonomía y capacidad de acción independiente.

El animismo persiste en la base de la mayoría de las interpretaciones objetivas, por lo que la explicación del medio físico por parte del niño no coincide con su razonamiento ni con su explicación final. Será hasta la fase de las operaciones formales que las explicaciones físicas adquieran un matiz más fiel a la realidad. Al abandonar por completo las hipótesis animistas y enfrentarse con el concepto de muerte, el niño podrá comprender y expresar la dimensión biológica de su entorno (Piaget 1972).

#### *1.1.1.3. La fase de las operaciones formales*

Después de los 11 años de edad, el pensamiento del niño atraviesa nuevamente por un periodo de cambio, correlacionado con la maduración de las estructuras cerebrales. El raciocinio trasciende los límites de la experiencia y el pensamiento ingresa al mundo de la representación simbólica separada del medio físico (Piaget 1972).

Por su parte los procesos mentales se sustentan en proposiciones, más que en el entorno mismo. Éstas constituyen la nueva forma de operación del razonamiento. Ahora las relaciones entre los objetos y los hechos del entorno

se presentan como hipótesis que son concebidas en términos de causa y efecto.

Hasta aquí se ha esbozado brevemente la secuencia que sigue el proceso de desarrollo conceptual. No obstante, se debe resaltar que ésta depende de las características individuales del niño, así como de su entorno particular. De esta manera, ni las etapas ni las fases del desarrollo constituyen periodos discretos. Por otra parte, así como se alcanza la madurez en ciertos ámbitos del pensamiento, en otros persisten las estructuras de una etapa o de una fase anterior.

En el Cuadro 1 se resumen las características generales de cada una de las etapas de desarrollo que se han descrito. El sombreado corresponde a aquellas etapas y fases que por razones metodológicas se han excluido de este trabajo.

<b>Etapas de desarrollo</b>	<b>Fase</b>	<b>Características</b>	<b>Rango de edad aproximado</b>	<b>Grado escolar (educación primaria)</b>
Sensoriomotriz				
Preconceptual	Preconceptual			
	Pensamiento intuitivo	El conocimiento del mundo se limita a la percepción.		
		Verbalización de procesos mentales, socialización incipiente.	Anterior a los 7-8 años	1°
	Operaciones concretas	Experiencia mental, ausencia de necesidad lógica.	7-8 a 9-10 años	2°-3°
Simultaneidad, experiencia lógica, (proto)conciencia del pensamiento.		9-10 años a 11-12 años	4°-5°, 6°	
Operaciones formales	Operaciones formales	Razonamiento hipotético-deductivo y operaciones combinatorias.	11-12 años a 15 años	
		Demostración por hipótesis e implicaciones conscientes de los juicios.		

Cuadro 1. La secuencia del desarrollo conceptual (Lizárraga Navarro 2009).

## **1.2. Los rasgos de la lógica del escolar**

A partir de la descripción de cada uno de los rasgos del pensamiento infantil (Piaget 1972) se busca comprender la complejidad de los conceptos de las categorías gramaticales de los libros de texto en relación con el manejo de conceptos en los escolares. De modo que, según las capacidades cognitivas generales, se logre una aproximación a las posibilidades de la reflexión lingüística.

Las características del pensamiento infantil que se describirán deben concebirse como un conjunto articulado de rasgos sistemáticos que no se pueden aislar del conjunto, puesto que cada uno constituye una parte de los demás. En esta sección no se tratará a los fenómenos del pensamiento del niño a partir de las etapas del desarrollo, sino de las características puramente mentales que involucran. Lo anterior obedece a que, si bien la escolarización y la convivencia con adultos ejercen influencia sobre la mentalidad infantil, esta influencia será asimilada y adaptada por el niño bajo criterios subjetivos e individuales; posteriormente podrán ser incorporadas a la mentalidad propia de cada individuo.

En la descripción del desarrollo conceptual no se pueden disociar los factores biológicos de los sociales, en tanto que la toma de conciencia del pensamiento como actividad interna depende directamente del contacto con el mundo externo. El hecho de desdeñar uno u otro de los factores arriba mencionados resultará en una aproximación incompleta a la realidad de los fenómenos del pensamiento infantil. A continuación se esboza la descripción de cada uno de los rasgos de la lógica del niño.

### **1.2.1. El egocentrismo del pensamiento**

Hasta los 7-8 años, el pensamiento infantil se encuentra íntimamente ligado al juego; entonces, antes de esa edad es casi imposible establecer límites entre la actividad exclusiva de la imaginación y el conocimiento, asumido lógicamente y físicamente como verdadero. Toda intuición o pensamiento manifestado verbalmente conforma una creencia; la realidad sensible está fusionada con la realidad verbal, la cual constituye una mera fabulación. En este sentido, el

entorno no funciona como enlace entre el pensamiento y la necesidad de verificación, sino que el pensamiento da forma al entorno.

Ya que el niño no comparte ni expresa su pensamiento, no se enfrenta a la duda como necesidad de explicación para un fenómeno, y por tanto, no necesita probar su propio pensamiento. Así, el razonamiento infantil se puede situar en un punto intermedio entre el pensamiento autístico, por su estructura, y el pensamiento socializado, porque no está dirigido a la satisfacción de necesidades orgánicas o lúdicas, sino a la adaptación intelectual; de ahí que sea egocéntrico<sup>4</sup>.

Alrededor de los 7-8 años sobreviene un periodo de crisis en el que el niño adquiere una capacidad primitiva para la reflexión lógica que desembocará, tardíamente, en el desarrollo completo del instinto social que involucre un intercambio de pensamiento propiamente dicho, por ejemplo la discusión.

El egocentrismo resulta crucial para comprender el pensamiento infantil en tanto que constituye el origen y la consecuencia del resto de los rasgos de la mentalidad del escolar.

### **1.2.2. Las dificultades de toma de conciencia y el desajuste de las operaciones en el plano del pensamiento**

Como se ha mencionado, aunque el niño pueda poner en práctica su propio razonamiento, es incapaz de expresar verbalmente las operaciones de su intelecto. Al no conocer las causas ni los medios de sus juicios, la actividad mental no opera de manera deductiva. En cambio “opera a partir de juicios discontinuos que se determinan unos a otros de manera extrínseca y no intrínseca, [...] o que se encadenan mutuamente como actos inconscientes y no como juicios conscientes” (Piaget 1972: 161). La inconciencia de las

---

<sup>4</sup> El término *egocentrismo* no corresponde a la exagerada exaltación de la propia personalidad, hasta considerarla como centro de la atención y actividad generales (DRAE: 2001, sino, como Piaget mismo describe: [A] la inhabilidad inicial para descentrar, para cambiar una perspectiva cognitiva dada. Hubiera resultado mejor decir simplemente “centrismo”, pero puesto que la centración inicial de la perspectiva es siempre relativa a la propia posición y acción, digo “egocentrismo” y pongo de relieve que el egocentrismo no-consciente del pensamiento al cual me he referido, estaba bastante desconectado del significado común del término, hipertrofia de la conciencia de sí” (Vygotskii 1964: 170).

operaciones deriva de la ausencia de necesidad lógica, por lo que el motor del juicio no es la lógica del pensamiento, sino la lógica de la acción.

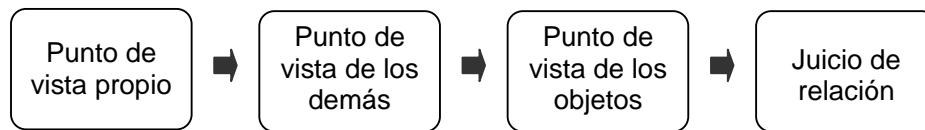
A partir de la discontinuidad de los juicios, el niño percibe fragmentos de la realidad externa, más que totalidades. En otras palabras, la conciencia de la diferencia antecede a la conciencia de la semejanza. Si la aparición se diera en dirección contraria, la toma de conciencia sobre el pensamiento no sería posible, puesto que la diferencia genera desadaptación y ésta permite la toma de conciencia.

Mientras el niño no adquiera la capacidad para trasladar las operaciones mentales al plano verbal, no cobrará conciencia de su propio pensamiento. Es así que:

Las raíces de la lógica infantil y las razones de sus dificultades residen en el egocentrismo del pensamiento del niño hasta los 7-8 años, y en la inconciencia que implica este egocentrismo. Entre los 7-8 años y los 11-12 años estas dificultades son trasladadas al plano verbal, y la lógica infantil se resiente entonces, por remanencia, de las dificultades que ha experimentado anteriormente a ese estadio (Piaget 1972: 164).

### **1.2.3. La incapacidad para la lógica de las relaciones y la estrechez del campo de la atención**

Esta característica se fundamenta en la oposición entre el juicio de relación y el juicio predicativo. El primero, como consecuencia del egocentrismo, dificulta la movilidad del punto de vista del niño hacia otros puntos de vista. Por otra parte, el egocentrismo también constituye un obstáculo para concebir nociones relativas; lo cual deriva en la tendencia a transformarlas en juicios de pertenencia o de inclusión, es decir, en juicios predicativos; esto para poder asimilarlos al pensamiento. De esta manera, la dirección que sigue la lógica de las relaciones tiene origen en el punto de vista individual; posteriormente podrá trasladarse al punto de vista de otros sujetos; más tarde, cuando sea posible situarse en el punto de vista de los objetos, la lógica operará por medio de juicios de relación. Esta progresión del razonamiento se ilustra en el Esquema 1.



Esquema 1. Progresión de la lógica infantil (Elaborado a partir de Piaget 1972).

Por otra parte, el egocentrismo determina los esquemas atencionales, pues le impide al niño situarse en el punto de vista de los objetos, y con mayor dificultad, en más de un punto de vista a la vez. De esta manera, el individuo da por absoluta su percepción inmediata de las cosas, lo cual le impide concebir las cosas en sí mismas, más que con la apariencia que la percepción momentánea le indica. En este sentido, el campo atencional es estrecho: “el niño ve muchas cosas, observa en particular una cantidad de detalles que nos pasan desapercibidos, pero no organiza sus observaciones; es incapaz de pensar en más de una cosa por vez” (Piaget 1972: 167) y lejos de sintetizar los estímulos, los dispersa como si obedecieran a una realidad fragmentada.

En síntesis, mientras el niño dé por absoluta la percepción individual inmediata, será incapaz de manejar la lógica de las relaciones; la cual implica la estrechez del campo de atención y moldea los esquemas atencionales. Ambos vinculados entre sí y a la vez ligados al egocentrismo.

#### **1.2.4. La incapacidad sintética y la yuxtaposición**

Un campo de atención estrecho y el esquematismo atencional dan lugar a otro rasgo del razonamiento infantil: la incapacidad sintética. Éste se acompaña de otros fenómenos, como la dificultad para hacer interferir las clases lógicas o la incompreensión de las relaciones partitivas; estos fenómenos en conjunto conforman la yuxtaposición, misma que se identifica a partir del ámbito verbal.

El niño entre los 5 y los 7 años percibe los objetos del entorno únicamente bajo su apariencia inmediata; no tiene la capacidad para establecer ordenamientos u organización. Así, ante la incapacidad para sintetizar, yuxtaponrá los objetos y los hechos. Estos fenómenos se correlacionan con la capacidad verbal, lo cual se manifiesta en el dibujo infantil, pues en el momento en que el niño puede verbalizar explicaciones causales de los objetos o los hechos, sus dibujos también reflejarán la causalidad.

Con los juicios ocurre lo mismo, el niño no establece jerarquías ni asimila un juicio al anterior, sino que los yuxtapone. Esto desemboca en que el

razonamiento no se lleva a cabo a partir de silogismos a causa de la incapacidad del niño para realizar operaciones como la adición o la multiplicación lógicas, por una parte; por otra, en la dificultad para comprender las relaciones parte-todo, pues se considera a las partes como elementos discontinuos de un todo e independientes entre sí. Los fenómenos de yuxtaposición se identifican en el plano de la acción, en el de la inteligencia de la percepción y finalmente en el del pensamiento verbal.

A partir de la incapacidad sintética y la yuxtaposición en el razonamiento, no se debe interpretar que el niño percibe el mundo como caótico y discontinuo. A pesar de que los enlaces objetivos sean defectivos, a éstos corresponde una gran cantidad de enlaces subjetivos; lo cual muestra el sincretismo, otro rasgo del razonamiento infantil que aparece como un elemento opuesto pero complemento de la yuxtaposición.

La incapacidad sintética hace las veces de enlace entre la yuxtaposición y el sincretismo. La yuxtaposición conlleva a la concepción de relaciones de pertenencia, más que de inclusión; es decir que “se acompaña de «un sentimiento de enlaces», sin que este sentimiento llegue hasta la conciencia de la causalidad o de la implicación [...], y la conciencia de la causalidad no supera, en este estadio, el mero «sentimiento de enlace» “(Piaget 1972: 205).

### **1.2.5. El sincretismo**

El sincretismo en el razonamiento infantil implica que los esquemas mentales en el niño se desprenden de representaciones globales y meramente subjetivas que no corresponden a razonamientos analógicos o a enlaces causales universales. Este rasgo se presenta como consecuencia del egocentrismo infantil, pues el pensamiento egocéntrico es intrínsecamente sincrético, ya que ambas propiedades de la mentalidad infantil implican la subjetividad del punto de vista, así como el hecho de asumir como absoluta la percepción inmediata; esto sustituye la adaptación al entorno por la asimilación al yo.

De esta manera, el sincretismo es la manifestación de la subjetividad de los esquemas mentales y de la asimilación, subjetiva también, del medio externo; misma que se empieza a abandonar hacia los 11-12 años.

Como consecuencia del sincretismo se presenta la contradicción en los juicios infantiles; esto se observa en que un mismo individuo concibe dos premisas contradictorias y las asume a ambas como posibles en un mismo momento. El sincretismo opera como un enlace entre las premisas; a las que el niño concibe íntimamente ligadas y difícilmente dissociables. Por lo tanto, en la representación infantil las dos premisas se implican mutuamente.

La característica sincrética de los enlaces infantiles se presenta también en el plano del pensamiento verbal pero comienza a disminuir hacia los 7-8 años; en ese momento la percepción se hace más analítica y aparecen las explicaciones causales. De esta forma, el sincretismo constituye un impedimento para la capacidad de análisis y para el pensamiento deductivo. Por otra parte, al igual que la yuxtaposición, este rasgo se relaciona con la incapacidad para la adición y la multiplicación lógicas. En síntesis, el sincretismo debe entenderse como:

[U]na fusión inmediata de elementos heterogéneos y creencia en la implicación objetiva de los elementos así condensados [...] que se acompaña de una tendencia a la justificación a cualquier precio. [...] En parte explica que la idea de azar esté ausente del pensamiento del niño de menos de 7-8 años, y constituye así una de las principales razones de la «precausalidad» (Piaget 1972: 210).

### **1.2.6. La transducción y la insensibilidad para la contradicción**

El pensamiento del niño, sobre todo antes de los 7-8 años, no se puede caracterizar ni como inductivo ni como deductivo. La carencia de necesidad lógica impide las proposiciones generales; por tanto el pensamiento opera de lo particular a lo particular, por lo que se considera transductivo (Piaget 1972).

La transducción del pensamiento, derivada del egocentrismo infantil, bloquea toda necesidad de demostración; los juicios no se presentan ligados por enlaces necesarios, y por tanto no cobran el carácter de juicios conscientes. De esta manera, “antes de los 7-8 años el razonamiento del niño no puede considerarse lógico, si se entiende por razonamiento el trabajo de control y de demostración por hipótesis, que es el único que crea implicaciones conscientes entre los juicios” (Piaget 1972: 211).

En la actividad del intelecto humano se distinguen tres momentos. El de la necesidad que desemboca en una pregunta; el del planteamiento de



hipótesis como esquemas mentales para solucionar la necesidad inicial, y el de la comprobación de las hipótesis que constituye el razonamiento en sí. Asimismo, a lo largo del desarrollo del individuo se identifican tres tipos de experiencias mentales<sup>5</sup>, acorde con las características de las operaciones: las del niño antes de los 7-8 años; las del periodo de transición entre los 7-8 años a los 11-12 y por último las del adulto.

El razonamiento infantil, como la experiencia mental pura, no es consciente del problema de la contradicción y también es irreversible. Lo anterior implica que el individuo no puede establecer enlaces entre juicios y retornar al punto o juicio inicial a partir de un juicio posterior a éste; incluso si lo hiciera, no reconocería el juicio del que partió y lo identificaría como uno nuevo. Es así que el pensamiento del niño únicamente reproduce experiencias físicas, con el entorno, por una parte; y consecuencias de eventos ya ocurridos, por otra.

En la transición que comienza alrededor de los 11-12 años se adquiere la aptitud para un nuevo tipo de experiencia psíquica, una incipiente experiencia lógica cuyo componente no difiere del de la experiencia mental pura, en tanto que los estímulos también son materiales. El modo de operación de este tipo de experiencia interna se desplaza también de lo particular a lo particular y únicamente establece ordenamientos y combinaciones de relaciones referidas a objetos o hechos.

La característica más importante que en este periodo se adquiere a partir de la experiencia lógica es que el niño cobra conciencia de sí mismo como individuo pensante; aunque esa conciencia es parcial, ya que se centra en el resultado y no en las operaciones mismas.

A pesar de las similitudes entre la experiencia mental pura y la experiencia lógica, se debe distinguir principalmente que la primera es consciente de la realidad que ella misma construye; mientras que la segunda, además de construir una realidad y ser consciente de ella, puede regular los mecanismos bajo los que se realiza tal construcción. De esta manera, la

---

<sup>5</sup> La experiencia mental se entiende como “una reproducción, por el pensamiento, de los acontecimientos tales como se suceden en efecto en la naturaleza” (Piaget 1972: 212).

experiencia lógica es la capacidad que permite al individuo sensibilizarse ante la contradicción.

Este tipo de experiencia constituye entonces una necesidad moral a partir de que el sujeto pensante evitará las inconsistencias en sus propios juicios; los que ahora se implican entre sí. Esto para mantenerse congruente con su propio pensamiento. En cambio, antes de los 7-8 años no hay implicación entre los juicios, sino yuxtaposición; por lo tanto no hay necesidad lógica y no puede haber experiencia lógica.

La esencia de la transducción en el pensamiento infantil es la ausencia de experiencia lógica y el dominio de la experiencia mental. Sin justificación lógica, los razonamientos se limitan a la mera descripción más que a la explicación; es por eso que el niño es incapaz de manejar la lógica de las relaciones, así como la adición<sup>6</sup> y la multiplicación<sup>7</sup> lógicas. De esta forma, sin el manejo de la lógica de las relaciones y bajo la irreversibilidad de los juicios, el razonamiento no puede establecer generalizaciones. En tanto no haya conciencia de la necesidad lógica, el razonamiento seguirá siendo transductivo.

A partir de la irreversibilidad del pensamiento, el niño podrá llegar a la premisa final de un silogismo si se le proporcionan las premisas iniciales; sin embargo, los juicios no permanecerán idénticos a sí mismos durante el razonamiento y se generarán contradicciones. Ante éstas, el niño parece insensible, ya que la sensibilidad ante la contradicción deriva de la conciencia de las operaciones del pensamiento más que de la comprobación por factores físicos.

Al respecto se distinguen dos tipos de contradicción: el primero es la contradicción por amnesia que deriva de la estrechez del campo atencional; esto es, que el niño puede elaborar dos juicios contradictorios de un mismo objeto y afirmará alguno de los dos, pero inmediatamente olvidará lo que ha dicho y afirmará el otro juicio. Esta variedad de contradicción no es exclusivamente infantil, pues también puede ser experimentada por adultos que no han logrado la solución de un problema. La segunda variedad, la

---

<sup>6</sup> Cumple la ley de la idempotencia; es decir, que una proposición que se adhiere a sí misma, da como resultado la misma proposición. En una adición lógica de dos a más proposiciones, al menos una de estas tiene el carácter de verdadera (Gortari 1988: 21).

<sup>7</sup> Se utiliza para conectar dos proposiciones que se deben cumplir para que se pueda obtener un resultado verdadero (Gortari 1988: 332).

contradicción por condensación, es de carácter exclusivamente infantil, por lo que tiene mayor pertinencia para la comprensión del razonamiento del niño. El individuo no puede elegir entre dos explicaciones contradictorias de un mismo fenómeno y terminará por admitir la fusión que él mismo construyó a partir de ambas explicaciones. Se debe destacar que esta fusión no constituye un proceso de síntesis; en cambio se identifica como resultado del rasgo sincrético del razonamiento infantil.

En síntesis, los progresos lógicos que se presentan alrededor de los 7-8 años y en adelante, derivan de una disminución real del egocentrismo. Este fenómeno tiene como resultado, por una parte, “el nacimiento de la necesidad de demostración y de verificación, y por otra el provocar una toma de conciencia relativa de la marcha del pensamiento, [...] una influencia notable de los factores sociales sobre la estructura y el funcionamiento del pensamiento” (Piaget 1972: 219).

### **1.2.7. La modalidad del pensamiento infantil, el realismo intelectual y la incapacidad para el razonamiento formal**

Los diferentes planos de realidad en que se puede situar el razonamiento del niño constituyen la modalidad del pensamiento infantil. Dado que estos planos no están organizados de manera jerárquica, se manifiestan como lógicamente incoherentes. Además, como resultado del egocentrismo infantil, el niño concibe dos planos de distinta naturaleza como reales y ninguno de los dos puede suplantar al otro. Esto es lo que ocurre con el plano del juego y el mundo sensible que, en los niños de hasta 7-8 años, se presentan yuxtapuestos; después de este rango de edad y hasta los 11-12 años, la aparición de la jerarquización en el pensamiento marca un cambio en la modalidad infantil.

