



5
24^c
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES ACATLAN**



**PROPUESTAS METODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL EN PRIMARIAS Y SECUNDARIAS
EN EL DISTRITO FEDERAL**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :

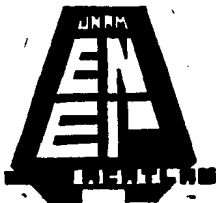
LICENCIADO EN LENGUA Y
LITERATURA HISPANICAS

P R E S E N T A N

EDGAR GARCIA HARO

RAQUEL QUEZADA RODRIGUEZ

Santa Cruz Acatlán, Edo. de Méx., 1992



FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA INSTRUCCION PRIMARIA Y SECUNDARIA ANTES DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 1973. (1959-1973)

1.1.	Introducción	1
1.2.	Enseñanza del español en primaria	2
1.3.	La enseñanza del español en secundaria	24

CAPITULO II

ANALISIS DE PROGRAMAS QUE ESTABLECE LA SEP Y TEXTOS OFICIALES Y NO OFICIALES PARA LA MATERIA DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA (1973-1990)

2.1	Nota preliminar	37
2.2.	Análisis de los programas establecidos por la SEP para la materia de español en primaria	37
2.3.	Análisis y comentario de textos que establece la SEP para la materia de español en primaria	46
2.4.	Análisis de textos no oficiales para la materia de español en la enseñanza primaria.	52
2.5.	Análisis de programas y textos utilizados en la enseñanza del español en la escuela secundaria general	57
2.6.	Estructuración de un modelo para el análisis de los planes de estudio en la secundaria general.	57
2.7.	Análisis e interpretación	65
2.8.	Análisis y comentario de textos utilizados en la escuela secundaria	72

CAPITULO III

INVESTIGACION Y ENCUESTA A ALUMNOS Y PROFESORES DE ESPAÑOL.

3.1.	Introducción.	86
3.2.	Resultado de las encuestas aplicadas a profesores de primaria	87
3.3.	Resultado de encuestas aplicadas a alumnos de primaria.	95
3.4.	Conclusiones del análisis efectuado a los profesores en el nivel secundario	102
3.5.	Resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos de secundaria.	110
3.6.	Conclusiones	114

CAPITULO IV

PROPUESTAS METODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

4.1.	Introducción	115
4.2.	Lectura y escritura	115
4.3.	Lingüística	128
4.4.	Ortografía	146
4.5.	Comprensión de la lectura.	149
4.6.	Expresión oral.	160
4.7.	Conclusión	162

CAPITULO V

LA REFORMA EDUCATIVA DE 1990-1992

5.1.	Un acercamiento a su curso y desarrollo	183
5.2.	Aspectos o lineamientos generales referentes a los programas	183
5.3.	Fundamentos	186
5.4.	Modelo pedagógico	170
5.5.	Propuesta pedagógica para el primer año de educación primaria	182
5.6.	Consideraciones respecto de los programas operativos para la Lengua Nacional	199
5.7.	Propuestas de textos y libros del maestro para el programa de Lengua Nacional.	202
5.8.	Programa de Lengua y Literatura. Primer curso del nivel de Educación Secundaria.	216
5.9.	Conclusiones finales	229
	CONCLUSIONES FINALES	230
	NOTAS	233
	BIBLIOGRAFIA	245
	ANEXOS	248

INTRODUCCION

El presente trabajo tiene la intencion de mostrar paso a paso las diferentes maneras de concebir la enseñanza del español en los niveles básicos de primaria y secundaria. Reúne bibliografía, investigaciones y estudios desarrollados alrededor de los últimos cuarenta años y permite ver las variaciones que la didáctica de nuestra lengua ha experimentado.