Finalmente, después de los 11-12 años esta característica consiste en perfeccionar las jerarquizaciones que habían comenzado en el estadio anterior. En un primer momento de la modalidad, las leyes de la naturaleza no se controlan a sí mismas, sino que son la inteligencia y las creencias subjetivas las que las rigen. En este sentido, el niño no percibe el entorno tal como se presenta, sino como una representación dada a partir de la descripción que él

mismo hubiera hecho de los objetos. El individuo es fiel a su punto de vista; de ahí el realismo intelectual.

El niño sólo puede ver en el medio físico lo que ya conoce y proyectar únicamente su modelo subjetivo de las cosas. Esto ocurre tanto en el plano verbal, como en la representación de los objetos a partir del dibujo; razón por la cual, el campo de atención se considera estrecho, pues los esquemas mentales obedecen al punto de vista individual y no a los enlaces intrínsecos de los objetos. En este momento, como resultado del egocentrismo del pensamiento, el realismo intelectual constituye la experiencia mental.

La aparición de la jerarquización y de la sistematización en el juicio infantil provoca cambios en la modalidad del pensamiento alrededor de los 7-8 años. La no-contradicción se presenta como una necesidad a partir de la observación menos subjetiva del entorno y de la toma de conciencia de las implicaciones entre el razonamiento y la observación. Desde este momento, el niño tenderá a concebir el plano sensible distinto de las posibilidades que le ofrece el plano verbal para expresar la imaginación o eventos u objetos que jamás ha visto ni ha experimentado.

La toma de conciencia del razonamiento infantil comienza con la traslación al plano verbal de los fenómenos derivados del egocentrismo que impedían la adaptación al mundo exterior (Piaget 1972). La jerarquización en el plano de la realidad permite la distinción entre lo posible y lo necesario, de manera que el niño adquiere la idea de azar para explicar ciertos fenómenos del exterior y no los concibe más a partir de un criterio moral sino físico. No obstante, en el plano verbal persiste la imposibilidad de distinguir entre la necesidad lógica y las asunciones hipotéticas.

Entre los 7-8 y los 11-12 años, el razonamiento se considera lógico en tanto depende de la observación directa del exterior. Esto no implica la existencia de un razonamiento formal en el que se enlazan asunciones en las que no necesariamente se cree, pero que se admiten en un momento determinado para indagar sus consecuencias.

Alrededor de los 11-12 años, la modalidad del pensamiento adquiere una forma muy similar a la del adulto, ya que el individuo puede jerarquizar los diversos planos de realidad a partir de la experiencia y de una nueva capacidad para trasladar las nociones de posibilidad y de necesidad al plano verbal. Hasta

el momento en que el pensamiento opera sobre una base de posibilidades sin asumir necesariamente su legitimidad, el razonamiento podrá considerarse formal, pues estará motivado por la deducción.

La toma de conciencia de las implicaciones lógicas se traduce en la pérdida del realismo intelectual. El valor de las premisas del pensamiento se manifiesta deslindado de la creencia individual subjetiva, por lo cual el razonamiento no es equivalente a la experiencia mental pura.

La experiencia mental pura está ligada a la observación directa del entorno; pero entre los 11-12 años es suplantada por la experiencia lógica que opera sobre la base de la posibilidad o de las hipótesis, y no sobre la reproducción que hace el pensamiento de la realidad. La experiencia lógica es consciente de que puede regularse a sí misma y, contrario a los fenómenos derivados del egocentrismo, depende de factores sociales. En este momento el individuo puede situarse en el punto de vista de los otros, y esto favorece la mutua comprensión, aún cuando la perspectiva de los hechos no se comparta.

### **1.2.8. La precausalidad en el niño**

Tras haber explorado los siete anteriores rasgos del pensamiento, la lógica del niño se puede definir como precausal, ya que está constituida por una causalidad débil que no distingue entre lo físico y lo lógico (o puramente mental). Esta incipiente causalidad está sustentada en el animismo, el finalismo y el artificialismo, en cuanto a las explicaciones del entorno; mismas que carecen de demostración lógica, es decir, de deducción.

Sin la noción de azar, la concepción del mundo depende de la intencionalidad y no deja lugar a la ausencia de explicación. Tal indiferenciación entre la causalidad física y la motivación psicológica constituye la precausalidad (Piaget 1972).

Este fenómeno, como los rasgos de la mentalidad infantil que ya se han descrito, tiene fundamento en el egocentrismo del pensamiento y en el realismo intelectual; esto porque el niño es inconsciente de sí mismo e incapaz de introspección. De esta manera, también es inconsciente de la subjetividad de su pensamiento y no puede establecer límites entre el mundo interno y el externo.

La causalidad infantil no es visual sino intelectual, pues está integrada por esquemas ajenos a la observación directa; esquemas derivados de la necesidad de justificación absoluta, del sincretismo y de la imposibilidad para distinguir la causalidad externa de la interna. De ahí la completa compatibilidad entre la mentalidad precausal con el egocentrismo y los fenómenos lógicos que de él se desprenden.

Hasta aquí se han descrito los ocho rasgos del pensamiento infantil planteados por Piaget (1972); en el Cuadro 2 se presentan de manera esquemática y se resaltan las características principales de cada uno.

<b>1. Egocentrismo</b>	
Hasta los 7-8 años	Inhabilidad inicial para descentrar o cambiar una perspectiva cognitiva dada.
<b>2. Las dificultades de toma de conciencia y el desajuste de las operaciones en el plano del pensamiento</b>	
Alrededor de los 7-8 años	Los juicios aparecen de manera discontinua y se encadenan mutuamente como actos inconscientes y no como juicios conscientes.
<b>3. La incapacidad para la lógica de las relaciones y la estrechez del campo de la atención</b>	
Alrededor de los 7-8 años	El egocentrismo determina los esquemas atencionales. Impide situarse en el punto de vista de los objetos y concebir más de un punto de vista a la vez.
<b>4. La incapacidad sintética y la yuxtaposición</b>	
Hasta los 7-8 años	Ante su incapacidad para sintetizar, yuxtaponrá los objetos y los hechos. No establece jerarquías ni asimila un juicio al anterior, sino que los yuxtapone.
<b>5. El sincretismo</b>	
Hasta los 11-12 años	Constituye una fusión inmediata de elementos heterogéneos y creencia en la implicación objetiva de los elementos así condensados, que se acompaña de la necesidad de justificación a cualquier precio.
<b>6. La transducción y la insensibilidad para la contradicción</b>	
Alrededor de los 7-8 años	El pensamiento del niño no es inductivo ni deductivo, sino transductivo. La carencia de necesidad lógica impide las proposiciones generales, por tanto opera de lo particular a lo particular.
Hacia los 11-12 años	Se presenta un periodo de transición en que el individuo cobra conciencia de sí mismo como sujeto pensante, aunque esa conciencia es parcial, ya que se centra en el resultado y no en las operaciones mismas.
<b>7. La modalidad del pensamiento infantil, el realismo intelectual y la incapacidad para el razonamiento formal</b>	
Alrededor de los 7-8 años	Los diferentes planos de realidad en que se puede situar el pensamiento infantil constituyen la modalidad.  Dado que estos planos no están organizados de manera jerárquica, se manifiestan como lógicamente incoherentes y como resultado del egocentrismo infantil, el niño concibe dos planos de distinta naturaleza como reales y ninguno de los dos puede suplantar al otro.
Entre los 7-8 y los 11-12 años	La aparición de la jerarquización y de la sistematización en el juicio infantil provoca cambios en la modalidad del pensamiento. La no-contradicción se presenta como una necesidad a partir de la observación menos subjetiva del entorno y de la toma de conciencia de las implicaciones entre el razonamiento y la observación.
Después de los 11-12 años	La experiencia mental pura es suplantada por la experiencia lógica que opera sobre la base de la posibilidad o de las hipótesis, y no sobre la reproducción que hace el pensamiento de la realidad.
<b>8. La precausalidad en el niño</b>	
Alrededor de los 7-8 años y disminuye hacia los 11-12 años	La lógica del niño se puede definir como precausal en tanto está constituida por una causalidad débil que no distingue entre lo físico y lo lógico o puramente mental, y que está sustentada sobre las bases del animismo, el finalismo o el artificialismo, en cuanto a las explicaciones del entorno. Mismas que carecen de demostración lógica, es decir, que no son deductivas.

Cuadro 2. Los rasgos del pensamiento infantil (Lizárraga Navarro 2009).

### **1.3. Las categorías gramaticales del español**

Las características de la fase del pensamiento intuitivo, de las operaciones concretas y de las operaciones formales, por una parte, y cada uno de los rasgos del pensamiento infantil, por otra, constituyen los parámetros bajo los cuales se analizará la pertinencia de los conceptos de las categorías gramaticales del español que se abordan en el libro de texto.

A continuación se presentan los conceptos estándar para este trabajo, de cada una de las categorías. La información correspondiente se obtuvo de diversas fuentes que, desde de los enfoques que se han seleccionado, se complementan para proporcionar la visión global que se persigue en este apartado. Las referencias se presentan a continuación y no se repiten a lo largo del capítulo; esto con el fin de facilitar, agilizar y lograr la descripción en conjunto de los rasgos que distinguen a cada una de las categorías gramaticales: Alcina y Blecua (1975), Bello (1988), Bosque y Demonte (1999), Bosque (2000), Di Tullio (2005), Fernández Ramírez (1951), Peña (1985), RAE (1959), Seco (1989), Seco (1996), por una parte. El trabajo de Bosque (1999), Bruyne (1999), Demonte (1999), Euguren (1999), Fernández Soriano (1999), Kovacci (1999), Lázaro Mora (1999) y Lope Blanch (1987), por otra. Por último, las obras de consulta de Lara (2009) y DRAE (2001).

El orden de presentación de las categorías no es el mismo en el que se introducen en los libros de la serie; no obstante, con el fin de sistematizar conceptual y metodológicamente la información, se presentan de la siguiente forma: verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción. En el segundo capítulo de este trabajo se hace mención del orden en que estas categorías son introducidas en los textos escolares.

**A. EL VERBO.** Semánticamente los verbos son unidades léxicas que denotan estados de cosas, tales como situaciones, eventos, procesos y acciones. Las primeras pueden involucrar la ubicación de un participante en un eje temporal o espacial. Los eventos son estados de cosas que ocurren de manera instantánea y que pueden involucrar uno o dos participantes. En los procesos, el o los participantes experimentan o están involucrados en un cambio; éste puede ser de lugar, de estado o condición, o un cambio interno.



Por último, las acciones son estados de cosas en los que el participante agente hace algo o realiza alguna actividad.

Morfosintácticamente, el verbo es la palabra que tiene la propiedad de flexionarse. En la flexión se identifican distintas categorías morfológicas: tiempo, modo y aspecto, por una parte, y persona y número, por otra. Las primeras categorías ubican o detallan las propiedades internas y externas del estado de cosas, junto a su o sus participantes, formalizados o no, en la oración. Las segundas aportan información concerniente al sujeto gramatical que concuerda morfológicamente con el verbo. La flexión verbal codifica tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo. Respecto del tiempo, éstos pueden ser simples y compuestos. A los tiempos gramaticales se asocia el aspecto, es decir, el hecho de si el estado de cosas está o no terminado.

**B. EL SUSTANTIVO.** Los elementos de esta clase generalmente se conocen como *nombres*. Por medio de esta etiqueta se clasifica a todas las entidades que pueden ser objeto de denominación en una lengua, es decir, qué entidades existen en el mundo o en la imaginación del hombre. A partir de las características físicas de materialidad o inmaterialidad, estas entidades se clasifican en sustantivos concretos o abstractos. Además de todo tipo de seres, locaciones, objetos físicos, entidades abstractas, conceptos y cualidades, entre otras cosas, los sustantivos denotan entidades individualizadas o de masa. De acuerdo con el tipo de sustancia que denoten o denominen, los nombres se clasifican también en nombres comunes, que a su vez pueden ser genéricos, o de masa o grupo, y nombres propios o individualizadores.

En cuanto a sus propiedades morfosintácticas, los nombres son palabras que se flexionan en género y número. El primero puede ser masculino, o femenino; esta propiedad se constituye como una característica inherente de los nombres. El segundo puede ser singular o plural, según connote unidad o multiplicidad de entidades. Igualmente, los sustantivos pueden aparecer con un amplio repertorio de morfemas apreciativos como los diminutivos y aumentativos o morfemas derivativos mediante los cuales se puede conformar familias de palabras.

Entre las propiedades sintácticas de los nombres está la de constituirse como núcleo de una frase nominal que puede desempeñar distintas funciones

en la oración, tales como sujeto, objeto directo, objeto indirecto y complemento circunstancial; asimismo pueden funcionar como término de preposición.

**C. EL ADJETIVO.** Así como los sustantivos denotan objetos, seres o cualidades dentro de un continuo de entidades, los adjetivos son la clase léxica cuyas unidades añaden una cualidad descriptiva o delimitan a los sustantivos que denotan tales entidades. Por su significado, los elementos de esta clase pueden ser de distintos tipos. Los adjetivos calificativos aportan información acerca de alguna propiedad interna o externa del sustantivo al que modifican, es decir, denotan una propiedad. Es importante distinguir que los adjetivos calificativos no nombran cualidades, por lo cual se distinguen de los nombres abstractos, sino que señalan o connotan características temporales o permanentes de tamaño, peso, medida, estado o circunstancias de los sustantivos y amplían la comprensión del término al que califican.

Por otra parte, los adjetivos determinativos delimitan la significación del sustantivo y los adjetivos relacionales no denotan una propiedad sino que indican una relación entre el núcleo y el modificador. Únicamente los adjetivos calificativos admiten gradación, es decir, modificación adverbial; éstos pueden aparecer antepuestos o pospuestos al núcleo nominal que modifican.

Son propiedades morfosintácticas del adjetivo la recurrente adyacencia al núcleo que modifica y la concordancia de género y número que establece con éste. Además de estos rasgos flexivos, también se pueden presentar con otro tipo de morfemas como diminutivos o intensificadores.

**D. EL ADVERBIO.** Estas unidades léxicas pueden modificar o especificar unidades de otras categorías e incluso otros adverbios. Esta función de modificación o especificación se codifica de distintas formas; puede ser una evaluación, la delimitación de un estado de cosas o la intensificación de una cualidad. Por otra parte, aportan información acerca de cómo el hablante percibe el estado de cosas expresado por el verbo; esto en términos de posibilidad u obligación.

Según el tipo de información que denotan, de acuerdo con sus propiedades léxicas, se clasifican en adverbios de lugar, de tiempo, de manera, de cantidad, de orden, de afirmación, de negación y de modo. Entre sus características sintácticas está la funcionar como modificador de verbos, de adjetivos y de adverbios. Por su forma se clasifican en adverbios léxicos y

adverbios derivados. Los últimos se obtienen básicamente de adjetivos en la forma femenina en combinación con el sufijo *-mente*. No admiten flexión, por eso se les llama *palabras invariables*, pero admiten algunos morfemas apreciativos como diminutivos e intensificadores.

**E. EL PRONOMBRE.** Estos elementos de naturaleza nominal, a diferencia de los sustantivos, no nombran ni clasifican, es decir, no denotan ni denominan entidades, sino que las señalan o remiten a ellas bajo ciertos contextos de enunciación. La clasificación de los pronombres es muy variable dado el carácter heterogéneo de los miembros de esta clase. Los pronombres presentan un comportamiento morfológico muy variado, pues mientras que, como los nombres, algunos se flexionan en género y número o al menos uno de estos dos rasgos, otros permanecen invariables según el elemento al que remiten y la función que cumplen en la oración. Pero a diferencia de los nombres, los elementos pronominales no admiten otro tipo de morfología.

Los pronombres personales, además de la flexión de género y número, presentan otro rasgo que los distingue del resto de los pronombres; esto es, la flexión de caso. Este grupo de pronombres se clasifica a partir de la función sintáctica que han especificado, la cual constituye el caso gramatical; que no es sino la marcación morfológica de relaciones sintácticas. De esta manera, los pronombres que desempeñan principalmente la función de sujeto serán los nominativos; los de acusativo codifican objetos directos; el objeto indirecto se codifica a partir de pronombres dativos, y por último, los pronombres posesivos codifican caso genitivo.

Dentro de este grupo se distingue también entre pronombres tónicos y pronombres átonos, por una parte, y no clíticos y clíticos, por otra. Los que son tónicos y no clíticos tienen independencia fónica e independencia sintáctica; es decir, por ellos mismos constituyen una unidad léxica. Mientras que los átonos y clíticos, dado que no tienen esta independencia, se apoyan, es decir, se unen a formas tónicas; de esta manera, dependen fonológica y morfológicamente de otras unidades léxicas.

La función sintáctica de los pronombres está correlacionada con el tipo de pronombre de que se trata y con el significado léxico de cada uno; éste puede ser de persona, espacio, tiempo u otras relaciones nocionales (cantidad, manera, etc.). Los demostrativos pueden desempeñar cualquier función

sintáctica dado que su significado es menos específico en comparación con otro tipo de pronombres, mientras que los pronombres personales han especificado sus funciones en subclases, como se mencionó antes.

**F. LAS PREPOSICIONES.** Son unidades que establecen relaciones de dependencia entre una palabra y un complemento. Se les ha llamado palabras invariables porque no seleccionan ni adoptan ningún rasgo flexivo, ya sean nominales o verbales. Dado su carácter relacional y que por sí solas no conforman un constituyente oracional, comúnmente se les llama partículas. Sintácticamente funcionan como núcleo de una frase prepositiva al tomar como complemento, llamado término de preposición, un sustantivo o cualquier elemento que funcione como éstos, sea pronombre, adjetivo, adverbio, verbo o una frase nominal o una oración.

Las frases prepositivas funcionan como complemento de otras estructuras, tales como adjetivos, adverbios, verbos u oraciones. Las relaciones de dependencia que establecen las preposiciones, al ser de naturaleza tan heterogénea, pueden clasificarse en tres grandes clases, atendiendo a las particularidades de cada uno de los elementos de esta categoría: usos espaciales; usos temporales y usos nocionales, tales como causa, finalidad, meta, instrumento, compañía o modo. A partir de que una misma preposición puede establecer distintas relaciones, se aduce que su significado es muy difuso, el cual puede cobrar mayor o menor especificidad de acuerdo con los contextos de uso; por tanto, el estudio de las relaciones de dependencia establecidas por las preposiciones sólo puede hacerse desde la sintaxis.

**G. LAS CONJUNCIONES.** Codifican algún tipo de enlace entre dos o más elementos léxicos, frasales u oracionales. De esta manera, las conjunciones funcionan como nexos que relacionan unidades del mismo estatus sintáctico; es decir, que son elementos funcionalmente equivalentes y que ninguno domina o subordina al otro. Como nexos coordinantes, se clasifican por el tipo de enlace que establecen; pueden ser copulativas, disyuntivas, adversativas o causales. También funcionan como nexos coordinantes otro tipo de estructuras gramaticales, como adverbios o frases prepositivas, que pueden establecer las mismas relaciones de coordinación que las preposiciones o la coordinación ilativa, también llamada continuativa.

## **II. Descripción y análisis de los conceptos gramaticales**

En este capítulo se describe y analiza la información relativa a los conceptos de las categorías gramaticales que se encuentra en los libros objeto de estudio, así como sus implicaciones en el desarrollo conceptual del escolar según Piaget. El orden de presentación de las categorías no coincide con el orden en que se introducen en los textos; esto con el objeto de organizar, en lo posible, las descripciones conceptuales a partir de los diferentes niveles de análisis de la lengua.

Los conceptos gramaticales que aparecen en el Libro de texto gratuito de español se analizarán desde un enfoque principalmente descriptivo, aunque también se retoman aspectos prescriptivos de la gramática.

Bosque (2000) señala que en la descripción de las categorías gramaticales o “partes de la oración” se han generado básicamente dos problemas a lo largo de los años. El primero se centra en el hecho mismo de determinar cuáles y cuantas son las categorías gramaticales, y el segundo, cuáles son los criterios lingüísticos desde los cuales estas unidades han sido descritas.

En este capítulo, a partir de la observación anterior y del hecho de que en la definición de estas unidades están involucrados diversos criterios y niveles de análisis, se hará referencia a los distintos factores implicados en la caracterización de cada categoría gramatical.

Las clases de palabras que se tratan en el libro de texto son: verbo, sustantivo, pronombre, adjetivo, adverbio, preposición y conjunción. En este capítulo, además de estas categorías gramaticales se incluye una breve caracterización del fenómeno de la deixis, ya que es un tema recurrente en la serie de libros para describir algunas de las categorías gramaticales mencionadas. Para propósitos de este trabajo cada categoría se describe en términos semánticos y morfosintácticos.

Una vez descritas las actividades y los contenidos que involucran el tratamiento de las categorías gramaticales en el libro de texto, el análisis de esa información se desarrolla bajo dos ejes básicos. El primero se centra en la información explícita en las actividades y desarrollada en los contenidos, para

dar cuenta de las unidades gramaticales que aquí se analizan. El segundo constituye la información que subyace al tratamiento de las categorías, pero que no se desarrolla o que se maneja de manera implícita.

A partir de los enfoques de la gramática antes mencionados, se ha organizado las descripciones de verbo, sustantivo, pronombre, adjetivo, adverbio, preposición, conjunción ynexo, a tres niveles de análisis de la lengua: morfología, sintaxis y semántica. Cada una de las categorías mencionadas es definida en la serie de libros de texto a partir de rasgos pertenecientes al menos a uno de estos niveles de análisis; en algunos casos, tales rasgos difieren de los enfoques que se ha adoptado en este trabajo; en otros se da preferencia a factores externos a la gramática.

## **2.1. Las clases léxicas**

Se ubican dentro de este grupo las categorías de verbo, sustantivo, adjetivo y adverbio, ya que por sus características semánticas tienen la propiedad de denotar un significado completo por sí mismas; es decir, son referenciales. A estas categorías también se les conoce como *clases abiertas* porque las unidades léxicas que las constituyen son muy abundantes y su totalidad en una lengua difícilmente puede ser memorizada por los hablantes; además de que permiten la incorporación continua de nuevos miembros a cada categoría.

### **2.1.1. Características generales**

#### *2.1.1.1. El verbo*

En el libro de quinto grado se introduce la etiqueta *verbo* e implícitamente se asume como una categoría léxica que tiene propiedades formales específicas, como en (1a); que se distingue de otras clases léxicas, como en (1b), y que establece distintos tipos de relación con éstas, como en (1c) y (1d).

#### (1) El verbo como categoría gramatical

a. Revisa cualquier diccionario que tengas a la mano o la Enciclopedia y comenta con tus compañeros cómo aparecen los sustantivos en el diccionario, ¿alfabéticamente?, ¿en singular o en plural? ¿y los verbos?, ¿en infinitivo o conjugados? (E5, I: 28).

b. Elijan un tema que les interese y enlisten sustantivos, verbos y adjetivos que tengan relación con el tema y con el sentimiento que deseen expresar (E5, II: 37).

c. Existen palabras cuyo acento cambia según su significado y el contexto en el que se utilizan. Discutan en equipos los casos en que se acentúan: *Círculo*, *circulo* y *circuló*. *Título*, *titulo* y *tituló*. *Tránsito*, *transito* y *transitó* (E6, l: 12).

d. Reescribe las frases cambiando las palabras que subrayaste por otras que indiquen lo contrario, por ejemplo: *tarde* por *temprano*, *desesperadamente* por *tranquilamente*, etc. ¿Qué pasa con los verbos?, ¿qué pasa con el significado de las frases? Comenten en grupo y con su profesor (E5, l: 22).

En cuanto a las características formales del verbo, aparece información implícita relativa a la morfología, tanto en el libro de quinto grado, como en (1a), así como en el de sexto, como en (2a); esto se observa a partir del contraste entre la forma en infinitivo y la forma conjugada de los verbos; aunque no se explicita en qué consiste cada una. Igualmente subyace el hecho de que el verbo presenta variación en la forma, lo cual se refuerza con la flexión de tiempo, como en (2b) y (4), y con la de persona y modo, como en (3) y (5), respectivamente.

De las características sintácticas se menciona la susceptibilidad del verbo para ser modificado por un adverbio, como en (2c), así como su estatus como núcleo oracional, como en (2d), y la concordancia de persona que establece con el sujeto oracional, como en (3). En cuanto a las características semánticas se da información implícita de que los verbos denotan acciones, como en (2).

## (2) Características morfosintácticas y semánticas generales

a. Revisa el siguiente párrafo y subraya los verbos conjugados (E6, l: 22).

b. Otra forma de elaborar una reseña de la entrevista es empleando los verbos *dijo*, *apuntó*, *señaló*, *comentó*, para ubicar el discurso del entrevistado. Observa cómo se usan en pasado (E6, l: 45).

c. Los adverbios [...] funcionan como modificador [*sic* modificadores] del verbo (E6, l: 13).

d. ¿Cuántos verbos conjugados localizaste? Si observas con cuidado, cada verbo conjugado corresponde a una oración y se enlaza con otras oraciones a través de nexos (E6, l: 22).

e. [...] localiza las palabras que nos indican cómo, cuándo y dónde se realizaron las acciones. Con ayuda de tu maestro señala las que funcionen como *adverbios* (E5, l: 22).

El rasgo flexivo de persona es tratado brevemente en el libro de sexto grado a partir del factor sintáctico de concordancia entre el sujeto oracional que está codificado morfológicamente en la flexión del verbo y una frase nominal en función de sujeto. Nótese que en un primer momento se hace referencia a la concordancia como la forma correcta de utilizar los verbos, según el sujeto que corresponda, como en (3a); después de ejemplificar y hacer un contraste entre primera y tercera persona, aparece explícita la etiqueta de concordancia, como en (3b).

(3) La marcación de persona en la palabra verbal

a. Para elaborar tu autobiografía deberás procurar que esté escrita en primera persona, utilizando los pronombres en la misma forma (yo, mi, mío). También verifica que los verbos estén utilizados correctamente. Al hablar en primera persona debes cuidar que todos los verbos se encuentren también en primera persona. Por ejemplo: había llegado, había crecido, nací, estudiaba, etcétera (E6, l: 25).

b. Para elaborar la biografía de tu compañero, debes vigilar que los pronombres que utilices se encuentren en tercera persona (él, su, suyo). Verifica que los verbos tengan concordancia con la tercera persona. Por ejemplo: Había encontrado, había vivido, tuvo, nació, estudió, etcétera (E6, l: 25).

La etiqueta de tiempo se introduce en el libro de quinto grado con la definición de los adverbios de tiempo, como en (4a), a los cuales se da el tratamiento de marcadores temporales. Sin embargo, no es posible distinguir a partir de la definición si están relacionados con el tiempo cronológico o con el tiempo gramatical, o si existe una relación entre estos adverbios y el tiempo gramatical; lo mismo ocurre con la codificación morfológica de éste último en la flexión verbal.

Se hace referencia implícita del tiempo como marcación morfológica en el verbo, aunque no se define como categoría flexiva, como en (4b), y se presenta parte del paradigma de la flexión verbal, como en (4b'). No obstante, las preguntas que se plantean en (4b) no permiten distinguir si con el uso del



término *función* se hace referencia al verbo como clase léxica o simplemente como vehículo de codificación del tiempo gramatical.

La información respectiva a este rasgo flexivo se limita a los tiempos gramaticales pretérito y copretérito. Se basa en las características semánticas que ubican un evento en un punto temporal anterior al acto de habla, como en (4b'), además de que se hace énfasis en el uso de estos tiempos en recuentos históricos y relatos, como en (4c), (4c') y (4c'').

Para distinguir entre ambos tiempos se recurre implícitamente al contraste aspectual perfectivo/imperfectivo del pretérito frente al copretérito, respectivamente, cuando se menciona que el pretérito refiere a eventos que ocurrieron en el pasado y terminaron, mientras que el copretérito refiere a eventos igualmente ocurridos en el pasado pero que "tienen continuidad en el tiempo".

Por último, se hace uso de las etiquetas pretérito y copretérito para referirse al tiempo gramatical y se refuerza este carácter con el uso del término *conjugaciones* para incluir ambas etiquetas, como en (4c'), en contraste con el tiempo cronológico que denota el uso de 'pasado'. Sin embargo, también se utiliza esta etiqueta para referirse al pretérito, como en (4d).

#### (4) La marcación de tiempo en la palabra verbal

a. En los textos, hay palabras que indican el tiempo o el momento cuando ocurrieron los hechos narrados, por ejemplo: "luego", "después", "inmediatamente", "al final", "apenas", etc. Estas palabras se llaman adverbios de tiempo. ¿Conoces otros adverbios de tiempo? (E5, I: 28)

b. Lee nuevamente este fragmento y observa las palabras resaltadas: ...su cerebro *había evolucionado* y *aumentado* de tamaño por lo que *era* capaz de fabricar herramientas y armas que le *facilitaban* cazar un mayor número de presas, *caminaba* erguido y *contaba* con un dedo pulgar opuesto... ¿Qué tipo de palabras son? ¿Qué función tienen? (E6, I: 11)

b'. Cuando nos referimos a algo que sucedió en el pasado utilizamos:

a) Tiempo pretérito. Se refiere a algo que sucedió en el pasado y terminó.

b) Tiempo copretérito. Se refiere a algo que sucedió en el pasado pero que tiene continuidad en el tiempo. Sus terminaciones son: *aba*, *ía* (E6, I: 12).

c. Como ya has observado, en los recuentos históricos se utilizan verbos en pretérito y copretérito, por lo que es importante tener cuidado en su

acentuación. Comenten con su maestro las reglas de acentuación que se usan en estos casos (E6, I: 12).

c'. Escucha un programa narrativo en el radio o la televisión. Toma en cuenta la importancia que tienen las conjugaciones del copretérito y del pretérito para la construcción de un recuento histórico (E6, I: 12).

c''. Divídanse en equipos. Cada equipo realizará una segunda lectura e identificará: Los verbos en los tiempos pretérito y copretérito (E6, I: 16).

d. Otra forma de elaborar una reseña de la entrevista es empleando los verbos dijo, apuntó, señaló, comentó, para ubicar el discurso del entrevistado. Observa cómo se usan en pasado. ¿Es la primera vez que se hace referencia al pasado? (E6, I: 45)

En relación con el rasgo de modo únicamente aparece la etiqueta *modo imperativo*. No se describe ni el rasgo de manera general, ni se define particularmente al modo imperativo. Al respecto sólo se resalta el hecho de que los verbos se flexionan en segunda persona cuando se presentan de forma imperativa, como en (5a). Por otra parte, se emplea el término *uso* para referirse a este rasgo flexivo, como en (5b), y se intenta contrastar la forma del imperativo frente a la del infinitivo, sin explicitar las diferencias gramaticales entre ambas formas.

(5) La marcación de modo en la palabra verbal

a. Observa cómo está escrito el instructivo. ¿Tiene diferencias con otros textos leídos en otro momento? Claro que sí. Los verbos están en modo imperativo (E6, I: 61).

b. Completa lo siguiente: Los verbos en modo imperativo empleados en el instructivo son: \_\_\_\_\_. Las palabras que me indican la segunda persona son: \_\_\_\_\_. Cambia el uso de los verbos a infinitivo. ¿Quedaría más claro el texto? Por ejemplo, "Tomar el resorte e introducir las cuentas..." (E6, I: 61).

En suma, a lo largo de los textos escolares no se presenta de manera explícita una definición completa de la categoría gramatical en cuestión. Se presentan algunas propiedades morfosintácticas de esta clase léxica, como el hecho de que expresa diferentes tiempos gramaticales, aspecto, modo y concordancia. De sus propiedades sintácticas se menciona que integran frases, que pueden ser modificados por los adverbios y que constituyen el núcleo de la oración. En cuanto al nivel semántico se manifiesta que es una palabra diferente a los

sustantivos y adjetivos, en tanto expresa acciones y se puede encontrar en el diccionario.

#### 2.1.1.2. *El sustantivo*

La primera categoría que se introduce en el libro de primer año es la de sustantivo. La definición explícita que aparece en este libro y se retoma a lo largo de la serie es: “Los sustantivos propios se escriben siempre con la primera letra en mayúscula y los sustantivos comunes se escriben con la primera letra en minúscula” (E1, I: 56). Asimismo, sin mencionar nuevamente la definición de sustantivo y sin utilizar la etiqueta, aparecen actividades en las que se involucra implícitamente el concepto. Estas actividades tienen como objetivo la práctica de la lectura o la escritura y el incremento del vocabulario. Es hasta el Libro 5 donde se retoma la etiqueta de sustantivo pero sin redefinir la categoría. Las actividades que se encontraron se han clasificado de acuerdo con el contenido y con el objetivo que persiguen, como se mostrará a continuación.

A lo largo de la serie de libros, sobre todo en el de primer grado, es frecuente encontrar una correlación entre el objeto del mundo real con el nombre que lo designa, como en (6a); así, se presenta de manera consistente la palabra como un equivalente al objeto que esta denota, como en (6b) y (6c). Asimismo, se muestra una relación entre el dibujo o la imagen de un objeto o entidad del mundo real con la palabra que lo representa, como en (6d), (6e) y (6f).

- (6) La palabra es equivalente al objeto que lo representa
- a. Dar nombre a las cosas y a los lugares (E1, I: 20).
  - b. De la siguiente lista de palabras encierra en un círculo las herramientas que te ayudaran en tu investigación (E1, I: 32).
  - c. Memorama. Busca el cuadrito con el dibujo y el cuadrito con la palabra correspondiente (E1, I: 41).
  - d. Anota los oficios que ahora conoces en tarjetas. Utiliza una tarjeta por palabra y elabora un dibujo (E1, II: 30).
  - f. Dibujen a los animales que estarán en el zoológico. Con ayuda de su maestro escriban sus nombres (E1, II: 43).

g. Recorten las imágenes de animales. Después, péguenlas en las tarjetas y pidan a su maestro que escriba el nombre del animal con letra grande (E1, II: 41).

Implícitamente se supone que los sustantivos pueden ponerse en correspondencia con las entidades del mundo real, es decir, que los sustantivos denotan las propiedades o rasgos semánticos de tales entidades, como en (7a), (7c), (7e) y (7f). En estos ejemplos los sustantivos que son presentados como palabras nuevas y cuyo significado se desconoce son: anécdota, noticia, álbum y efecto especial. Junto a la búsqueda del significado se presupone igualmente que hay sustantivos que son similares a otros respecto de su significado o respecto de las entidades que denotan; estos son etiquetados como sinónimos, como en (7b).

(7) El significado de la palabra

a. ¿Sabes qué es una anécdota? Investiga su significado. Después escribe en una tarjeta la definición de tu nueva palabra y dibuja un ejemplo (E1, II: 13).

b. Busquen las palabras que no conocen en un diccionario. Cámbienlas por otras que usen con frecuencia (E1, II: 73).

c. A partir de la plática en grupo y del audio de *A golpe de calcetín*, dibuja y escribe en una tarjeta, con ayuda de tu maestro, qué es una noticia (E1, I: 54).

d. Ahora que ya sabes que [*sic* qué] se necesita para una fiesta, [...] Pregunta a tus compañeros si alguien sabe qué es un menú. Con las diferentes ideas escribe tu nueva palabra y, después, dibuja en una ficha lo que crees que signifique (E1, I: 42).

e. Pregunta qué es un álbum. Escribe y dibuja en una ficha lo que investigaste. Recuerda colocarla en el fichero junto con las otras palabras (E1, II: 43).

f. ¿Sabes qué son los efectos especiales? Investiga y escribe tu respuesta en una tarjeta para que la coloques con las demás en el fichero que has elaborado a lo largo del año escolar (E1, II: 50).

g. Hasta ahora has leído términos que tal vez no conocías o que tal vez habías oído sin saber su significado: vitaminas, grasas, proteínas,

carbohidratos, minerales, fibra, etc. [...] Incorpóralos en tu diccionario (E5, II: 21).

h. Elaboren la ficha correspondiente con el concepto de descripción (E5, II: 100).

i. Incorporen en su diccionario el significado de la palabra “entrevista” (E6, I: 41).

A lo largo de los textos, principalmente cuando se hace alusión a la descripción de las propiedades léxicas que tiene el sustantivo, suelen estar asociados con etiquetas del tipo *concepto*, como en (7h) y *significado*, como en (7i). Asimismo, la etiqueta *sustantivo* alterna con la de *palabra* o la de *término*, como en (7g).

Como se ha mencionado, el sustantivo se asocia recurrentemente con la etiqueta *palabra*, como en (8), y cada vez que se utiliza éste término es para hacer referencia básicamente a sustantivos, como en (8a), (8c) y (8d). Es igualmente recurrente el tratamiento de esta categoría gramatical como unidades compuestas o formadas por letras, como en (8b), (8d) y (8e), y también que esta clase de palabras se puede ordenar alfabéticamente, como en (8f).

#### (8) De las letras a las palabras

a. Escribe en tu cuaderno diferentes palabras que comiencen con la primera letra de tu nombre (E1, I: 21).

b. Podemos jugar con las palabras de nuestro menú, así descubrirán con cuales y con cuantas letras se escribe cada una de las palabras (E1, I: 43).

c. Sopa de letras. Encuentra las siguientes palabras [yoyo, pelota, muñeca, trompo] (E1, II: 57).

d. Observa las imágenes y escribe en las casillas del crucigrama el nombre de los animales, transportes y oficios que encuentres (E2, II: 13).

e. Encontramos otras palabras que también tienen las letras *rr*, búscalas (E2, I: 59)

f. Recorta y pega las letras que forman el nombre de los animales y objetos que se muestran en las imágenes (E2, I: 59).

g. Encontramos otras palabras escritas con la letra *c*. Descúbrelas y escribe en el cuadro correspondiente el nombre de los productos [cereal, carne, dulces] (E2, II: 37).

h. Escriban una lista en orden alfabético de cada grupo de libros, con ayuda de su maestro (E2, I: 23).

Aunque no se explicita que los sustantivos se encuentran dentro de oraciones, se presentan actividades, como en (9a), en las que éstos pueden aparecer como parte del sujeto o del predicado, como en (9b). Nótese que no se marca una frontera entre lo que es una categoría gramatical y la función sintáctica a nivel de frase.

(9) El sustantivo en la frase y en la oración

a. Escribe las palabras que faltan.

Cierra la \_\_\_\_\_ cuando te laves las \_\_\_\_\_. (E1, II: 68).

b. Una vez que tengas las ideas principales, puedes utilizar la técnica de “A engordar el sujeto y el predicado” que te propusimos en el Bloque I (E5, I: 59).

Implícitamente, también se presenta el hecho de que los sustantivos son susceptibles de agruparse a partir de criterios morfológicos derivativos y flexivos, como en (10). Fenómenos que se caracterizan por la adjunción de un afijo a una base.

(10) Propiedades morfológicas de los sustantivos

a. Su maestro les dará un sobre con familias de palabras. Por ejemplo, de la familia “Flor” y otras palabras ajenas a ésta. Agrupen las que sean de la misma familia. Mencionen en qué se parecen las palabras que eligieron (E1, II: 14).

Como se ha mostrado, la categoría gramatical sustantivo está asociada directamente con el nombre propio, como en (11), de tal modo que las actividades en donde se involucra la búsqueda de esta clase de sustantivos es frecuente. Asimismo, se enfatiza que los nombres propios se distinguen por la forma en que se escriben; esto es, con la letra inicial en mayúscula, como en (11b).

(11) El nombre propio

a. En la lectura “La cabellera de Ix Chel”, busca los nombres de los personajes de la historia, localiza sus significados y anota todo en tu cuaderno (E2, II: 83).

b. Como te percataste, en todas las lecturas aparecen palabras que están escritas con mayúscula inicial. En grupo, enciérrenlas con algún color y escríbanlas en el pizarrón. Ahora agrúpenlas en los cuadernos para clasificarlas. Comenten la razón por la que cada una se escribe con mayúscula (E5, I: 33).

Finalmente, es importante señalar que se presenta explícitamente una definición de sustantivo propio basada en la forma en que éstos se escriben, como en (12a); así como en las entidades que denotan, como en (12b); el lugar en el que se encuentran, su disposición alfabética y la flexión de número que pueden presentar, como en (12c). Se considera que a lo largo de la serie de libros se ha descrito esta categoría porque en algunos casos se utiliza dentro de la instrucción de la actividad a realizar la etiqueta *sustantivo*, como en (12d).

(12) Conceptos que involucran la categoría sustantivo

a. Los nombres de personas se escriben con mayúscula inicial (E2, I: 51).

b. Se escriben con letra inicial mayúscula los nombres propios o particulares de *personas*, *lugares* o *animales* que los distinguen de los demás: Benito, Austria, “Manchas”. También se utiliza la mayúscula inicial para referirse a un cargo (ministro, emperador), a un tratamiento de respeto (Su Excelencia), organismos o divisiones administrativas, acontecimientos históricos (República, Imperio) (E5, I: 34).

c. Revisa cualquier diccionario que tengas a la mano o la Enciclomedia y comenta con tus compañeros cómo aparecen los sustantivos en el diccionario: ¿alfabéticamente?, ¿en singular o en plural? Si no sabes qué es singular e infinitivo, investigalo y haz las fichas correspondientes (E5, I: 27).

d. Elijan un tema que les interese y enlisten sustantivos (E5, II: 37).

En cuanto a las propiedades morfológicas se muestra que los sustantivos se flexionan en género y número, aunque esta información no aparece de manera explícita. En el nivel sintáctico se aborda, igualmente de manera implícita, que los sustantivos aparecen dentro de una frase o de una oración; y dentro de estas últimas, que pueden ser parte del sujeto o del predicado. Finalmente, en cuanto a las propiedades semánticas se asume que los sustantivos son

equivalentes a las entidades que denotan, que tienen un significado específico y que se pueden encontrar ordenados alfabéticamente en un diccionario.

### 2.1.1.3. *El adjetivo*

La etiqueta de adjetivo se introduce en el Libro 2 junto con una definición donde se especifica que estas unidades son palabras que indican características y cualidades de personas, animales, lugares u objetos, como en (13a). Igualmente, se destaca que el uso de esta clase de palabras radica en el hecho de que denotan cualidades, como en (13b). Finalmente, en una nota posterior se enfatiza la utilidad de esta categoría, que es la palabra a través de la cual se puede describir entidades, como en (13c). Asimismo, aparecen dos actividades en las que se pide emplear algunos adjetivos para describir e indicar cualidades de ciertos objetos como en (13d) y (13e). A través de estos ejercicios únicamente se describen y resaltan las propiedades semánticas de una sola clase de adjetivos; esto es, los adjetivos calificativos, tales como grande, bonita o los colores azul y negro, aun sin mencionar la etiqueta *adjetivos calificativos*.

En cuanto al nivel morfológico, se aborda de manera implícita la concordancia de género y número que establece el adjetivo con el núcleo nominal al que modifica, como en (13e).

#### (13) Definición y uso del adjetivo

a. Las palabras que hablan de las características y cualidades de las personas, los animales, lugares y objetos son adjetivos (E2, I: 29).

b. Los adjetivos se usan para señalar las cualidades de personas, lugares, animales y objetos. ¡Vamos a jugar con ellos! Completa los siguientes enunciados con los adjetivos que aparecen en el recuadro (E2, II: 33).

c. Las palabras que acabas de usar son adjetivos y sirven para describir cómo son las personas, los objetos, las plantas o los animales (E2, II: 69).

d. Escribe algunas oraciones que expresen las características de cada animal (E2, I: 30).

e. Juega con las palabras (E2, I: 29):

a) Mi nueva casa es \_\_\_\_ [bonita] y \_\_\_\_ [soleada].

b) Don Guillermo tiene los ojos \_\_\_\_ [azules] y unos pies \_\_\_\_ [grandes].

c) Doña Raquel tiene el cabello \_\_\_\_ [negro] y \_\_\_\_ [chino].