La tesis a comprobar en este proyecto nació de una duda, pues a pesar de la importancia que se le da a la enseñanza del español como asignatura básica en primaria y secundaria, no se refleja positivamente su estudio en la mayor parte de los alumnos que egresan de estos niveles. La hipótesis que sostuvimos en el marco teórico fue que el problema fundamental no era ni la asignatura, intrínsecamente hablando, ni los programas, ni tampoco los textos. El problema a nuestro parecer estaba en la forma en que los docentes imparten su clase; de esta manera y con el fin de comprobar nuestra teoría, dividimos el trabajo en cinco grandes capítulos que permitieran en conjunto estudiar la cuestión.

Nos preocupamos por revisar los métodos de enseñanza antes de la reforma educativa de 1973 en textos significativos. Examinamos también los programas de estudio de acuerdo con los postulados que les dieron origen, sus bases metodológicas, psicológicas y lingüísticas; la interrelación entre si y la posibilidad de aplicación en su práctica diaria.

Después de haber analizado los programas y textos, nuestro quehacer fue estudiar cómo se ejecutaba la práctica de los mismos, cuáles eran las bases académicas de los profesores, qué método preferían para enseñar, qué tipo de pruebas escogían para evaluar a sus alumnos, el tipo de ejercicios que seleccionaban, las lecturas que se escogían para la clase; en fin, determinar por medio del muestreo el tipo de maestro promedio. Por otro lado, también fue importante saber qué pensaba el alumno respecto de la manera que le enseñan, qué encontraba bien y mal en la asignatura de español.

Una vez que se confirmó la hipótesis y, como resultado de ella, hacia falta dar al maestro propuestas metodológicas que sirvieran como alternativas a su manera de enseñar. Tales propuestas no pertenecen unicamente al medio educativo mexicano, sino que hemos tratado de recopilar estudios que se han realizado con efectividad en el extranjero y de mostrar algunas otras producto de la experiencia docente de los autores de este trabajo.

Finalmente, en el último tema se analiza la manera en que se plantea el cambio en el sistema educativo mexicano ya que es evidente que desde hace largo tiempo las cosas no marchan bien y que la última reforma no ha resuelto los problemas. Ha sido necesario estudiar la forma en que se lleva a cabo esta nueva reforma y los problemas que se han suscitado para su implantación definitiva. Este capítulo surgió de la inquietud de los profesores por saber qué iba a suceder con la educación pues los profesores encuestados externaron esta zozobra cuando los entrevistamos.

Por otra parte, el misterio que se ha mantenido en torno a ella nos inquietó también y buscamos la forma de poder presentar y hacer consideraciones a los lineamientos generales y a algunos programas, como una contribución actual para los profesores del español en nuestro país.

Como resultado de todo lo anterior, este estudio es un examen del diseño de programas, de textos, de formación de profesores y de modelos de cambio educativo, efectuado de la manera más objetiva posible.

Cada uno de los temas que trata esta investigación lleva a la reflexión; intenta formar una pieza en este rompecabezas que es el sistema educativo mexicano. Hubo que laborar arduamente para la obtención de cada uno de los documentos o las bases que fincaran cada uno de los resultados, especialmente para el quinto capítulo en donde se maneja información que la Secretaría de Educación Pública no ha dado a conocer posiblemente por evitar que se deformen los objetivos de la modernización educativa.

Deseamos aclarar que no ha sido nuestra intención el hacer una crítica destructiva. Como en todo, hay aciertos y errores. Nuestro deseo ha sido en todo momento, aportar algunos elementos que contribuyan a mejorar la enseñanza de la lengua y la literatura y esperamos que nuestra pequeña aportación pueda ser de utilidad para la didáctica de una asignatura que es esencial en la formación de nuestros educandos.

CAPITULO I

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA INSTRUCCION PRIMARIA Y SECUNDARIA ANTES DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 1973. (1959 - 1973)

1.1. Introducción

Muchos y muy diversos han sido los métodos empleados para la enseñanza del español, algunos de ellos elegidos por el maestro en turno, otros aceptados por él porque no hay otra opción y algunos más que, con base en su experiencia y conocimientos, elabora según más le conviene. (1)

El tipo de alumno que cursa la educación básica, arrastra, en ocasiones deficiencias de los cursos anteriores, (2) factores socioculturales (nivel socioeconómico, cultural, alimentación, faltas de integración y de conciencia) y el poco apoyo de los padres de familia y aun de autoridades. Esto, junto con los problemas tratados en el párrafo anterior, constituyen las serias adversidades a las que el maestro debe enfrentarse en el aula.