En el Libro 5, sin retomar la etiqueta, se pide reflexionar acerca de la función de los adjetivos; la cual se limita a calificar entidades y no propiamente sustantivos, como en (14a), donde nuevamente se recurre a criterios extralingüísticos para dar cuenta de una categoría gramatical. En esta misma actividad, a pesar de que se involucra de manera implícita la relación con otros elementos de la oración, se retoma únicamente propiedades semánticas.

También en el Libro 5 se introduce la etiqueta de adjetivo calificativo, como en (14b) y (14c), pero no se proporciona la descripción de la clase ni la diferencia que existe entre estos y los adjetivos que se introdujeron en el Libro 2.

(14) El adjetivo calificativo

a. Hay algunas palabras que aparecen en negritas. Comenten en parejas qué función tienen. Luego discútanlo en grupo (E5, I: 21).

b. Subrayen los adjetivos calificativos y adverbios que encuentren en los carteles (E5, I: 21).

c. Después de mencionar cada fruta emplea algún adjetivo calificativo (roja, jugoso, ácida, sabroso, grande, etcétera) (E5, I: 34).

d. Revisen otros textos y localicen diferentes tipos de descripciones. Establezcan si cada una de ellas es una descripción técnica o literaria y con qué propósito se hace la descripción. Pongan especial atención en las palabras que se emplean en las definiciones. Comenten en grupo: ¿Pueden distinguir los adjetivos calificativos y los adverbios? (E5, II: 96)

Igualmente en quinto grado se introduce la noción de frase adjetiva, la cual no se define ni se describe, como en (15a) y (15b); simplemente se empata su función con la del adjetivo, como en (15c). No obstante, en esa misma actividad se hace alusión indirecta a la función sintáctica de la frase adjetiva a través de la técnica “a engordar el sujeto y el predicado”.

(15) Frase adjetiva

a. Uso de frases adjetivas para la descripción. Localicen en la lectura las siguientes frases (E5, I: 54):

1....estas fanfarronadas eran *demasiado exageradas*.

2. Era *radiantemente hermoso*...

3.... unos ojos *tan azules* como el cielo.

4....alguien *más ligero* y *menos fuerte*...

5....a veces *muy alto*,...otras veces *muy bajo*,...

b. Retoma la leyenda que escribiste al inicio del proyecto. Define si contiene elementos de realidad y de fantasía; así como frases adjetivas (E5, l: 56).

c. También es importante que decidas en qué partes de la narración es necesario incluir descripciones y frases adjetivas para hacer énfasis en las características de los personajes o circunstancias. Una vez que tengas las ideas principales, puedes utilizar la técnica de “A engordar el sujeto y el predicado” (E5, l: 59).

En los ejemplos en (13), (14) y (15) se distingue el criterio sintáctico de adyacencia al núcleo que modifican estas unidades, pero no se explicita esta característica; en cambio se menciona que los adjetivos pueden ser modificados por adverbios, como en (16a). Al respecto del nivel de frase, a partir de la propiedad combinatoria del adverbio con una preposición y un sustantivo, adjetivo u otro adverbio para conformar frases adverbiales, se hace referencia implícita a la composición de la frase adjetiva, como en (16b).

(16) Propiedades sintácticas del adjetivo y la frase adjetiva

a. Los adverbios. Son palabras invariables, porque no admiten derivaciones y funcionan como modificador [*sic* modificadores] del verbo, del adjetivo y de sí mismos. Se construyen a través de una sola palabra o un enunciado (E6, l: 13).

b. También existen las frases adverbiales que son la combinación de una preposición y un sustantivo, un adjetivo o un adverbio y su significado es único. Ejemplos: a ciegas, a la antigua, a pie, por ahí, al amanecer, ni más ni menos, nunca jamás, tal vez, sin duda (E6, l: 14).

Se debe resaltar que a lo largo de la serie se presenta una definición principalmente semántica del adjetivo, al considerar que las unidades de esta clase son palabras que describen características y cualidades de las personas, animales, lugares y objetos. En cuanto a los criterios morfológicos que distinguen a la categoría gramatical se hace referencia de manera implícita a la concordancia de género y número que establece el adjetivo con el núcleo nominal al que modifica. En el nivel sintáctico se explicita que pueden ser modificados por los adverbios y que pueden conformar frases adjetivas.

#### 2.1.1.4. Adverbio

La etiqueta de adverbio es introducida en el Libro 5 a través de la descripción de las funciones de esta categoría gramatical, como en (17a): “las palabras que nos indican cómo, cuándo y dónde se realizaron las acciones” y (17b): “las que nos dicen la forma en que se realizan las acciones, las palabras que modifican o cambian el sentido de un verbo”. En este libro no se proporciona la definición, pero a partir de la información dada, se solicita a los estudiantes que construyan su propia definición e investiguen la clasificación de los adverbios, como en (17c). Asimismo, se resalta la función sintáctica que cumplen los adverbios como modificadores del núcleo verbal, como en (17d).

#### (17) Funciones

a. 1. Localiza las palabras que nos indican cómo, cuándo y dónde se realizaron las acciones. Con ayuda de tu maestro señala las que funcionen como adverbios.

2. Reescribe las frases cambiando las palabras que subrayaste por otras que indiquen lo contrario: tarde por temprano, desesperadamente por tranquilamente, etc. ¿Qué pasa con los verbos?, ¿qué pasa con el significado de las frases? (E5, l: 22).

b. ¿Puedes encontrar en la lectura las palabras que cumplen la función de adverbios, esto es, las que nos dicen la forma en que se realizan las acciones, las palabras que modifican o cambian el sentido de un verbo? (E5, l: 22)

c. Construye junto con tus compañeros una definición de adverbios (E5, l: 22).

d. Observa cómo se modifica el significado de las siguientes oraciones a partir de la presencia del adverbio (E6, l: 13):

El fuego fue dominado por los hombres.

El fuego fue dominado fácilmente por los hombres.

El fuego, anteriormente, fue dominado por los hombres.

e. Observa en las siguientes oraciones la manera en que los adverbios ayudan a ser más específicos en la redacción (E6, l: 14).

Debe notarse que a diferencia de otras clases léxicas como sustantivo y adjetivo, no se pide identificar adverbios, sino palabras que funcionen como éstos, como en (17b).

En el Libro 6 se retoma la etiqueta de adverbio y se resalta su función como modificador de otras unidades léxicas, como en (17d). Pero una vez

mencionada esta propiedad sintáctica, nuevamente se hace uso de factores extralingüísticos para dar cuenta de ella, como en (17e), donde se afirma que los adverbios ayudan a ser más específicos en la redacción y no a especificar o delimitar eventos.

Como se mencionó antes, en el Libro 5 se pide a los estudiantes que investiguen una clasificación del adverbio. Posteriormente, en ese mismo libro se introduce la etiqueta *adverbios de tiempo*, como en (18a), que es la única clase que se identifica en ese grado escolar. Es hasta el Libro 6 que se muestra una clasificación más amplia que introduce adverbios de lugar, de modo, de afirmación y negación, así como algunos adverbios de modalidad bajo la etiqueta *duda*, como en (18b).

Es también en el Libro 6 que se aborda el tema de los deícticos y se indica que algunos adverbios de tiempo y espacio son parte de este grupo, como en (18c). Se asume la pertenencia de las unidades *ahí*, *aquí*, *allá* y *ahora* a la clase léxica de adverbio y se resalta que son palabras deícticas; dentro de este grupo también se incluye a los marcadores temporales *después* y *entonces*.

#### (18) Clasificación de los adverbios

a. Hay palabras que indican el tiempo o el momento cuando ocurrieron los hechos narrados, por ejemplo: “luego”, “después”, “inmediatamente”, “al final”, “apenas”, etc. Estas palabras se llaman adverbios de tiempo. ¿Conoces otros adverbios de tiempo? Escríbelos en tu cuaderno. Existen otras frases que, si bien no son adverbios, también nos sirven para saber el orden y el tiempo cuando sucedieron los acontecimientos, por ejemplo: fechas (en 1867); periodos (entre 1863 y 1864); etcétera (E5, l: 28).

b. Los adverbios se presentan en el siguiente cuadro (E6, l: 13):

Clasificación de los adverbios  
Modo: bien, fácilmente  
Tiempo: ayer, hoy  
Lugar: aquí, lejos  
Cantidad: muchos, bastante  
Orden: primero, posteriormente  
Afirmación: sí, efectivamente  
Negación: no, ningún  
Duda: acaso, quizás

c. En las cartas, como en la comunicación oral, se suelen emplear los deícticos. Son palabras que sólo tienen significado en el contexto en el que se encuentran, ya que cuando están aisladas carecen de significado directo. Palabras como hoy, aquí, yo, tú, dentro, son deícticos.

Funcionan de esta manera adverbios de tiempo y espacio y los pronombres personales (E6, II: 55):

Yo, tú, él...

Ahí, aquí, allá...

Ahora, después, entonces...

Una vez que se introdujo la categoría bajo un enfoque predominantemente semántico, en el Libro 6 aparece una definición basada en criterios morfológicos y sintácticos para identificar la clase léxica en cuestión, como en (19).

(19) Definición del adverbio a partir de criterios morfológicos y sintácticos

Los adverbios son palabras invariables, porque no admiten derivaciones y funcionan como modificador [*sic* modificadores] del verbo, del adjetivo y de sí mismos. Se construyen a través de una sola palabra o un enunciado (E6, I: 13).

En cuanto a los rasgos morfológicos, en la definición se explicita que los adverbios no admiten derivación, pero no se proporciona información respecto de esta etiqueta recién introducida. Se menciona también que funcionan como modificadores de otras categorías gramaticales, como verbo, adjetivo e incluso de otros adverbios. En el libro de sexto grado se introduce la etiqueta de frase adverbial que es definida en términos sintácticos, como en (20); y se mencionan algunas posibilidades combinatorias para conformar este tipo de frases.

(20) La frase adverbial.

También existen las frases adverbiales que son la combinación de una preposición y un sustantivo, un adjetivo o un adverbio y su significado es único. Ejemplos: a ciegas, a la antigua, a pie, por ahí, al amanecer, ni más ni menos, nunca jamás, tal vez, sin duda (E6, I: 14).

Desde que se introduce la etiqueta de adverbio en el Libro 5 y hasta el Libro 6, se nota la predominancia de las propiedades semánticas, como se observa a través de la clasificación que se proporciona a partir del contenido léxico de los

adverbios; resalta también la importancia que se le da al término *función* para dar cuenta de esta categoría gramatical.

### **2.1.2. Análisis de la información gramatical de las clases léxicas**

La cantidad de información a través de la cual se tipifica o caracteriza una categoría gramatical es compleja y muy abundante, sobre todo cuando se intenta describirla y definirla a partir de diversos niveles de análisis de la lengua. Este hecho resulta problemático desde cualquiera de los dos ejes de análisis que se han planteado al principio de este capítulo, pues por una parte, es mucha y muy diversa la información que se maneja en el libro de texto respecto de las categorías gramaticales; y por otra, no se logra una descripción integral de éstas, pues no se cuenta con una definición completa desde ningún nivel de estudio de la lengua.

Desde los dos ejes de análisis planteados, a continuación se muestra la problemática en el manejo de la información de cada una de las categorías gramaticales en el libro de texto gratuito. Con el fin de resaltar las similitudes y las diferencias que caracterizan a cada una de las clases de palabras, en este apartado se mantiene la distinción entre las categorías gramaticales en clases léxicas y clases gramaticales.

**A. EL VERBO.** Después de haber descrito los contenidos y las actividades a través de las cuales se desarrolla el concepto de esta categoría gramatical, se esperaría que el niño tenga una noción de verbo bajo los siguientes términos: semánticamente los verbos son unidades léxicas que denotan acciones. Por sus características morfosintácticas, el verbo es la palabra que se flexiona en tiempo, modo y aspecto, por una parte, y persona y número, por otra. La flexión puede codificar tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo. Los modos se expresan en tiempos gramaticales, como los tiempos simples del modo indicativo: presente, pretérito y copretérito. Por otra parte, el rasgo de aspecto está asociado a los tiempos gramaticales; este rasgo flexivo indica si el estado de cosas está o no terminado; de este modo se puede identificar una distinción entre el aspecto perfectivo y el imperfectivo. Asimismo, el sujeto gramatical, formalizado o no en una frase nominal, se codifica en el verbo por medio de la flexión de persona; la cual además se relaciona con el número gramatical. A partir de los rasgos flexivos que lo caracterizan, el verbo se

constituye como núcleo oracional, ya que un verbo flexionado es la unidad mínima que expresa un sentido gramatical completo.

Se debe destacar que en los libros no aparece una definición explícita de esta categoría gramatical, sino que únicamente se presentan actividades que implican el conocimiento de un concepto no descrito. Pues si bien se manejan brevemente algunas de estas propiedades del verbo, su definición como categoría gramatical, independiente del nivel de análisis tratado, es incompleta y sobre todo confusa.

En el libro de texto se privilegian las actividades enfocadas en la lecto-escritura y las técnicas de estudio, más que el desarrollo de un concepto en particular. No obstante, a este conjunto de actividades le subyace todo un entramado complejo de información morfológica en el caso del verbo, pues la información flexiva es la que se describe más ampliamente, aunque de manera implícita la mayor parte, y en general, poco clara.

En síntesis, no se presenta explícitamente una definición que incluya el contorno conceptual de la categoría gramatical en cuestión, pues en conjunto, el manejo de las propiedades del verbo en la serie de libros eleva la complejidad conceptual y no logra desarrollar en profundidad ninguno de los criterios de identificación que se han manejado en este trabajo.

**B. EL SUSTANTIVO.** De acuerdo con la descripción de los contenidos y las actividades que involucran esta categoría gramatical, el niño contaría con una definición de sustantivo como la siguiente: los sustantivos son todas las entidades que pueden ser objeto de denominación en una lengua. Estas entidades se clasifican en sustantivos concretos o abstractos. De acuerdo con el tipo de sustancia que denoten o denominen, los sustantivos se clasifican también en comunes y propios; éstos se identifican a partir de que se escriben siempre con la primera letra en mayúscula y los sustantivos comunes se escriben siempre con la primera letra en minúscula. En cuanto a sus propiedades morfosintácticas, son palabras que se flexionan en género y número. El primero puede ser masculino o femenino, el segundo puede ser singular o plural, según connote unidad o multiplicidad de entidades.

Dentro de una frase los sustantivos pueden aparecer modificados por determinantes —excepto los nombres propios, en algunos casos—, y complementos; ambos aparecen adyacentes al nombre que modifican y

concuerdan con él en género y número. Entre las propiedades sintácticas de los nombres está la de constituirse como núcleo de una frase nominal que puede desempeñar distintas funciones en la oración, tales como sujeto, objeto directo, objeto indirecto, complemento circunstancial o como término de preposición.

A lo largo de la serie de libros de texto no se hace referencia a esta categoría gramatical bajo una terminología homogénea, pues se utilizan indistintamente las etiquetas de sustantivo, nombre, palabra o término para referir a las mismas unidades léxicas. Tampoco se presenta una definición de esta categoría.

En suma, la definición explícita de sustantivo se basa en criterios ortográficos y no gramaticales. A pesar de que en las actividades se privilegia la información de carácter semántico por encima de los otros niveles de análisis; el manejo de estas propiedades resulta incompleto y confuso, ya que se caracteriza al sustantivo como equivalente a objeto del mundo real. De esta manera, no se logra un contorno conceptual de la categoría.

**C. EL ADJETIVO.** El concepto de adjetivo que subyace al manejo de la información relativa a la categoría en el libro de texto es el siguiente: los adjetivos son la clase léxica cuyas unidades añaden una cualidad descriptiva a las entidades que denotan los sustantivos. Aportan información acerca de alguna propiedad interna o externa del núcleo nominal al que modifican, es decir, denotan una propiedad; esto es, características temporales o permanentes de tamaño, peso, medida, estado o circunstancias de las entidades denotadas por los sustantivos; además de que amplían la comprensión del término al que califican. Dentro de sus propiedades morfosintácticas se distinguen la gradación, es decir, modificación adverbial, y la adyacencia al núcleo que modifican, así como la concordancia de género y número que establecen con éste.

A pesar de que el adjetivo constituye una categoría muy diversa, en la serie de libros únicamente se maneja, implícita y explícitamente, la noción de adjetivo calificativo; pues a pesar de que en un primer momento no se utiliza la etiqueta de calificativo, la definición que se otorga al alumno se restringe a esta subclase. Al resaltar que denotan características o cualidades, meramente



físicas, de personas, animales, lugares u objetos, se privilegia una definición a partir de las propiedades exclusivamente léxicas de los adjetivos.

En síntesis, en el libro de texto se asumen como equivalentes la categoría gramatical de adjetivo y la subclase de adjetivo calificativo. Esto ya que tanto en la definición como en las actividades se privilegia el criterio semántico de identificación, mientras que los criterios morfológicos y sintácticos se abordan mayoritariamente de forma implícita, y los que se identifican se describen parcialmente. De esta manera, nuevamente se tiene un concepto incompleto a partir de información muy abundante pero poco sistematizada que involucra el conocimiento de nociones que no se explican en el libro de texto.

**D. EL ADVERBIO.** De acuerdo con la descripción de la información encontrada en la serie de libros de texto, a la categoría de adverbio subyace el siguiente concepto: los adverbios son las unidades léxicas que funcionan como modificadores de unidades de otras categorías, como verbos, sustantivos, adjetivos e incluso de otros adverbios. Esta función de modificación se codifica de distintas formas; evaluación, la delimitación de un estado de cosas o la intensificación de una cualidad. También aportan información acerca de cómo el hablante percibe el estado de cosas expresado por el verbo; esto en términos de posibilidad u obligación. Así, el adverbio funciona como modificador oracional. De acuerdo con su contenido léxico, se clasifican en adverbios de lugar, de tiempo, de manera, de cantidad, de orden, de afirmación, de negación, y de modo. Por su forma se clasifican en adverbios léxicos y adverbios derivados; éstos últimos se obtienen de adjetivos en la forma femenina en combinación con el sufijo *-mente*. A diferencia de las otras clases léxicas no admiten flexión, por eso se les llama *palabras invariables*.

Como se ha mencionado, los adverbios constituyen una clase extensa y heterogénea en forma y función, por tanto resulta una categoría difícil de definir. Lo anterior se observa en los textos en que no se presenta una definición unificada y completa del adverbio, pues a lo largo de la serie se introducen diversas aproximaciones a una definición; cada una a partir de distintos niveles de análisis.

A manera de conclusión, a diferencia de otras clases léxicas, para describir el adverbio se proporciona una fuerte cantidad de datos de los distintos niveles de análisis de la lengua, pero ninguno se describe de manera

sólida y consistente; pues no hay un eje conductor para desarrollar sus propiedades lingüísticas. Los criterios morfológicos y sintácticos presentan una problemática teórica en el manejo de los conceptos, lo cual confunde y complica la concepción del adverbio como categoría gramatical. En esta clase de palabras particularmente, las propiedades sintácticas y semánticas están estrechamente relacionadas y no se pueden tratar de manera aislada, pero aunque el libro de texto privilegia, por una parte, la noción de función adverbial, y por otra, el contenido léxico de estas unidades, no se logra conjuntar ambos criterios para mostrar de manera más concreta el comportamiento y las propiedades que distinguen a esta categoría gramatical.

## **2.2. Las clases gramaticales**

A este grupo pertenecen el pronombre, la preposición y la conjunción; por su comportamiento sintáctico también se les conoce como categorías relacionales o funcionales. Constituyen asimismo clases cerradas porque su número de elementos está determinado en la lengua y no incorporan nuevas unidades.

El tratamiento de las categorías que integran este grupo, en comparación con las clases léxicas, resulta más complejo, dado el carácter relacional de sus unidades, ya que no son elementos referenciales y por su función son estrictamente gramaticales.

### **2.2.1. Características generales**

#### *2.2.1.1. El pronombre*

En la serie únicamente se da información acerca del pronombre en el libro de sexto grado. Esto de manera implícita a partir del breve tratamiento del tema de persona, como en (21), y deixis, como en (22). No se define la categoría y en cambio se solicita al estudiante que investigue la definición por su cuenta, como en (21b).

(21) Persona

a. Redacta la biografía de tu compañero y tu propia autobiografía. Para elaborar tu autobiografía deberás procurar que esté escrita en primera persona, utilizando los pronombres en la misma forma (yo, mi, mío).

Al hablar en primera persona debes cuidar que todos los verbos se encuentren también en primera persona. Para elaborar la biografía de tu compañero, debes vigilar que los pronombres que utilices se encuentren en tercera persona (él, su, suyo) (E6, I: 25).

b. Reflexión y práctica

En algunas narraciones, el autor escribe como si él fuera el protagonista del cuento. El narrador se encuentra en primera persona. Otra forma de presentar el mismo párrafo es la narración en tercera persona:

De repente un ruido chillante... — ¿Quién es? —preguntó Roberto con voz temblorosa. Sólo el chillido y ninguna otra respuesta. — ¿Será una rata? A veces hay ratas en la basura —dijo para calmar los nervios que ya se le estaban poniendo de punta.

Señala el uso de los pronombres para comprender la posición narrativa de primera y tercera persona. Consulta qué es un pronombre (E6, I: 55).

(22) La función deíctica del pronombre

a. Palabras como hoy, aquí, yo, tú, dentro, son deícticos.

Por ejemplo, “árbol”, en todos los contextos se refiere a: [se muestra el dibujo de un árbol]. En cambio, “Tú eres el mejor”, el tú (deíctico) no es siempre el mismo, sino el que está presente en el discurso (E6, II: 55).

b. Funcionan de esta manera adverbios de tiempo y espacio y los pronombres personales:

Yo, tú, él...

Ahí, aquí, allá...

Ahora, después, entonces... (E6, II: 55).

En cuanto a los criterios de identificación para esta categoría gramatical, los morfológicos abordan explícitamente la flexión de persona e implícitamente la flexión de género y número que pueden tener los pocos miembros de la clase que se incluyen en el libro de texto, como se mostró en (21). Entre los criterios sintácticos se trata implícitamente la propiedad de los pronombres de sustituir unidades de otras categorías léxicas y desempeñar la función sintáctica de la unidad que sustituyen; esto cuando se desarrolla el tema de los nexos, como en (23).

(23) Otras características de los pronombres

Nexos. Funcionan como un enlace sintáctico que sirve para relacionar dos términos o dos oraciones. Pueden introducir oraciones o sustituir al sustantivo al que se refieren. Los nexos son:

- a) Las conjunciones
- b) Las preposiciones (E6, I: 15)

Por otra parte, también de manera implícita se aborda la concordancia de género o número que se establece entre algunos pronombres y el núcleo que modifican o sustituyen, tal como los pronombres posesivos. En cambio, de manera explícita se menciona la concordancia de persona entre los pronombres personales y el núcleo verbal. Por último, el único criterio semántico que se identifica en el texto es el de la referencialidad deíctica o anclada en el contexto que caracteriza a los pronombres.

*2.2.1.2. La preposición*

Esta etiqueta se introduce en la serie en el Libro 6 al abordar el tema de los nexos. Sin definir la clase, se enlistan las preposiciones del español, como en (24), y se proporcionan ejemplos de algunas de estas unidades.

(24) Las preposiciones del español

Las preposiciones son (E6, I: 15):

A, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras.

Por ejemplo:

Paco llegó con un amigo.

El autobús pasa por un puente.

Entre algunas de las funciones de las preposiciones, se resalta la de nexo entre dos términos u oraciones, como en (25a). Asimismo, dentro de las propiedades distribucionales se observa que de manera implícita se describen las posibilidades combinatorias con otras categorías léxicas para formar frases prepositivas, como en (25b), aunque esta noción se maneja de manera implícita.

(25) Funciones

a. Nexos

Funcionan como un enlace sintáctico que sirve para relacionar dos términos o dos oraciones. Pueden introducir oraciones o sustituir al sustantivo al que se refieren. Los nexos son (E6, I: 15):

a) Las conjunciones

b) Las preposiciones

b. También existen las frases adverbiales que son la combinación de una preposición y un sustantivo, un adjetivo o un adverbio y su significado es único (E6, I: 15).

La información acerca de las preposiciones es muy escasa y superficial, por lo que únicamente abstrayendo el objetivo o fin de las actividades se puede determinar su caracterización lingüística. Es decir, como ocurre con el resto de las descripciones, si la definición que aparece en la serie se ubica en un nivel de análisis semántico, sintáctico o morfológico.

*2.2.1.3. La conjunción*

Al igual que la preposición, la etiqueta de conjunción se introduce en la serie en el Libro 6 al abordar el tema de los nexos. No se define la categoría por sí misma, en cambio se muestra una clasificación que destaca la función sintáctica de nexo que desempeñan las unidades de esta clase, como en (26).

(26) Clasificación

a. Las conjunciones, por la forma en la que enlazan las oraciones, se clasifican de la siguiente manera (E6, I: 15):

a) Copulativas: Unen dos palabras u oraciones (y, e, ni).

b) Disyuntivas: Ofrecen elegir entre dos opciones (o, u), la u se utiliza únicamente para evitar una repetición de sonido con la siguiente palabra (sartén u olla).

c) Adversativas: La segunda oración contradice a la primera (pero, mas, sin embargo).

d) Consecutivas: La segunda oración es consecuencia de la primera.

b. Sí pero no (E6, I: 23)

Las oraciones coordinadas

Son aquéllas que unen una oración con otra a través de una conjunción. Cada una de las oraciones coordinadas es independiente de la otra, pero se enlazan a través de un nexo, lo cual modifica el sentido de las oraciones.

c. Las oraciones coordinadas son (E6, I: 23):

Copulativas. Utiliza los nexos y, e, ni para unir oraciones.

Como se observa, el criterio que subyace a esta clasificación es de orden distribucional, ya que se basa en la forma en que las conjunciones enlazan oraciones; de esta manera, se otorga prominencia a la función de enlace entre dos o más términos. Por otra parte, al desarrollar el tema de los nexos coordinantes se retoma la etiqueta *conjunción*, como en (26b) para dar cuenta de una sola clase; esto es, las copulativas. Asimismo, se hace referencia a las conjunciones bajo la etiqueta *nexo* para explicar en qué consisten las oraciones copulativas, como en (26c).

#### 2.2.1.4. *El nexo*

Es preciso señalar que aunque los nexos no constituyan una categoría gramatical, sino una función, se describe la información relativa a estas unidades de la misma manera que se ha hecho con el resto de las clases léxicas; esto porque en el libro de texto se les maneja como una categoría gramatical.

La etiqueta *nexo* se introduce en la serie en quinto grado, donde se pide al estudiante identificar unidades que desempeñen esta función en algunos textos, como en (27a). No se define la categoría ni se enuncian sus funciones; en cambio se resalta la importancia de los nexos en la coherencia argumentativa, como en (27b).

#### (27) Funciones

##### a. El uso de nexos

¿Sabes qué son los nexos? Es momento de aprenderlo o recordarlo. Pidan a su maestro información al respecto. Observen en los textos que han leído en qué ocasiones se utilizan los nexos y traten de explicar su función. Escriban algunos ejemplos en su cuaderno. Elaboren la ficha correspondiente para el Fichero del saber (E5, l: 48).

b. Recuerden que cada párrafo debe tener una oración tópica y otras de apoyo que incluyan explicaciones, ejemplos y descripciones. No olvides emplear nexos para que su texto sea más claro (E5, l: 48).

c. ¿Cuántos verbos conjugados localizaste? Si observas con cuidado, cada verbo conjugado corresponde a una oración y se enlaza con otras oraciones a través de nexos (E6, l: 22).

d. La oración simple y la oración compuesta.

Existen oraciones que tienen un verbo conjugado y terminan con punto, es decir, son independientes y no se encuentran enlazadas a otra oración, a estas oraciones se les llaman oraciones simples. En cambio, existen oraciones que están unidas a otras por medio de un nexo. Si revisas la oración, te puedes dar cuenta de que existen dos verbos conjugados, por lo tanto, son dos oraciones que utilizan un nexo como medio de enlace. A este tipo de oraciones les llamamos *oraciones compuestas* (E6, I: 22).

En el Libro 6 se explicita que los nexos funcionan como enlace entre dos o más oraciones, como en (27c). Además de que, a partir de su uso, se hace la distinción entre oración simple y oración compuesta, como en (27d). El primer tipo de oración se define en términos morfosintácticos y ortográficos, ya que se distingue por tener un verbo conjugado y terminar con punto. Mientras que para definir la oración compuesta se recurre únicamente a criterios morfosintácticos; estos son, dos verbos conjugados y por tanto, dos oraciones enlazadas por un nexo.

Cuando se introduce la definición en ese mismo libro, se especifica que las conjunciones y las preposiciones constituyen nexos, y que no sólo enlazan oraciones, sino también frases nominales, como se nota con el uso de la etiqueta *términos*, como en (28); también se menciona que introducen oraciones y que sustituyen al sustantivo al que refieren.

(28) Definición

Nexos: funcionan como un enlace sintáctico que sirve para relacionar dos términos o dos oraciones. Pueden introducir oraciones o sustituir al sustantivo al que se refieren. Los nexos son (E6, I: 15):

- a) Las conjunciones
- b) Las preposiciones

La clasificación que se hace de los nexos parte del tipo de relación que guardan los términos u oraciones enlazados, como en (29).

(29) Clasificación sintáctica de los nexos

a. Seguimos componiendo

Las oraciones yuxtapuestas (E6, I: 23)

La forma más sencilla de enlazar oraciones es a través de la yuxtaposición. Yuxtaponer significa colocar una cosa al lado de la otra, por lo tanto, cuando yuxtaponemos oraciones, ninguna de ellas pierde su independencia y el único nexo que las une es una coma (,) o un punto y coma (;).

b. Sí pero no (E6, I: 23)

Las oraciones coordinadas

Son aquéllas que unen una oración con otra a través de una conjunción. Cada una de las oraciones coordinadas es independiente de la otra, pero se enlazan a través de un nexo, lo cual modifica el sentido de las oraciones.

c. Las oraciones coordinadas son (E6, I: 23):

Copulativas. Utiliza los nexos y, e, ni para unir oraciones.

d. Una dentro de la otra. Las oraciones subordinadas (E6, I: 24)

La subordinación es una forma de enlazar oraciones donde una oración forma parte de otra oración. La oración subordinada (O. S.) es la que se encuentra dentro de la oración principal (O. P.) y se puede identificar porque está enlazada por medio de nexos subordinantes.

e. Los nexos subordinantes más comunes son: que, cuando, para que, cuando, como, quien.

f. Por ejemplo:

Fue su profesor *quien* descubrió su talento

O. S.

O. P.

Comunicó a sus padres *que* quería ser médico

O. S.

O. P.

Además de las conjunciones y las preposiciones, se incluye dentro de los nexos a los signos de puntuación coma (,) y punto y coma (;), los cuales indican una relación de yuxtaposición, como en (29a). Asimismo, se retoma la etiqueta *nexo* para explicar la coordinación oracional, como en (29b); donde se ejemplifican algunos nexos copulativos, como en (29c).

También se explicita la función subordinante que desempeñan los nexos a nivel oracional, y se explica brevemente en qué consiste la subordinación, como en (29d). Enseguida se enlistan los nexos subordinantes más comunes, como en (29e), y finalmente se ejemplifica una oración subordinada de sujeto y una de objeto directo, respectivamente, como en (29f), donde O. S. señala la oración subordinada y O. P. la oración principal.



## **2.2.2. Análisis de la información de las clases gramaticales**

**A. EL PRONOMBRE.** A pesar de las dificultades para describir clases léxicas, se introduce una categoría con funciones estrictamente gramaticales, como es el pronombre. Aunque esto ocurre ya en el Libro 6, no se presenta una definición de la clase y en cambio se solicita al alumno que investigue alguna.

No obstante, a partir de la información que se maneja a lo largo de la serie y de las actividades en que se involucra la categoría, se esperaría que el alumno manejara el siguiente concepto: los pronombres son palabras que no nombran ni clasifican, es decir, no denotan ni denominan entidades, sino que las señalan o remiten a ellas bajo ciertos contextos de enunciación. Presentan un comportamiento morfológico muy variado, pues mientras que, como los nombres, algunos se flexionan en género y número, o al menos en uno de estos dos rasgos, otros permanecen invariables, según el elemento al que remiten y de la función que cumplan en la oración. Sintácticamente, los pronombres pueden desempeñar las mismas funciones que los nombres; es por eso que formalizan la función de sujeto. La función que cumplen en la oración está correlacionada con el tipo de pronombre de que se trata, ya que pueden ser de persona, espacio, tiempo u otras relaciones nocionales (cantidad, manera, etc.). Por otra parte, los pronombres relativos funcionan como nexos subordinantes que establecen distintas relaciones sintácticas entre oraciones.

De acuerdo con la descripción de esta categoría, se observa que de manera general el criterio de identificación más recurrido es el morfológico; explícitamente a partir de la flexión de persona, e implícitamente de la de género y número.

Los pronombres constituyen una clase muy extensa y con mucha variedad entre sus elementos; no obstante, en la serie de libros únicamente se hace referencia al pronombre personal a partir de la etiqueta general *pronombre*. Aunque se mencionan algunos pronombres posesivos, sólo se emplea la etiqueta y se explicita la clase de pronombres personales nominativos (yo, él).

En síntesis, la información relativa al pronombre es incompleta y confusa, en tanto que supone el manejo de nociones que no se explicitan en el

texto. La categoría queda reducida a la expresión de persona gramatical, lo que dificulta que se le otorgue el estatus de palabra.

**B. LA PREPOSICIÓN.** Al igual que los pronombres, las preposiciones constituyen una categoría funcional que, en contraste con las categorías léxicas, presenta un comportamiento gramatical distinto y más restringido en cuanto a sus propiedades.

Como se ha mostrado con el resto de categorías gramaticales descritas y analizadas, el libro de texto otorga mayor énfasis a las propiedades léxicas y semánticas de las clases de palabras, por lo que al tratar categorías funcionales se nota una disminución considerable de información y destaca la ausencia de definición. A partir de este hecho, el concepto de esta categoría que subyace a los datos que proporciona el libro es el siguiente: las preposiciones son palabras que establecen relaciones de dependencia entre dos unidades sintácticas; de esta manera conforman frases prepositivas, las cuales funcionan como complemento de otras unidades sintácticas, ya sean oraciones, frases o unidades léxicas.

Como ocurre con el pronombre, no aparece en la serie una caracterización de las preposiciones como categoría gramatical. Ya que no se describe la categoría, tampoco se explicitan las diferencias básicas con respecto a otras clases de palabras ya descritas en la serie, pues únicamente se enlistan las preposiciones del español y se incluyen dentro de una clase que en sentido estricto corresponde a una función, la de nexos. De esta forma se aborda de manera implícita una de las funciones gramaticales de las preposiciones, que es la de enlazar dos o más términos. Asimismo, a través de la mención de la estructura de la frase adverbial, se tratan igualmente de manera implícita las propiedades combinatorias de las preposiciones, pero no se aborda el concepto de frase prepositiva ni se describen sus características.

En suma, si bien las preposiciones reciben el tratamiento de una clase de palabras, la información no resulta suficiente ni conveniente para asumirla como tal, ya que se le incluye dentro de una función a la que se le otorga el tratamiento de categoría gramatical y las características propias de las preposiciones no se explicitan en el libro.

**C. LA CONJUNCIÓN.** De manera general, la información que al respecto de la conjunción se presenta en el libro de texto es muy reducida y confusa, dado

que no se define la categoría por sí misma, sino que se incluyen como elementos propios de la funciónnexo.

La manera en que se maneja esta clase gramatical complica la identificación del concepto que subyace al libro de texto; sin embargo, a partir de los datos se esperaría que el niño manejara la siguiente información: las conjunciones son palabras que codifican enlace entre dos o más unidades sintácticas, sean léxicas, frasales u oracionales. De esta manera, las conjunciones funcionan como nexos que relacionan unidades con el mismo estatus funcional, es decir, que son elementos con propiedades léxicas y gramaticales semejantes y que ninguno domina o subordina al otro. Es por eso que funcionan como elementos coordinantes que, de acuerdo con el tipo de enlace que establecen, se clasifican en copulativas, disyuntivas, adversativas, causales y consecutivas.

Las propiedades léxicas de estas unidades gramaticales, como ocurre con la mayoría de las clases de palabras en el libro de texto, hacen las veces de eje para el manejo de la información, ya que se menciona explícitamente que las conjunciones se clasifican según la forma en que enlazan oraciones; lo cual depende de su contenido léxico, aunque este hecho no se explicita en el texto.

En síntesis, si bien se logra el manejo de la conjunción como clase de palabras, no se concreta la comprensión del concepto de esta categoría, debido a que se privilegia las conjunciones copulativas, por una parte; y a que se utilizan de manera indistinta una función sintáctica y una categoría gramatical para dar cuenta del mismo fenómeno.

**D. EL NEXO.** Estas unidades desempeñan plenamente una función sintáctica y no constituyen una clase de palabras, puesto que esta función puede ser desempeñada por unidades de distintas categorías gramaticales como pronombres, preposiciones o conjunciones.

Sin embargo, a lo largo de la serie se nota una fuerte confusión entre la noción de categoría léxica y la de función gramatical al otorgarle alnexo el mismo estatus que a las otras siete clases de palabras que se tratan. Este hecho se distingue además, a partir de que la función es descrita también desde los niveles de análisis morfológico y semántico; donde las propiedades correspondientes se simplifican con el listado de conjunciones y preposiciones

que se hace en los textos escolares y se resalta que estas categorías gramaticales son nexos y no que funcionan como tal.

En suma, en contraste con el resto de categorías que se han analizado en 2.2., se logra un manejo integral del nexo como clase gramatical, pero además de que no se concreta la distinción entre una función sintáctica y una categoría gramatical, resulta muy confuso el hecho de que no se aclare que el nexo no es una clase de palabras.

### ***2.3. El concepto gramatical y el estado conceptual del escolar***

La descripción y el análisis de los conceptos de las categorías gramaticales en el libro de texto, a la luz del desarrollo cognoscitivo, permiten vislumbrar la relación existente entre el tipo de concepto que subyace a cada categoría y el tipo de concepto que el niño es capaz de aprender, según el grado escolar en concordancia con las fases del desarrollo. De esta manera, la división en clases léxicas y clases gramaticales facilita la aproximación a las posibilidades del pensamiento infantil, ya que pone de relieve las propiedades distintivas de cada categoría.

Como se mencionó, las clases léxicas se caracterizan por ser referenciales, pero aun dentro de este grupo es posible distinguir niveles de referencialidad. El ejemplo más claro es el caso del sustantivo, cuya característica es denotar entidades del mundo, de tal manera que el escolar, incluso en el primer año de primaria podría comenzar un acercamiento exitoso con el concepto, de acuerdo con las posibilidades que le otorga el pensamiento intuitivo (v. Cuadro 1).

Durante esta fase, el niño concibe el nombre y las propiedades de los objetos como una unidad inseparable y aumenta su interés por el entorno, en el cual se sitúan las entidades que denotan los sustantivos. Asimismo, el lenguaje, vinculado aún a la manipulación de los objetos, se inicia como medio de expresión del pensamiento; lo que le permite ampliar el uso de la lengua y emplear ciertas etiquetas sin tener noción de los conceptos que implican.

A partir de los 7-8 años de edad, es decir, alrededor del segundo año de primaria, el niño comienza la etapa de las operaciones concretas, donde a diferencia de la fase del pensamiento intuitivo, ahora el individuo puede percibir

la totalidad de un hecho y la interrelación de las partes que lo componen. De esta manera, podrá iniciar el estudio del resto de las clases léxicas: verbo, adjetivo y adverbio; estará en posibilidad de comprender el concepto de oración, en tanto que expresan un estado de cosas, y podrá asimismo identificar las categorías que la integran; esto de acuerdo con el tipo de referente (eventos, situaciones, estados, cualidades u otras nociones de distancia, cantidad, velocidad, etc.) que denota cada clase de palabras, ya que el niño ahora es capaz de percibir un evento desde distintas perspectivas, sin interpretarlo como hechos distintos.

Por último, dada la complejidad de las clases gramaticales, se requiere un mayor grado de madurez cognoscitiva para que el niño reflexione acerca del uso y las funciones del pronombre, la preposición y la conjunción. Es así que estas clases podrán estudiarse idealmente alrededor de los 11-12 años, cuando el pensamiento pase de las operaciones concretas hacia las operaciones formales.

En esta etapa el razonamiento, ahora independiente del medio físico y de la manipulación de los objetos, se empieza a tornar simbólico, de manera que los procesos mentales se sustentan en proposiciones, más que en el entorno mismo. Entonces el niño puede reflexionar acerca de las relaciones que pueden guardar los objetos y los eventos entre sí, y la naturaleza de las clases gramaticales o funcionales es estrictamente relacional.

Hasta aquí se han descrito y analizado los conceptos de las categorías gramaticales que se manejan en el libro de texto. Se ha establecido también la relación entre los conceptos propiamente gramaticales y las posibilidades conceptuales del escolar. En el siguiente capítulo se especifica y amplía esta relación, con respecto a los resultados del análisis del libro de texto, con base en los rasgos del pensamiento infantil.

### **III. Relación entre las habilidades cognitivas del escolar y el concepto gramatical**

En este capítulo, a partir de los rasgos del pensamiento infantil (Piaget 1972), se valora la pertinencia del manejo de los conceptos de las categorías gramaticales en el libro de texto gratuito. Para esto se retoma el análisis que se desarrolló en el capítulo anterior, así como los ejemplos que ilustren los factores que repercuten en el aprendizaje. Tras haber detallado cada uno de los rasgos, se presenta la esquematización del estado conceptual del escolar, con el fin de aproximar sus posibilidades cognitivas.

#### ***3.1. Correlación de los rasgos del pensamiento infantil con el manejo del concepto gramatical en los textos escolares***

Los ocho rasgos del pensamiento infantil identificados por Piaget son: egocentrismo; las dificultades de toma de conciencia y el desajuste de las operaciones en el plano del pensamiento; la incapacidad para la lógica de las relaciones y la estrechez del campo de la atención; la incapacidad sintética y la yuxtaposición; el sincretismo; la transducción y la insensibilidad para la contradicción; la modalidad del pensamiento infantil, el realismo intelectual y la incapacidad para el razonamiento formal y por último, la precausalidad en el niño.

Cada uno de ellos aparece y permanece en distintos momentos del desarrollo infantil, y aunque cuentan con características diferenciables (v. Cuadro 2), constituyen un conjunto donde se relacionan entre sí estrechamente y no es posible disociarlos para dar cuenta de uno o de otro, de tal forma que operan a manera de sistema. Por esta razón, una misma particularidad del desarrollo del concepto gramatical puede atañer a más de uno de los rasgos del pensamiento del niño; por lo tanto, los ejemplos se repiten con frecuencia, como se mostrará a continuación.