Dado que la enseñanza ha de considerarse un hecho vital porque evoluciona y cambia, al hacer el presente estudio tuvimos la dificultad de saber en dónde, además de las propuestas de enseñanza, también se pudieran citar los puntos neurálgicos en la didáctica del español. Para solventar el problema, escogimos para este capítulo autores conocedores de las dificultades, de tal modo que las citaran, analizaran y ofrecieran perspectivas para su mejoramiento. En todo momento utilizamos autores "modelo", tratando de evitar casos particulares, aislados y dando ejemplos de lo que hubo de hacerse, una vez que se localizó la deficiencia. Incluimos, tanto en primaria como en secundaria, aspectos como expresión oral, escrita, lectura, información gramatical y otros. Hemos de aclarar que en ningún momento fue nuestra intención hacer un estudio amplio y profundo de todas las técnicas o casos en particular, pues además de que se requeriría una gran experiencia y conocimientos, la extensión del trabajo escaparía a nuestros alcances.

1.2 Enseñanza del español en primaria

1.2.1 Diversos métodos de lectoescritura

1.2.1.1 Métodos de delstreo

Aunque por su antigüedad y límites de nuestro estudio no corresponde estudiar los métodos de delstreo, conviene pensar que éstos fueron, y en algunas zonas marginadas siguen siendo, la única forma en que el mexicano aprendió a leer.

El primer libro a tratar es el *Silabario de San Miguel*, (3) en el cual a través de 38 lecciones se memorizan vocales y consonantes en orden horizontal y vertical (Fig. 1). Posteriormente se presentan: abecedario (mayúsculas y minúsculas), palabras bisílabas -con guión y sin él-, trisílabas, alfabeto impreso (mayúsculas y minúsculas) y, finalmente, bisílabas separadas con guiones, la primera directa compuesta y la segunda simple.

<i>b</i>	<i>f</i>	<i>m</i>	<i>p</i>	<i>v</i>
ba	fa	ma	pa	va
be	fe	me	pe	ve
bi	fi	mi	pi	vi
bo	fo	mo	po	vo
bu	fu	mu	pu	vu

Fig. 1. (4)

Otro ejemplo importante es el *Mantilla No. 1* (5), éste presenta en las primeras hojas tres columnas. En la primera aparecen las letras mayúsculas impresas en tamaño grande y encasilladas, con un dibujo de fondo representativo de cada unidad. En la columna del centro y coincidiendo con cada mayúscula, aparecen, en letras minúsculas y luego en mayúsculas, palabras que comienzan con la letra correspondiente al alfabeto. En la columna de la derecha se presentan grabados de las cosas, animales y personas correspondientes a las palabras de la columna central.

Más tarde se sigue este orden: vocales minúsculas impresas y alfabeto minúsculo, sílabas directas formadas por dos letras, bisílabas -con guión y sin guión-, palabras y frases ya conocidas por el alumno, sílabas inversas simples, diptongos y sílabas directas e inversas simples con mayúsculas y

minúsculas, frases y oraciones con las palabras divididas por guiones, trisílabas y su aplicación, nuevas sílabas y su aplicación y, por último, composiciones en prosa y verso que son anteceditas por trisílabas y polisílabas separadas por guiones, que luego serán utilizadas en los textos de las lecciones.

Este método de deletreo fue duramente criticado por los diversos representantes de otras escuelas; sin embargo, no se puede negar que si bien es memorístico, a éste se debe el hecho de que millones de mexicanos hayan aprendido a leer y escribir.