### 3.1.1. El egocentrismo

Hacia los 7-8 años el pensamiento infantil se encuentra dominado por tintes lúdicos más que por aseveraciones de carácter lógico. A partir de este hecho se considera que la información gramatical que se le proporciona al niño no está estructurada de acuerdo con los principios del pensamiento egocéntrico; pues por una parte, los matices lúdicos en las actividades, como en (30a), así como las ilustraciones correspondientes, no resultan suficientes para complementar el desajuste estructural que presenta la información; y por otra, los contenidos que aparecen en el libro de primer grado no permiten determinar el nivel de madurez y de habilidades cognitivas que el texto supone del niño, ya que éstos oscilan indistintamente a lo largo del libro entre presentarle ejercicios que involucran conceptos que no le han sido introducidos, como la concordancia de número entre un núcleo nominal y sus complementos en (30b); y posteriormente guiarlo en el aprendizaje de conocimientos que se suponen no conocidos, como la práctica de la escritura en (30c), pero que ya habían sido manejados en repetidas ocasiones.

(30) a. *Juguemos con las palabras.* Aquí encontrarán juegos divertidos que les ayudarán a fortalecer sus habilidades para escribir y leer (E1, I: 7).

b. *Juguemos con las palabras* (E1, I: 16)

Con ayuda de tu maestro lee los siguientes enunciados; comenta si se vale o no hacer esas acciones y, después, corrige los errores que encuentres:

1. El zapatos de Luis se guardan en los refrigerador
2. Antonia tira su basuras en las bancas de los parque.

c. *Rompecabezas de animales* (E1, II: 41).

El maestro les entregará revistas de animales, un sobre, tarjetas y pegamento. Formen equipos de pocos integrantes y recorten las imágenes de animales. Después, péguenlas en las tarjetas y pidan a su maestro que escriba el nombre del animal con letra grande.

En esencia, dado el carácter complejo y abstracto de los conceptos gramaticales y a partir de la presencia del rasgo egocéntrico, el niño de 1° y 2° de primaria no podrá comprenderlos en su totalidad. No obstante, sus habilidades cognitivas, de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se encuentra, le permiten identificar propiedades lingüísticas características de los

rasgos que integran dichos conceptos. En otras palabras, si el niño no ha alcanzado la madurez intelectual para aprender, comprender y utilizar conceptos, sí tiene la habilidad para discernir en ellos las estructuras propiamente gramaticales, desde un nivel de análisis; esto sin tener que recurrir a factores extralingüísticos para familiarizarlo con el concepto, como ocurre con los criterios ortográficos de identificación que se presentan en el libro de texto al definir, por ejemplo, el sustantivo, como en (31).

(31) Los sustantivos propios se escriben siempre con la primera letra en mayúscula, como Manuel, y los sustantivos comunes se escriben con la primera letra en minúscula, como mano (E1, l: 50).

Por otra parte, si bien en el libro se intenta relacionar los conceptos de las categorías gramaticales con el entorno físico del niño, es tan extremo el esfuerzo por concretizarlos que se pierde el carácter propio del concepto y se ve reducido a la materialidad de los objetos, como ocurre cuando se equipara al sustantivo con la entidad que denota, como en (32a); o al suponer que el significado de todo elemento de esta clase es susceptible de ser representado gráficamente a través del dibujo, como en (32b). Esto conduce al escolar a aprender con dificultad un concepto en sí erróneo y que no presenta ni un contorno definido ni una secuencia observable; aunado a que el pensamiento egocéntrico no tiene el carácter de lógico, es decir, que no busca la demostración como vía para explicar los fenómenos del mundo

(32) a. De la siguiente lista de palabras encierra en un círculo las herramientas que te ayudaran en tu investigación (E1, l: 32).

b. A partir de la plática en grupo y del audio de *A golpe de calcetín*, dibuja y escribe en una tarjeta, con ayuda de tu maestro, qué es una noticia (E1, l: 54).

En síntesis, el hecho de que la información se maneje de manera asistemática y que suponga el afianzamiento de conocimientos que no se han enseñado es perjudicial para el estatus cognoscitivo del niño, sobre todo en los dos primeros años de vida escolar.



### **3.1.2. Las dificultades de toma de conciencia y el desajuste de las operaciones en el plano del pensamiento**

Ya que la actividad mental del escolar no opera de manera deductiva, el raciocinio está motivado por la lógica de la acción más que por la del pensamiento; entonces los juicios serán discontinuos y determinados entre sí por factores externos más que por la motivación de la actividad mental. Es por esto que el niño no percibe la realidad como un todo, sino como fragmentos, lo cual favorece y desarrolla la conciencia de la diferencia antes que la de la semejanza.

A partir de este rasgo de la lógica infantil se han de destacar dos puntos en relación con los libros de texto. El primero radica en que la información se presenta de manera desarticulada y sin secuencia en la descripción por niveles de análisis lingüístico, como en (33).

- (33) a. Localiza las palabras que nos indican cómo, cuándo y dónde se realizaron las acciones. Con ayuda de tu maestro señala las que funcionen como adverbios (E5, l: 22).
- b. Hay palabras que indican el tiempo o el momento cuando ocurrieron los hechos narrados, por ejemplo: “luego”, “inmediatamente”, “al final”, “apenas”, etc. Estas palabras se llaman adverbios de tiempo. (E5, l: 28).
- c. Observa cómo se modifica el significado de las siguientes oraciones a partir de la presencia del adverbio (E6, l: 13):  
El fuego fue dominado por los hombres.  
El fuego fue dominado fácilmente por los hombres.
- d. Observa en las siguientes oraciones la manera en que los adverbios ayudan a ser más específicos en la redacción (E6, l: 14).

De esta forma, la estructura de los contenidos del texto no fomenta la percepción de la lengua como sistema; tampoco se adecua a la estructura del pensamiento del niño, quien no está listo para manejar conceptos, ya que necesita una guía consistente, estructurada y delimitada que le permita ubicar remotamente los elementos de la lengua en el campo que le corresponde, según los niveles de análisis que se traten.

El segundo punto se mantiene estrechamente relacionado con el rasgo del egocentrismo, puesto que la conciencia de la diferencia se encuentra en un

punto más avanzado de desarrollo que la conciencia de la semejanza entre distintas entidades. Entonces, las actividades no favorecen esta característica del pensamiento infantil, ya que los criterios de identificación no son los mismos para todas las clases de palabras. Por ejemplo, el verbo gira en torno a un eje mayoritariamente morfológico, como en (34a); por su parte, el adverbio es descrito desde un rasgo sintáctico, como en (34b), mientras que respecto de las preposiciones y las conjunciones, como en (34c), no es posible determinar el criterio de análisis. Estos factores no permiten familiarizar al niño con los rasgos que diferencian a las categorías gramaticales entre sí, y dificultan que sean concebidos como parte de un mismo universo de conocimiento, como en (34d).

- (34) a. Revisa el siguiente párrafo y subraya los verbos conjugados (E6, l: 22)
- b. ¿Puedes encontrar en la lectura las palabras que cumplen la función de *adverbios*, esto es, las que nos dicen la *forma* en que se realizan las acciones, las palabras que modifican o cambian el sentido de un verbo? (E5, l: 22)
- c. Los nexos son:
- a) Las conjunciones
  - b) Las preposiciones (E6, l: 15)
- d. Al explorar tu libro, podrás observar que hay secciones [...] en las que te divertirás con nuestro idioma (E5, l: 5)

### **3.1.3. La incapacidad para la lógica de las relaciones y la estrechez del campo de la atención**

La oposición entre los juicios de relación y los juicios predicativos son fundamentales para determinar la inhabilidad del niño para manejar conceptos; esto debido a que no tiene la madurez lógica tanto para elaborar como para comprender juicios de relación, como en (35), dado que su campo atencional es estrecho y percibe la realidad fragmentada, sobre todo alrededor de los 7-8 años.

- (35) Palabras como hoy, aquí, yo, tú, dentro, son deícticos. Por ejemplo, “árbol”, en todos los contextos se refiere a: [se muestra el dibujo de un árbol]. En cambio, “Tú eres el mejor”, el tú (deíctico) no es siempre el mismo, sino el que está presente en el discurso. Funcionan de esta manera adverbios de tiempo y espacio y los pronombres personales (E6, II: 55).

De esta manera, las partes aisladas de un conjunto, que no son comprendidas como parte de un todo, serán concebidas por el niño como juicios predicativos a partir de los rasgos aislados de cada una de estas partes; de tal forma que puedan ser integradas al pensamiento, una vez identificadas por sus diferencias. Debido a la naturaleza relacional del concepto, éste podrá ser manejado parcialmente, pues tendrán que pasar algunos años antes de que el niño pueda comprenderlos en su totalidad y trasladarlos a la acción.

Este factor se relaciona estrechamente con el rasgo anterior, en tanto que la desarticulación y la heterogeneidad de la información, muy similares a la estructura del pensamiento infantil, lejos de coadyuvar al desarrollo cognitivo, alejan al niño de la lógica de las relaciones.

Asimismo, como consecuencia del egocentrismo, el niño difícilmente podrá mover su punto de vista hacia otros puntos, ya que su percepción inmediata de las cosas es la única que cuenta como certera y no tiene necesidad de buscar nuevos ángulos para encontrar explicaciones alternativas de los fenómenos del entorno.

De esta forma, si en los contenidos del libro de texto se introducen definiciones imprecisas, como en (36a), al considerar que en grados escolares posteriores la información se esclarecerá, el alumno difícilmente podrá disociar su aprendizaje anterior, basado en información no sólo incompleta sino distorsionada, del nuevo conocimiento. Sobre todo cuando los conceptos, si bien aumentan su especificidad a lo largo de la serie, como es el caso del sustantivo, del adjetivo o del adverbio, se mantienen esencialmente iguales que cuando fueron introducidos, como se observa en el contraste entre los ejemplos en (36); de manera que se puede suponer que la responsabilidad de reestructurar el concepto se le hereda a los grados posteriores de la educación primaria.

- (36) a. Las palabras que hablan de las características y cualidades de las personas, los animales, lugares y objetos son adjetivos (E2, I: 29).
- b. Las palabras que acompañan al sustantivo para expresar alguna cualidad de la persona o cosa nombrada se llaman adjetivos calificativos (E5, I: 21).
- c. Las palabras subrayadas de azul junto con los adjetivos calificativos (subrayados de rojo) se llaman *frases adjetivas*. Toma en cuenta que estas frases nos ayudan a describir o caracterizar los objetos, personas o sucesos de los que hablamos (E5, I: 55).

Lo anterior, en términos de la propuesta de Piaget, se traduce en que si las estructuras mentales iniciales se formaron a partir de esquemas erróneos, la incorporación de nuevas estructuras, aunque no tengan el mismo carácter, conducirá a la transformación de las estructuras previas en estructuras híbridas que impedirán el equilibrio del razonamiento. En otras palabras, las complicaciones de reaprender conceptos mal planteados e incorrectos son mayores que la de aprenderlos, de manera paulatina pero progresiva y estructurada.

Por otra parte, la estrechez del campo de la atención infantil imposibilita el establecimiento de relaciones entre las distintas áreas temáticas que aborda el libro de texto, a saber: técnicas de estudio, como en (37a), español, como en (37b) y convivencia social, como en (37c). Así como los contenidos propiamente gramaticales, las áreas temáticas antes mencionadas también presentan irregularidad en cuanto a la profundidad con que son tratadas; este hecho, aunado a la multiplicidad de actividades que se manejan y a las habilidades que buscan reforzar, se aleja notablemente de las posibilidades del razonamiento infantil.

- (37) a. Elaborarán una exposición en equipo, empleando carteles de apoyo (E2, I: 8).
- b. En el ejercicio anterior hay algunas palabras subrayadas. Son adjetivos (E2, II: 33).

c. Platica con tus compañeros sobre la importancia de las reglas en la escuela y en el salón de clases.

¿Crees que sean importantes las reglas de convivencia y organización en el salón? ¿Por qué? ¿Y si se nos olvidan? ¿Qué podemos hacer para que esto no pase? (E1, I: 17)

En el caso de las categorías gramaticales, al respecto cabe resaltar el hecho de que, por ejemplo, la etiqueta y la definición de sustantivo son introducidos en el Libro 1; en este mismo libro se abordan algunas actividades donde se involucra el concepto, pero sin hacer uso de esa etiqueta, incluso dentro de la misma actividad, como en (38), sin aclarar que refieren a la misma noción. Esto dificulta la identificación del concepto debido a que el campo atencional del niño es estrecho.

(38) Los sustantivos propios se escriben siempre con la primera letra en mayúscula, como Manuel, y los sustantivos comunes se escriben con la primera letra en minúscula, como mano. Busca en el periódico palabras que empiecen con mayúscula y palabras que empiecen con minúscula (E1, I: 56).

En el Libro 2 se retoma la categoría con la misma definición, pero las actividades que le siguen a esta información únicamente abordan el tema de manera implícita y nuevamente bajo distintas etiquetas, como en (39).

(40) a. Encontramos otras palabras que también tienen las letras *rr*, búscalas [carro, zorro, guitarra, perro] (E2, I: 59).

b. Reflexiona y practica (E2, II: 86)

Elaboren, por equipo, una lista de la información que van a buscar sobre la lengua y la cultura de su comunidad y de otros pueblos:

- Nombres propios en esa lengua y su significado.
- Nombres comunes en esa lengua y su significado.

Posteriormente, en el Libro 5 aparece nuevamente la definición; ahí se retoman las etiquetas de 1° y 2° grados, aunque no se aclare que refieren al mismo concepto; además de que las actividades que las involucran obedecen a distintos objetivos, como en (41).

(41) a. Se escriben con letra inicial mayúscula los nombres propios o particulares (E5, I: 34).

b. ¿Recuerdas qué es un sustantivo? Anota la definición (E5, I: 21).

c. Mi diccionario (E5, I: 27)

Revisa cualquier diccionario que tengas a la mano o la Enciclopedia y comenta con tus compañeros cómo aparecen los sustantivos en el diccionario: ¿alfabéticamente?, ¿en singular o en plural?

### **3.1.4. La incapacidad sintética y la yuxtaposición**

La incapacidad para la lógica de las relaciones tiene como consecuencia que el niño no pueda organizar sus observaciones; por tanto, no será capaz de sintetizar juicios de manera deductiva, pues toda síntesis implica elección y jerarquización de fenómenos. Por otra parte, el niño da por absoluto el aspecto inmediato de los objetos y ante la incapacidad de síntesis y la de establecer dependencias entre las partes de un todo, la manera en que establece relaciones entre los objetos será la yuxtaposición. Dada la familiaridad entre este rasgo del pensamiento infantil y los dos anteriores, principalmente, las consecuencias en relación con los textos escolares resultan muy semejantes.

La incapacidad sintética supone que el niño presentará dificultad para asociar contenidos como un conjunto de áreas temáticas, cada una con objetivos específicos, pero que involucran el aprendizaje de las categorías gramaticales. Este hecho resulta incompatible con el manejo de los conceptos de las clases de palabras específicamente; pues vistas en conjunto, no se concreta la concepción de éstas como palabras que desempeñan distintas funciones en la lengua, sino más bien como elementos que eventualmente se pueden presentar en el marco de la lectura y la escritura, como en (42).

(42) a. Como ya has observado, en los recuentos históricos se utilizan verbos en pretérito y copretérito, por lo que es importante tener cuidado en su acentuación (E6, I: 12).

b. Hasta ahora has leído términos que tal vez no conocías o que tal vez habías oído sin saber su significado: vitaminas, grasas, proteínas, carbohidratos, minerales, fibra, etc. [...] Incorpóralos en tu diccionario (E5, II: 21).

c. Las palabras que acabas de usar son adjetivos y sirven para describir cómo son las personas, los objetos, las plantas o los animales (E2, II: 69).

d. Observa en las siguientes oraciones la manera en que los adverbios ayudan a ser más específicos en la redacción (E6, I: 14).

e. Palabras como hoy, aquí, yo, tú, dentro, son deícticos (E6, II: 55).

f. Nexos. Funcionan como un enlace sintáctico que sirve para relacionar dos términos o dos oraciones. Los nexos son (E6, I: 15):

a) Las conjunciones

b) Las preposiciones

Por su parte, si el niño toma como absoluta la apreciación inmediata de los objetos y no puede estructurar su percepción en sistemas articulados, los conceptos gramaticales que intenta introducir el libro de texto le resultarán caóticos; entonces, lejos de poder integrarlos a sus esquemas mentales y utilizarlos como herramienta para el aprendizaje de nuevos y diversos conocimientos, los conceptos se presentarán como interferencia tanto para el aprendizaje del funcionamiento de la lengua materna, como para el de otras competencias relacionadas; es el caso de la escritura de textos y de la comprensión de lectura.

### **3.1.5. El sincretismo**

Este rasgo del pensamiento infantil se desprende de la subjetividad de la concepción del entorno; de tal manera que la realidad quedará estructurada en esquemas que no son compartidos por todos los individuos. Así, los elementos significativos para un sujeto, necesariamente concebidos de manera aislada y no sistemática, no lo serán para otros individuos.

De acuerdo con este principio, la multiplicidad en los temas que toca el libro de texto y la poca profundidad que en ellos se observa pueden tener como consecuencia que el niño sea incapaz de disociar los contenidos y de esquematizarlos en áreas temáticas; de tal forma que no pueda ni distinguir los elementos principales en cada una de las áreas, ni perfilar la información a ser complementada por las actividades subsecuentes de cada contenido.

Lo anterior se aplica tanto al interior de cada uno de los libros de la serie, como entre los distintos grados escolares a los que ésta se enfoca, ya que vistos como una serie gradual de textos, la información que se maneja no cumple con los requisitos de secuencialidad y aumento de complejidad a partir

del Libro 1 y hasta el Libro 6. Los factores mencionados se observan en que en los dos primeros grados escolares se introducen las etiquetas de sustantivo y adjetivo que, como ya se ha mencionado, se desarrollan de manera parcial y equívoca, como en (43a) y (43a'). En el Libro 5 se retoman ambas etiquetas pero no se redefinen las categorías, como en (43b) y (43b'); y sin haber esclarecido las nociones en cuestión, se introducen nuevas etiquetas, como la de frase adjetiva, adverbio y nexos, como en (43c), (43c') y (43c''). Posteriormente, en el Libro 6 ya no se retoma el concepto de sustantivo, pero se introduce y se desarrolla la etiqueta de pronombre, sin establecer relaciones entre ambas, como en (43d); también se introduce la frase adverbial, como en (43e); además de que se retoman las etiquetas que se introdujeron en quinto grado, pero de una manera más confusa que compleja.

(43) a. Los sustantivos propios se escriben siempre con la primera letra en mayúscula y los sustantivos comunes se escriben siempre con la primera letra en minúscula (E1, l: 56).

a'. Las palabras que hablan de las características y cualidades de las personas, los animales, lugares y objetos son adjetivos (E2, l: 29).

b. Se escriben con letra inicial mayúscula los nombres propios o particulares (E5, l: 34).

b'. Las palabras que acompañan al sustantivo para expresar alguna cualidad de la persona o cosa se llaman adjetivos calificativos (E5, l: 21).

c. Reflexiona y practica. Uso de frases adjetivas para la descripción (E5, l: 54).

c'. ¿Puedes encontrar en la lectura las palabras que cumplen la función de *adverbios*, esto es, las que nos dicen la *forma* en que se realizan las acciones, las palabras que modifican o cambian el sentido de un verbo? (E5, l: 22).

c''. Recuerden que cada párrafo debe tener una oración tópica y otras de apoyo que incluyan explicaciones, ejemplos y descripciones. No olvides emplear nexos para que su texto sea más claro (E5, l: 48).

d. Para elaborar tu autobiografía deberás procurar que esté escrita en primera persona, utilizando los pronombres en la misma forma (yo, mi, mío). [...]Para elaborar la biografía de tu compañero, debes vigilar que



los pronombres que utilices se encuentren en tercera persona (él, su, suyo) (E6, l: 25).

e. También existen las frases adverbiales que son la combinación de una preposición y un sustantivo, un adjetivo o un adverbio y su significado es único. Ejemplos: a ciegas, a la antigua, a pie, por ahí, al amanecer, ni más ni menos, nunca jamás, tal vez, sin duda (E6, l: 14).

En los dos últimos grados escolares se introduce la mayor parte de información gramatical, pero el desarrollo que sigue no logra esclarecer los principios básicos de cada noción; en parte porque los datos se explican de manera imprecisa y errada, como en (44a); además de que se introduce una gran cantidad de etiquetas gramaticales que no se desarrollan y de que las numerosas actividades en que se aluden no tienen como objetivo la enseñanza de las categorías gramaticales del español. Por consiguiente, algunos conceptos quedan relegados, como las preposiciones, que únicamente se enlistan, como en (44b) y las conjunciones que se manejan como sinónimo de nexos, como en (44c).

(44) a. Las oraciones coordinadas son aquellas que unen una oración con otra a través de una conjunción.

b. Las preposiciones son (E6, l: 15): A, ante, bajo, cabe, con [...]

c. Las oraciones coordinadas son: Copulativas. Utiliza los nexos y, e, ni para unir oraciones (E6, l: 23).

En relación con el razonamiento infantil, los contenidos del libro no cumplen con la suficiente especificidad temática ni con un manejo consistente de la información; lo que resulta un factor en contra del aprendizaje. Esto ya que el niño irá formando conglomerados de información desestructurada y conforme avanza en su desarrollo, irá agregando más datos a los conglomerados, pero no de manera complementaria, sino superpuesta; por lo que será incapaz de disociarla, tanto por lo sincrético de su pensamiento, como por lo confuso de la información.

### **3.1.6. La transducción y la insensibilidad para la contradicción**

A causa del sincretismo en el pensamiento del niño, las escasas relaciones que éste establece entre los objetos de un todo resultan subjetivas. Como manifestación de la ausencia de necesidad lógica, las operaciones mentales no están encaminadas ni a la inducción ni a la deducción, de manera que no es posible elaborar generalizaciones. Es en este sentido que el pensamiento infantil se considera transductivo, ya que los juicios aparecen yuxtapuestos unos a otros, aparentemente sin relación ni implicación entre ellos.

Por otra parte, el sincretismo del pensamiento se manifiesta también en la condensación de juicios que no han sido relacionados ni muestran conciliación entre sí; a partir de esto se considera que el pensamiento es contradictorio y aún no es apto para percibir este hecho.

Como se ha mencionado, la incapacidad para establecer relaciones tanto entre los objetos como entre sus propios juicios tendrá como consecuencia que el niño perciba de manera aislada la información y los conceptos que el libro le introduce; en particular en lo que concierne a los conceptos gramaticales, como son el sustantivo y el adjetivo que se manejan en 1° y 2° grados. Sobre todo si no llevan una secuencia perceptible, incluso para el adulto, ya que como se señaló en el rasgo de la estrechez del campo de la atención, no es posible determinar los objetivos de aprendizaje que persiguen.

En un estadio posterior de desarrollo, entre los 7-8 años y los 11-12, el niño comienza a cobrar conciencia de sus propios juicios e incorpora la introspección a partir de las propias experiencias mentales, aunque el razonamiento sólo podrá considerarse formal después de los 11-12 años.

En relación con estas características, el hecho de que en el libro de texto no se observe aumento de complejidad en los contenidos; es decir, como en el caso del sustantivo que la definición explícita de la categoría se mantiene igual a lo largo de la serie, la información no se adecua a la evolución de las capacidades cognitivas del escolar; por ejemplo, en la transición de 1°-2° grado a 5°-6°. Esto en tanto que no estimula el establecimiento de relaciones con estructuras mentales anteriores para ampliar y modificar sus esquemas de pensamiento y percepción actuales.



Las características del pensamiento antes mencionadas, junto con la problemática acerca de los conceptos gramaticales que se ha encontrado en los libros, dificultan el aprendizaje; ya como proceso intelectual, por la poca claridad en las actividades y en los objetivos, puesto que de manera general es difícil percibir el eje conductor alrededor del cual se desarrolla el programa; ya porque en relación con las categorías gramaticales, la información no logra concretar una descripción precisa ni correcta de los contornos conceptuales.

### **3.1.7. La modalidad del pensamiento infantil, el realismo intelectual y la incapacidad para el razonamiento formal**

En los niños de hasta 7-8 años, los juicios se presentan yuxtapuestos; después de esta edad y hasta los 11-12 años, la aparición de la jerarquización y de la sistematización en el juicio infantil provoca cambios en la modalidad del pensamiento.

De acuerdo con estos factores, el libro de texto se adapta a la evolución cognitiva del niño, en tanto introduce un mayor número de conceptos en los libros de 5° y 6° grados. No obstante, como se ha señalado en los rasgos anteriores, existen elementos contraproducentes para el aprendizaje de acuerdo con los esquemas mentales del niño; esto en dos sentidos.

Por una parte, el hecho de que conceptos como el de sustantivo y adjetivo, aun cuando se introduzcan nuevas etiquetas como la de *nombre propio*, *adjetivo calificativo* o *frase adjetiva* involucren la misma definición que en los grados escolares iniciales, como ya se ha mostrado en ejemplos anteriores. Y por otra, que se introduzcan nociones en sí complejas y que además se desarrollen de manera errónea, como en el caso del nexos, al que se le da el tratamiento de clase de palabras; mientras que otro tipo de palabras que sí constituyen categorías gramaticales, como las preposiciones y las conjunciones, se desarrollan de manera parcial y no permiten que el niño perciba sus rasgos distintivos y que las conciba como categorías que cumplen funciones específicas en la lengua, como en (47).

- (47) a. Las conjunciones, por la forma en la que enlazan las oraciones, se clasifican de la siguiente manera (E6, I: 15):

- a) Copulativas: Unen dos palabras u oraciones (y, e, ni).
- b) Disyuntivas: Ofrecen elegir entre dos opciones (o, u), la u se utiliza únicamente para evitar una repetición de sonido con la siguiente palabra (sartén u olla).
- c) Adversativas: La segunda oración contradice a la primera (pero, mas, sin embargo).
- d) Consecutivas: La segunda oración es consecuencia de la primera.

b. Las oraciones coordinadas son (E6, l: 23):  
Copulativas. Utiliza los nexos y, e, ni para unir oraciones.

La modalidad del pensamiento del niño hacia los 11-12 años se encamina a concebir la no contradicción como una necesidad, pues ha adquirido una visión menos subjetiva del entorno, y el individuo ahora es consciente de las implicaciones entre el razonamiento y la observación. Desde este momento tenderá a concebir el plano sensible de manera distinta al plano verbal; esto para expresar la imaginación o eventos u objetos que jamás ha visto ni experimentado.

En este sentido, la lengua cobra importancia, no sólo como medio de comunicación sino como vehículo de expresión; por esta razón, si el libro de texto introduce nociones complejas y mal desarrolladas, la comunicación escrita se verá muy superada por la comunicación verbal; esto porque el niño no podrá distinguir ni hacer uso de los elementos que le permitan expresar su pensamiento de forma escrita, en tanto que la información destinada a ese quehacer, como en (48), le resultará inaccesible; en parte por la naturaleza de los conceptos y por lo confuso del desarrollo, así como por la gran cantidad de conocimientos implícitos que subyacen a los conceptos gramaticales.

(48) a. ¿Puedes encontrar en la lectura las palabras que cumplen la función de *adverbios*, esto es, las que nos dicen la *forma* en que se realizan las acciones, las palabras que modifican o cambian el sentido de un verbo? (E5, l: 22).

b. Los adverbios son palabras invariables porque no admiten derivaciones y funcionan como modificador del verbo, del adjetivo y de sí mismos (E6, l: 13).

c. Observa las siguientes frases que vienen en la lectura (E5, l: 21):  
Les voy a contar rápidamente.

Creo firmemente

d. Existen oraciones que tienen un verbo conjugado y terminan con punto, es decir, son independientes y no se encuentran enlazadas a otra oración, a estas oraciones se les llaman *oraciones simples*. En cambio, existen oraciones que están unidas a otras por medio de un nexo (E1, l: 22).

### **3.1.8. La precausalidad en el niño**

Este fenómeno, tal como los rasgos de la mentalidad infantil antes mencionados, tiene fundamento en el egocentrismo del pensamiento y en el realismo intelectual, puesto que el niño es inconsciente de sí mismo e incapaz de introspección; por lo tanto, es inconsciente también de la subjetividad de su pensamiento y no puede establecer límites entre el mundo interno y el externo.

La precausalidad como rasgo del pensamiento implica la dificultad en el niño para disociar e identificar fenómenos de distinta naturaleza; esencialmente lo físico o perteneciente al entorno, de lo mental, que se constituye de sus propias observaciones y juicios.

Al principio de este capítulo, así como en el anterior, se resaltó que el libro de texto muestra una gran voluntad para relacionar los conceptos gramaticales con características sensorialmente perceptibles, como en (49a); ahí se busca mostrar la modificación adverbial sobre el verbo a partir de la observación del cambio de significado de las oraciones; dado que no hay cambio de significado, el niño únicamente podrá observar la presencia de distintas unidades pero no podrá percatarse del fenómeno de modificación; ya que tales unidades no modifican sino que agregan información respecto del evento. Mientras que en (49b) se utiliza una etiqueta gramatical para ilustrar un fenómeno ortográfico. De esta manera, ambos ejemplos en (50) muestran un fuerte esfuerzo por relacionar los contenidos gramaticales con el medio físico del niño.

- (50) a. Observa cómo se modifica el significado de las siguientes oraciones a partir de la presencia del adverbio (E6, l: 13):  
El fuego fue dominado por los hombres.  
El fuego fue dominado fácilmente por los hombres.  
El fuego, anteriormente, fue dominado por los hombres.

b. Observa en las siguientes oraciones la manera en que los adverbios ayudan a ser más específicos en la redacción (E6, l: 14).

Los hechos mencionados, en relación con la precausalidad del pensamiento, en primera instancia se observan pertinentes para el aprendizaje en tanto que el niño no puede disociar los factores internos de los externos; de esta manera, la materialidad de los objetos le servirá como anclaje de los conocimientos que se le introducen, pero únicamente en un primer momento y de manera parcial.

Lo anterior obedece a que, por la misma incapacidad del niño para disociar fenómenos de distinta naturaleza, la fusión de los conceptos con factores extragramaticales conduce al aprendizaje de nociones parciales e imprecisas; las cuales no dirigen al niño a la reflexión sino a la asunción de definiciones discretas, como en (51), que no le permitirán percatarse de la generalidad del concepto en un momento posterior de su desarrollo y que involucrarán una mala o nula aplicación de los conocimientos.

(51) Los adverbios son palabras invariables, porque no admiten derivaciones y funcionan como modificador [*sic* modificadores] del verbo, del adjetivo y de sí mismos. Se construyen a través de una sola palabra o un enunciado (E6, l: 13).

Hasta aquí se han mencionado los factores del manejo de los conceptos de las categorías gramaticales que repercuten en el aprendizaje del niño, de acuerdo con el estadio de desarrollo cognitivo en que se encuentra. Asimismo, se han observado posibles consecuencias de ese manejo en el aprendizaje durante los años escolares; esto sin perder de vista que el niño continuará su formación en etapas subsecuentes.

En la Figura 1, a través de la tonalidad de los colores en las casillas se muestra la influencia de cada rasgo del pensamiento según el grado escolar. También se resumen las categorías que se introducen en cada uno de estos grados. Se debe resaltar que no se busca ilustrar una correlación entre los rasgos del pensamiento y las categorías gramaticales, sino entre el rasgo y el nivel escolar.

Rasgo \ Texto	E1	E2	E5	E6
<b>El egocentrismo</b>	Sustantivo	Sustantivo	Sustantivo	Pronombre
<b>Las dificultades de toma de conciencia y el desajuste de las operaciones en el plano del pensamiento</b>		Adjetivo	Adjetivo (calificativo)	Frase adjetiva
<b>La incapacidad para la lógica de las relaciones y la estrechez del campo de la atención</b>			Frase adjetiva	adverbio
<b>La incapacidad sintética y la yuxtaposición</b>			Adverbio	Frase adverbial
<b>El sincretismo</b>			Nexo	Preposición
<b>La transducción y la insensibilidad para la contradicción</b>				Conjunción
<b>La modalidad del pensamiento infantil, el realismo intelectual y la incapacidad para el razonamiento formal</b>				Nexo
<b>La precausalidad</b>				

Figura 1. Los rasgos del pensamiento infantil en relación con los textos escolares y las categorías gramaticales.

### ***3.2. El concepto en la edad escolar***

Como se ha mostrado, la información relativa a las categorías gramaticales en el libro de texto es muy diversa; además de que supone el conocimiento de numerosas nociones que no se describen. Estos factores, a la luz del nivel de desarrollo cognitivo, igualmente resultan problemáticos, ya que los escolares no han desarrollado la capacidad conceptual plena para reflexionar sobre los conceptos de esta naturaleza.

De esta manera, el conflicto se agudiza cuando el manejo de tales conceptos no es sistemático, ni se concreta una descripción completa de las clases de palabras desde ninguno de los niveles de análisis de la lengua que se han manejado en este trabajo y que se detectaron en el libro de texto. Esto sin perder de vista que además, el desarrollo de la información gramatical no es continuo, ya que las actividades no manifiestan un eje conductor; ni es gradual, puesto que la complejidad de los contenidos no se adecua a las características del pensamiento en los primeros años escolares, ni a los cambios que experimenta en los últimos grados.



Alrededor de los 7-8 años, el pensamiento aún se encuentra muy vinculado al contacto y a las operaciones con el medio físico. El niño concibe el nombre y las propiedades de los objetos como una unidad inseparable; lo mismo que el mundo físico y el mundo mental. Pero sus estructuras de pensamiento comienzan a experimentar cambios que conducirán al aumento en la capacidad de generalización, de manera que sus esquemas mentales serán más incluyentes y podrá empezar a percibir símbolos y no sólo imágenes *per se*; es decir, que su perspectiva del medio comienza a tornarse más funcional y menos estructural.

No se debe perder de vista que esto constituye un proceso gradual, pues el individuo alrededor de los 7-8 años se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, y aún no puede establecer juicios relacionales que le permitan identificar a un elemento particular como parte de distintos conjuntos en un mismo momento. Entonces podrá emplear ciertas etiquetas adecuadamente, sin tener noción integral del concepto que implica su uso.

De esta manera, en cuanto a los conceptos de las categorías gramaticales, se aduce que el niño es capaz de distinguir una etiqueta de las entidades o cualidades que ésta denota, y no es necesario recurrir a actividades o definiciones como en (52).

(52) a. De la siguiente lista de palabras encierra en un círculo las herramientas que te ayudaran en tu investigación (E1, I: 32).

b. Las palabras que hablan de las características y cualidades de las personas, los animales, lugares y objetos son adjetivos (E2, I: 29).

c. No olviden emplear nexos para que su texto sea más claro (E5, I: 48).

En esta etapa, el niño percibe las partes de un todo como aisladas; comienza a conocerlas y a ubicarlas dentro de pequeños conjuntos; aunque éstos no sean concebidos como subconjuntos de una totalidad. Más tarde, su conocimiento del entorno y las disposiciones que ha hecho con los objetos resultarán en la comprensión global del medio.

En cuanto a las categorías gramaticales, las posibilidades cognitivas del niño no le permitirán concebirlas como elementos de un sistema de lengua,

pero podrá comprenderlas como palabras con propiedades específicas y posteriormente, mientras afianza esos conceptos y adquiere nuevos conocimientos, podrá identificarlos dentro de un único campo, el de la reflexión lingüística; esto para aplicar sus conocimientos tanto en la expresión oral como en la escrita.

Entre los 7-8 y los 11-12 años, debido a que el pensamiento no ha logrado desvincularse por completo de la percepción, el niño no podrá concatenar juicios para llegar a un resultado, a menos que comprenda concretamente la lógica interna de cada juicio. En otras palabras, intenta determinar bajo qué medios se logran determinados fines.

En relación con el concepto gramatical, si el libro de texto no proporciona la información debidamente articulada y explícitamente desarrollada, el niño, dentro de las posibilidades que le ofrece su pensamiento, no logrará comprender la información, como en (53a) y (53b), ni podrá deducir la utilidad de esos conocimientos, como en (53c).

(53) a. Nexos. Funcionan como un enlace sintáctico que sirve para relacionar dos términos o dos oraciones. Pueden introducir oraciones o sustituir al sustantivo al que se refieren. Los nexos son (E6, I: 15):

- a) Las conjunciones
- b) Las preposiciones

b. Los nexos subordinantes más comunes son: que, cuando, para que, cuando, como, quien (E6, I: 24).

c. La forma más sencilla de enlazar oraciones es a través de la yuxtaposición. Yuxtaponer significa colocar una cosa al lado de la otra, por lo tanto, cuando yuxtaponemos oraciones, ninguna de ellas pierde su independencia y el único nexo que las une es una coma (,) o un punto y coma (;) (E6, I: 23).

En esta etapa, el niño ya puede identificar un elemento en diversos contextos, sin percibirlo como elementos distintos. También podrá percibir un evento como una totalidad; además de que estará en posibilidad de identificar relaciones entre las partes que lo integran. Entonces no sólo establecerá relaciones entre los objetos, sino que también podrá instaurar distintos ordenamientos; lo que indica que puede tener más de un punto de vista a la vez. Comienza a elaborar sus propias clasificaciones, de forma que puede concebir un elemento en

aislado y como parte de conjuntos mayores; así podrá trasladar esta capacidad a distintos planos.

De esta manera, el niño está en capacidad de distinguir las estructuras que le permiten comunicarse dentro de un mismo universo; asimismo, puede identificar las funciones de cada una y aplicarlas en diversos contextos. Pero si al niño se le introduce una definición como la que se muestra en (36a), y posteriormente se le mencionan otros elementos que no estaban incluidos en la definición, como en (36b), además de que dentro del mismo grupo se incluye elementos de naturaleza distinta a los anteriores, como en (36c), se aduce que el niño no explotará sus capacidades cognitivas, debido a que no identificará el contorno conceptual de la noción que se busca introducirle; tampoco podrá poner en práctica su capacidad organizativa, ya que no estará en condición de agrupar los elementos propios dentro de los conjuntos adecuados.

Hacia los 11-12 años, continuará empleando etiquetas que no conoce integralmente, pero ya que el lenguaje funciona como instrumento de la actividad mental, en tanto amplíe su estructura de la lengua, ampliará la de su pensamiento. De esta forma, si el manejo de los conceptos gramaticales en el libro de texto es inapropiado, éste resultará más un impedimento que una herramienta para ampliar las posibilidades de estructurar, organizar y expresar el pensamiento y para lograr una comunicación oral y escrita exitosa. Sin embargo, no se debe perder de vista que la secuencia que sigue el proceso del desarrollo se encuentra estrechamente relacionada con las características individuales del niño, por una parte, y con el entorno social, por otra.

## Reflexiones finales

A pesar de que no es uno de los objetivos de este trabajo determinar las consecuencias que el manejo de los conceptos de las categorías gramaticales en el libro de texto tiene en la educación formal, tras haber descrito y analizado la información correspondiente y posteriormente haberla correlacionado con los principios del desarrollo conceptual de Piaget, es posible identificar algunos hechos que, si bien necesitan ser estudiados y analizados desde otros enfoques, se pueden vislumbrar a partir de los resultados presentados en este estudio.

En primera instancia ha de resaltarse que el estudio de la lengua materna en los primeros años escolares resulta un quehacer medular en la formación escolarizada. Si bien el niño es competente lingüísticamente, ya que tiene la capacidad para adquirir una lengua y hacer uso de ella para comunicarse, es necesario que conozca el funcionamiento de ésta a través de su estudio; lo cual le permitirá fortalecer la competencia comunicativa, pues contribuye a que el niño desarrolle la habilidad para participar en situaciones de habla específicas, como una discusión, una charla familiar o una conversación con personas mayores, donde identificará qué forma del uso de la lengua resulta más conveniente y apropiada según el contexto comunicativo en que se encuentre.

Asimismo, el estudio de la lengua favorece y ayuda a consolidar la habilidad expresiva oral y escrita de los niños, ya que estimula la capacidad para comprender a los interlocutores, estructurar el pensamiento y expresarlo por medio de ideas coherentes. Es por esto que la importancia de una buena formación en esta materia tendrá consecuencias, en forma global y contundente, en el desempeño escolar en todas las áreas, así como en la convivencia e interacción sociales de manera extraescolar.

Lo anterior va encaminado a que si el niño comienza a reflexionar, aunque sea de forma básica, acerca del uso y funcionamiento de la lengua, podrá desarrollar un mayor número de competencias para comprender exitosamente los textos escritos, por una parte, y elaborar sus propios textos en forma estructurada y coherente, por otra; así como para participar activa y

organizadamente en discusiones grupales y expresar y argumentar su pensamiento verbalmente.

Desde el enfoque de Piaget, la argumentación desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo del niño, ya que constituye la antesala para la reflexión; es decir, el diálogo interno acerca de cualquier fenómeno de la realidad. En un primer momento del desarrollo, la argumentación tiene un vínculo completamente social, ya que el niño expresará, generalmente ante un grupo de otros niños, su manera de percibir un objeto o un hecho; recuérdese que esto se lleva a cabo dentro de las posibilidades del pensamiento egocéntrico. Posteriormente el niño podrá trasladar esa función del diálogo al ámbito individual y discutir él mismo acerca de un fenómeno; pues será capaz de elaborar una serie de preguntas y darles respuesta, de manera que consiga legitimar su punto de vista.

La materia de español necesariamente debe proporcionar un espacio amplio para la enseñanza de conceptos gramaticales básicos y adecuados para los estudiantes, y no dificultar esta formación con la inclusión de otros temas que no guardan mucha relación, o que no son exclusivos del ámbito del estudio de la lengua, como la enseñanza de técnicas de estudio, convivencia social u ortografía. Ya que se trata de áreas de suma importancia, no sólo deben estar unidas a un campo de estudio, sino que deben estar en constante contacto con el niño a través del resto de las materias que se imparten en la educación primaria; pues el hecho de interrelacionar los distintos contenidos temáticos, siempre que se haga en forma adecuada, es una forma de fortalecer el aprendizaje. Esto propicia que el niño adquiera una formación integral que le facilite el desarrollo de habilidades para poner en práctica los conocimientos adquiridos y diseñar estrategias para manejarlos, de tal forma que pueda obtener un mayor número de nuevos conocimientos. Lo cual se reflejará en hechos observables y medibles que permitan evaluar el aprendizaje.

En relación con lo que se ha mostrado del libro texto objeto de análisis, se observa que tanto la estructura del material, como el mismo contenido, no apuntan a una formación adecuada, es decir, que la planificación básica de la educación formal no se muestra encaminada a cumplir con los objetivos de instrucción que persigue; esto en tanto que no se concreta la enseñanza del español como lengua materna, ni la reflexión que esto implica también para el

buen desempeño en el resto de áreas en que se forma al niño. Por lo tanto, si el libro de texto de español no constituye una herramienta adecuada para el aprendizaje, puede conducir de manera más directa, que por ejemplo el libro de Historia o de Ciencias Naturales, al fracaso escolar. Si el plan de estudios fue diseñado para alcanzar determinadas metas que se infieren a partir del análisis de la estructura y contenido del libro de texto, y que además se pueden rastrear en la justificación de una reforma educativa, como es el caso del libro de español, las expectativas curriculares no serán cubiertas con los resultados de los escolares, ya que según el análisis, el niño no podrá alcanzar el nivel de rendimiento esperado de acuerdo con el grado escolar, la edad y, en este caso particular, el nivel de desarrollo conceptual.

Consecuentemente con lo anterior, no se debe perder de vista que el libro de texto gratuito es un instrumento de enseñanza a nivel nacional; su distribución es masiva y de él depende en gran parte la formación de la mayoría de los niños mexicanos en edad escolar inscritos en el Sistema Educativo Nacional. Por esta razón, resulta de suma importancia que sea un instrumento sólidamente diseñado y acorde con las capacidades cognitivas de los niños; pues si además se tiene en consideración que los estudiantes que cursan la primaria constituyen las futuras generaciones de jóvenes y adultos productivos, su educación necesariamente debe ser cuidadosa, estructurada y sobre todo, fundamentada en principios sólidos; no sólo por el beneficio individual de cada uno de los estudiantes, que es fundamental, sino en beneficio del País. Esto en relación con la nueva reforma educativa en la que se insertan los textos que aquí se han analizado, cuyo principio es mejorar la calidad educativa a nivel nacional.

Para explorar los logros educativos del libro de texto gratuito se consultaron los resultados de la prueba EXCALE-03 en que se evalúa el Programa de Estudio de Español en la Educación Primaria, exclusivamente el tercer grado, correspondiente al plan que entró en vigor en el año 2000. Aunque es un plan de estudios que ya no está vigente, y un grado escolar que no ha sido incorporado a la última reforma educativa de 2009, permite observar algunas tendencias tanto de los objetivos de un programa de enseñanza de español, como la respuesta que los estudiantes otorgan ante éstos.

La evaluación se compone de dos partes: la comprensión lectora y la reflexión sobre la lengua. En este trabajo atañe únicamente la segunda, la cual se divide en tres áreas: reflexión semántica (evalúa aspectos del significado del lenguaje); reflexión sintáctica y morfosintáctica (que permite evaluar aspectos gramaticales), y reflexión sobre las convencionalidades de la lengua (que permite evaluar aspectos ortográficos y de puntuación) (INEE: 18).

De un total de 20 puntos a evaluar, únicamente seis corresponden al área de reflexión sobre la lengua, pues se debe resaltar que en el presente trabajo no se consideran los aspectos ortográficos dentro de este campo. En una escala de dificultad que va de nivel *Avanzado* a *Por debajo del básico*, los seis puntos de evaluación mencionados se ubican dentro de un nivel avanzado-medio. Dentro del nivel de dificultad avanzado se encuentran las siguientes actividades: seleccionar los verbos conjugados que deben ir en un texto e identificar el uso adecuado de sustantivos propios y comunes. En el nivel medio se ubican: reconocer el enunciado que respete la concordancia entre género, número, persona y tiempo verbal; identificar la oración imperativa directa que completa un texto; identificar palabras que describen ubicación espacial y temporal, y por último, reconocer el antecedente al que se refiere un pronombre (INEE: 20).

Los puntos a evaluar obedecen a un nivel muy básico de reflexión lingüística y los resultados obtenidos no fueron muy favorables, ya que a nivel nacional el 25% de los estudiantes se ubica por debajo del nivel básico de dificultad en la escala que se mencionó; el 56% está dentro del nivel básico; 17% en el nivel medio, y únicamente el 2% alcanza el nivel de dificultad avanzado. Dentro de estas cifras cabe mencionar que las escuelas privadas rebasan por 70 puntos a las escuelas públicas urbanas (INEE: 21), lo cual confirma la importancia del libro de texto gratuito en la educación, al considerar que las escuelas públicas manejan de manera obligatoria estos textos, mientras que las escuelas privadas recurren a otras alternativas.

Por todas las implicaciones que se han mencionado, resulta de gran trascendencia elaborar estudios que evalúen la calidad de los libros de texto gratuitos en forma y contenido; esto sin perder de vista a quién van dirigidos, cuál es el objetivo que persiguen y el compromiso que conllevan. En consecuencia, de este trabajo se desprenden numerosas vertientes de

investigación, propiamente pedagógicas y otras interdisciplinarias que marcan la pauta para futuros trabajos.

Una de estas vertientes radica en elaborar programas de estudio que atiendan a la capacidad cognitiva de los estudiantes y logren establecer una correlación entre ésta y los contenidos del programa; pues si bien se sabe que el pensamiento infantil tiene características y propiedades particulares, éstas no deben constituir un medio para sobredimensionar o minimizar los contenidos específicos objeto de enseñanza-aprendizaje. La formación integral de un individuo capaz de abstraer todo el conjunto de conocimientos no será posible si el educador no desarrolla estrategias didácticas apropiadas para estimular el aprendizaje y favorecer que el niño, respecto de sus capacidades cognitivas, aproveche todo su potencial en un contexto de aprendizaje específico.

Los libros de texto, como instrumentos de enseñanza, deben ser revisados con atención para determinar si la metodología presentada, desarrollada y ejecutada es coherente y la más conveniente para cumplir con las metas que persigue; así como para comprobar que los conceptos que ahí se desarrollan estén elaborados adecuadamente y con información correcta y veraz.

Un hecho común es que los tópicos descritos en los libros de texto no tienen ninguna conexión con otras disciplinas del aprendizaje; por ejemplo las matemáticas, las ciencias sociales o las ciencias naturales. En principio, esto parecería adecuado, sobre todo en los primeros años escolares, dado que el niño aun no está en la capacidad de asociar contenidos de diferente naturaleza; pero este factor debe implementarse de manera gradual y comenzando por iniciar al niño en determinados conocimientos; no pretender formarlo en una disciplina desde niveles muy tempranos. La interrelación de contenidos, además de gradual, debe hacerse en forma observable, es decir, consciente y no sólo inferible para los usuarios del material.

En cuanto a la enseñanza de español, el estudio de la lengua debe ser considerado como un hecho social y visto desde una perspectiva de interacción humana, en donde el niño forma parte de una comunidad específica, aprende el funcionamiento de la lengua y la concibe como un sistema con fines comunicativos. Este hecho debe impactar en la integración del individuo como



un sujeto activo dentro de un grupo humano que reflexiona y construye un entorno armonioso de convivencia.

Los especialistas en el estudio y la descripción de la lengua, así como de otras disciplinas como la lingüística aplicada, han hecho un gran esfuerzo pero no han conseguido desarrollar métodos para la iniciación en la gramática, pues como se ha mostrado, es un área compleja que requiere la consideración de múltiples aspectos disciplinares y prácticos que involucran además de técnicas y estrategias de enseñanza, conocimientos de cognición y conceptualización; es así que los estudios que dan cuenta de este hecho son mínimos, lo cual se hace evidente en los textos escolares, ya que a lo largo de estos se presentan todos los conceptos, independientes del nivel de análisis en cuestión, de una manera desarticulada e ilógica; sobre todo para los destinatarios de este material.

Por esta razón se debe resaltar la labor del pedagogo, ya que funge como un mediador entre los expertos en un campo disciplinar, el docente y el estudiante. Su papel es trascendental en la formación de los niños, pues con su trabajo pone de manifiesto la importante relación entre el conocimiento, el pensamiento, la sociedad y el entorno del individuo; además de que promueve el equilibrio entre estos factores en beneficio del educando.

Por otra parte, la educación formal no se debe fundamentar en el cumplimiento de una serie de contenidos demandados por el sistema educativo, si no más bien en las necesidades propias del estudiante, es decir, con base en el entorno social, las posibilidades cognitivas de acuerdo con su desarrollo y los recursos humanos que el entorno pone a su alcance; esto es, la familia, los docentes y el medio escolar.

## Conclusiones

Tras haber descrito, analizado y relacionado la información acerca de las categorías gramaticales, con el estado de desarrollo cognitivo del escolar y de acuerdo con los rasgos del pensamiento planteados por Piaget, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

Debido a que el estudio de la gramática de una lengua implica reflexión metalingüística y el niño entre los 6 y los 10-11 años no puede tomar conciencia plena de su propio pensamiento, no se puede formar al escolar en el estudio de su lengua, sino iniciarlo en éste.

La falta de madurez cognoscitiva que presenta el niño, sobre todo en los dos primeros años de vida escolar, no justifica que en los libros de texto se maneje información discontinua, parcial y en ocasiones errónea.

La desarrollada conciencia de la diferencia que tiene el niño entre los 6 y los 11 años facilitaría la familiarización con las unidades de la lengua si los criterios de identificación fueran uniformes y bien definidos, ya sea a nivel morfológico, sintáctico o semántico.

A partir de las dificultades de toma de conciencia, el niño percibe una realidad fragmentada, y si la información del libro de texto se presenta de manera desarticulada, no fomenta la percepción de la lengua como sistema. Esta misma desarticulación de los contenidos gramaticales tampoco favorece la relación de la información que el texto le proporciona al niño, de manera que no funciona como una guía hacia el razonamiento lógico que alcanza el individuo después de los 11-12 años.

Ya que la información no es secuencial y el campo atencional del niño es estrecho, los contenidos serán fácilmente olvidados y difícilmente podrán ser relacionados como parte de un mismo tema.

A causa del carácter transductivo del pensamiento infantil, el niño necesita anclar su conocimiento a la realidad, pues sólo al percibir la lógica interna de los hechos podrá internalizarlos en el pensamiento. De este modo, si las categorías gramaticales no se definen en el libro de texto, o se definen de manera poco clara, el niño no podrá incorporar el nuevo conocimiento a los esquemas mentales previamente elaborados, con miras a que su razonamiento se desarrolle.

Implica mayor dificultad reaprender información conocida que aprender nueva información; por tanto, si la formación gramatical del niño de primaria es deficiente, aunque en los niveles educativos posteriores se haya alcanzado el razonamiento lógico propio del adulto, las dificultades en el aprendizaje incrementarán y representarán impedimentos para una formación adecuada, así como para una comunicación verbal y escrita exitosa.

Si bien el egocentrismo y los fenómenos de pensamiento que de él se desprenden impiden tanto la conceptualización como la reflexión lógica, aunque el niño no pueda comprender conceptos, puede acceder a las nociones que le permitan acercarse a tales conceptos y realizar operaciones en torno a éstas; siempre que se le mantenga en contacto con ellas como un subconjunto de los fenómenos del entorno.

La desarticulación con que se presenta la información gramatical, de acuerdo con el modo de operación del razonamiento infantil, constituye más un obstáculo para la construcción del propio conocimiento por parte del niño, que una guía para el aprendizaje.

Los libros de texto gratuitos no conforman un intento de iniciar al niño en el estudio de la gramática de su lengua; esto se observa a partir de tres hechos fundamentales. En primera instancia porque se le otorga mayor prominencia a las actividades de lecto-escritura, técnicas de estudio y convivencia social, más que al desarrollo de un concepto en particular. Por otra parte, el manejo que se hace de los contenidos gramaticales no muestra ejes de análisis precisos ni objetivos delimitados. Finalmente, los contenidos, tanto por su estructura, como por la información que aportan, no se adecuan a las características de la lógica infantil.

De manera general, el libro de español no constituye una herramienta para el acercamiento a la reflexión metalingüística que implica el estudio de la lengua materna, ni de las implicaciones que éste tiene; no sólo en el adecuado desempeño escolar del niño, sino en la comunicación verbal y escrita a la que se enfrenta en cualquier ámbito de su vida.

La información acerca de las categorías gramaticales que incluye el libro de texto es muy abundante, ya que se abordan siete clases de palabras (verbo, sustantivo, pronombre, adjetivo, adverbio, preposición y conjunción) desde distintos niveles de análisis de la lengua: morfológico, sintáctico y semántico;

además de que del manejo de algunas de las clases mencionadas se desprenden temas relacionados, como la deixis, la oración simple, los nexos y la oración compuesta.

No obstante, un mayor porcentaje de la información se aborda de manera implícita pues por una parte, se manejan muchos datos que no se describen, y por otra, la información descrita, la mayoría de las veces implica el conocimiento de numerosos fenómenos de la lengua para lograr la comprensión de lo que se desarrolla; conocimientos que no se despliegan en el libro de texto. Este es el caso de la propiedad de los sustantivos para denotar entidades del mundo y del adjetivo calificativo de denotar cualidades; de la concordancia que se establece entre estas dos categorías gramaticales, así como de la modificación que ejercen los adjetivos sobre los sustantivos.

A partir del uso de la etiqueta *adjetivo calificativo* se involucra la existencia de otras clases de adjetivos que no se mencionan en el libro. Lo mismo ocurre con el tratamiento de la flexión de género y número en sustantivos, adjetivos y pronombres. Igualmente con la flexión de tiempo, aspecto y modo en el verbo, ya que aunque se utilizan etiquetas como *conjugación*, *pretérito*, *copretérito* e *imperativo*, éstas no se desarrollan adecuadamente y se implica la existencia de otros tiempos y modos gramaticales; en tanto que el aspecto se aborda sin ser definido ni identificado en la lengua.

En cuanto a la definición de las categorías gramaticales, se proporciona la de algunas; otras se abordan en la serie sin ser definidas, como el verbo, el pronombre y la preposición. Mientras que en las categorías que sí se definen se identifican inconsistencias, como en el caso del sustantivo que es definido a partir de criterios ortográficos; del adjetivo, del que se da cuenta a partir de criterios extragramaticales, como el de señalar cualidades de las entidades del mundo; del adverbio, al que se le define como palabra invariable que no admite derivaciones y que indica la forma en que se realizan las acciones; y de la conjunción, que se define a partir de la función de nexo.

Las definiciones que se presentan obedecen a criterios heterogéneos, gramaticales y no gramaticales que fomentan una concepción de las categorías como elementos aislados y no como unidades de un sistema de lengua. Algunas son definidas explícitamente desde determinados niveles de análisis,

por ejemplo morfológico y semántico; mientras que para dar cuenta de otras se hace a través de otros criterios, como el sintáctico u ortográfico y se recurre de manera implícita a los que se utilizaron para describir otras categorías. Por lo tanto, no se identifica un panorama general ni el contorno conceptual de cada una de las clases de palabras que se involucran en el libro.

El nivel de profundidad con que se tratan las categorías gramaticales no es el mismo para todas, esto visto tanto desde un solo nivel de análisis, como desde el conjunto de ellos. Esto ocurre con el verbo que, sin ser definido, se desarrolla a través de un complejo entramado de información morfológica, como los rasgos de tiempo, aspecto y modo. El sustantivo es descrito desde un enfoque eminentemente semántico y la información morfológica que subyace a este manejo es escasa en comparación con la del verbo. Finalmente, otras clases, como preposiciones y conjunciones, únicamente son enlistadas y vagamente involucradas en las actividades.

La terminología empleada para dar cuenta de las categorías gramaticales, así como de otros fenómenos de la lengua, no es uniforme a lo largo de la serie, como es el caso del sustantivo, al que se le identifica bajo las etiquetas de nombre o palabra; del adjetivo, al que se le llama adjetivo calificativo o únicamente adjetivo, para dar cuenta del mismo concepto; de los pronombres relativos que se enlistan dentro de los nexos subordinantes más comunes, y de las conjunciones, que también se manejan como sinónimos de nexos coordinantes.

# Bibliografía

## Bibliografía de corpus

- [SEP] Secretaría de Educación Pública [en línea], <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/start.php?act=acciones&sec=2>, [Consultado el 27/08/2009].
- (E1, I) Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. 2008. *Español. Primer grado. Bloques 1 y 2* [Formato PDF]. México: Secretaría de Educación Pública.
- (E1, II) Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. 2008. *Español. Primer grado. Bloques 3, 4 y 5* [Formato PDF]. México: Secretaría de Educación Pública.
- (E2, I) Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. 2008. *Español. Segundo grado. Bloques 1 y 2* [Formato PDF]. México: Secretaría de Educación Pública.
- (E2, II) Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. 2008. *Español. Segundo grado. Bloques 3, 4 y 5* [Formato PDF]. México: Secretaría de Educación Pública.
- (E5, I) Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. 2008. *Español. Quinto grado. Bloques 1 y 2* [Formato PDF]. México: Secretaría de Educación Pública.
- (E5, II) Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. 2008. *Español. Quinto grado. Bloques 3, 4 y 5* [Formato PDF]. México: Secretaría de Educación Pública.
- (E6, I) Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. 2008. *Español. Sexto grado. Bloques 1 y 2* [Formato PDF]. México: Secretaría de Educación Pública.
- (E6, II) Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica. 2008. *Español. Sexto grado. Bloques 3, 4 y 5* [Formato PDF]. México: Secretaría de Educación Pública.

## Referencias

- Alcina, J. y J. M. Blecua. 1975. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Ausubel, D. P. 1963. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Barriga Villanueva, R. 1999. "Cuatro décadas de enseñanza del español en México". *Español Actual* 71: 83-100.
- 2010. "Una hidra de siete cabezas y más: La enseñanza del español en el siglo xx mexicano". En Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (Dir.). *Historia sociolingüística de México*. Vol. 2. México: El Colegio de México: 1095-1194.
- Bello, A. 1988 [1860]. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Con las notas de Rufino José Cuervo. 1ª Reimpresión de la 5ª Edición. Estudio y edición de Ramón Trujillo. Madrid: Arco Libros.
- Bosque, I. y V. Demonte (Dir.). 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. 3 Vols.
- Bosque, I. 2000 [1989]. *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. 6ª Reimpresión. Madrid: Síntesis.
- 1999. "El nombre común". En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol.: 1. Madrid: Espasa-Calpe: 3-75.
- Bruyne, J. de. 1999. "Las preposiciones". En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol.: 1. Madrid: Espasa-Calpe: 657-703.
- Bühler, K. 1930. *The mental development of the child. A summary of modern psychological theory*. Oscar Oeser (Trad.). New York: Hartcourt / Brace.
- Demonte, V. 1999. "El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal". En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol.: 1. Madrid: Espasa-Calpe: 129-215.
- Di Tullio, A. 2005. *Manual de gramática del español: Desarrollos teóricos, ejercicios, soluciones*. Buenos Aires: Edicial.

- Eguren, L. J. 1999. "Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas". En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol.: 1. Madrid: Espasa-Calpe: 929-971.
- Fernández Ramírez, S. 1951. *Gramática española*. Tomo IV: El verbo y la oración. Madrid: Revista de Occidente.
- Fernández Soriano, O. 1999. "El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos". En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol.: 1. Madrid: Espasa-Calpe: 1209-1273.
- Gortari, E. 1988. *Diccionario de la lógica*. México: Plaza y Janés.
- [INEE] Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2010. "El aprendizaje del Español". En *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias sociales* [en línea], <http://www.inee.edu.mx> [Consultado el 06/06/2010].
- Kovacci, O. 1999. "El adverbio". En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol.: 1. Madrid: Espasa-Calpe: 705-785.
- Lara, L. F. (Dir.). 2009. *Diccionario del español usual en México*. 2ª Edición. México: El Colegio de México.
- Lázaro Mora, F. A. 1999. "La derivación apreciativa". En I. Bosque y V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol.: 3. Madrid: Espasa-Calpe: 4645-4681.
- Lizárraga Navarro, G. Z. 2009. *Análisis de las clases léxicas en el libro de texto gratuito para la educación primaria desde un enfoque constructivista*. X Congreso Nacional de Lingüística de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada. Toluca de Lerdo, Estado de México, 6-9 de Octubre de 2009.
- Lope Blanch, J. M. 1987 [1983]. *Análisis gramatical del discurso*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Morales, H. (Ed.). 1991. *La enseñanza del español como lengua materna*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Maier, H. W. 1971. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*. Aníbal C. Leal (Trad.). Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica / Agencia para el Desarrollo Internacional / Amorrortu.



- Peña, R. A. de la. 1985. *Gramática teórica y práctica de la lengua castellana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez Pereira, M. (Coord.). 1996. *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado*. A Coruña: Universidad de Santiago de Compostela.
- Piaget, J. 1960. *The child's conception of the World*. Joan Tomlinson y Andrew Tomlinson (Trads.). Totowa, N. J.: Littlefields, Adams & Co.
- 1969. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Francisco González Aramburu (Trad.). Madrid: Siglo XXI.
- 1972 [1932]. *El juicio y el razonamiento en el niño*. Estudios sobre la lógica del niño II. 5ª Edición. Buenos Aires: Guadalupe.
- 1990 [1985]. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Pablo Bordonaba (Trad.). 2ª Edición. México: Grijalbo.
- Piaget, J., M. Wertheimer y M. Henle. 1977. *Investigaciones sobre lógica y psicología*. Juan A. del Valle (Comp.). Madrid: Alianza.
- Piaget, J., G. Choquet, J. Dieudonné y R. Thon. 1980 [1978]. *La enseñanza de las matemáticas modernas*. 2ª Edición. Madrid: Alianza.
- [RAE] Real Academia Española. 1959. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa- Calpe.
- 2001. [DRAE] *Diccionario de la lengua española*. 22ª Edición [en línea], <http://www.rae.es> [Consultado el 31/03/2010].
- Richards, J y Rodgers, T. 1998. *Enfoques y Métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- Seco, M. 1996 [1994]. *Gramática esencial del español*. 2ª Edición. Madrid: Espasa-Calpe.
- Seco, R. 1989 [1975]. *Manual de gramática española*. 11ª Edición. Revisada y ampliada por Manuel Seco. Buenos Aires: Aguilar.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. 2006. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Skinner, B. F. 1977 [1974]. *Sobre el conductismo*. Madrid: Fontanella.

- Villa Lever, L. 2009. *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: Cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Vygotskii, L. S. 1964 [1934]. *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Prólogo de José Itzigsohn. Comentarios críticos de Jean Piaget. Buenos Aires: Lautaro.