Entre los dos métodos hay bastante similitud, aunque el *Mantilla* está mejor estructurado y presentado. No obstante, el *Silabario de San Miguel* fue el de mayor permanencia e impacto, y es de hacerse notar que, en algunos lugares, aún se sigue utilizando su *Guía Metodológica de la Enseñanza de la Escritura y Lectura*.⁽⁶⁾ publicada en diciembre de 1899.

Para la comprensión del pensamiento del autor de otra obra similar, mencionamos una cita textual que Enrique Rébsamen incluyó en su primera edición: "El aprendizaje de los primeros rudimentos del saber humano en la escuela elemental no debe revestir nunca la forma de un martirio, sino la de una distracción placentera, que poco a poco se convierta en un trabajo serio, en el que el niño va encontrando la mayor de las satisfacciones: la del deber cumplido.

Los primeros conocimientos que aprende el niño en la escuela deben presentársele como un manjar delicioso, del que apenas se le deja probar, para que se despierte su apetito y cada día pida mayor cantidad. De este modo, lo que fue golosina al principio, se convierte después en el nutritivo pan nuestro de todos los días."⁽⁷⁾

Es importante la idea del español como una distracción placentera, principio diferenciador de los métodos de deletreo, pero que es ideal que está aún por alcanzarse, con los actuales métodos de enseñanza. Después de la idea del "nutritivo pan", ésta es la aspiración de reconocimiento que todo maestro que se precie de serlo espera.

Este método, llamado de "palabras normales", tiene las siguientes características:

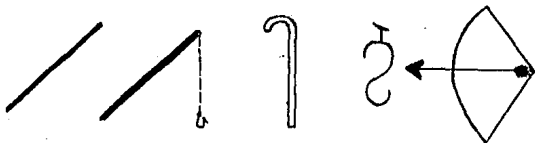
1. Analítico-sintético. Va de la palabra a la sílaba y de la sílaba a la letra, representada por sus sonidos, para después iniciar el viaje de regreso.

2. Fonético. Da a conocer "los elementos de la palabra hablada", los sonidos.

3. Simultáneo. Enseña a leer y a escribir al mismo tiempo. El método Rébsamen se divide en cuatro etapas:

Primera etapa

Ejercicios preparatorios - se realizan con la finalidad de que el niño adquiera destreza muscular. Una vez que se hayan escrito en el pizarrón, podrán ejecutarse en el aire, en el pizarrón de nuevo y por último en los cuadernos. Se dirán sus nombres y se repetirán aisladamente para diferenciar sus elementos (sílabas).⁽²⁾



1. La varita 2. El anzuelito 3. El bastoncito 4. El ganchito 5. El arco

Fig. 2 Ejercicios preparatorios⁽²⁾

Segunda etapa

Enseñanza de las vocales - el orden seguido es i, e, a, o, u; sin embargo, el maestro puede llevar otra secuencia de su elección. Más tarde se les pide a los niños palabras bisílabas que inicien con la vocal en cuestión; por ejemplo para la a: ala, ave, agua, asa. Se ejecutan ejercicios orales, se escriben las palabras ya citadas y, finalmente, se califican los resultados.

Escritura - lectura de las letras minúsculas manuscritas siguiendo el método de las palabras normales. El método consiste en primero motivar a los niños para que infieran la palabra a enseñar; una vez descubierta, se presenta una lámina relativa a ella. Las palabras se descomponen en sílabas y sonidos y se escribe cada uno de ellos; se realiza escritura en los cuadernos y calificación.

Tercera etapa

Escritura - lectura de las letras mayúsculas. Los pasos a seguir son: trazo en el pizarrón e identificación por parte de los niños, simulación de escritura en el aire y después en los cuadernos. Al terminar, como en los casos anteriores, procede la calificación.

Cuarta etapa

Lectura constante de las letras impresas.

1.2.1.2 Método fonético - onomatopéyico

Hacia 1929, el profesor Gregorio Torres Quintero publicó la obra *Los Métodos de lectura americanos y su inadaptabilidad al español* (10), en la cual sostiene puntos de vista diferentes a los pronunciamientos globales expresados por la Conferencia Pro-Lengua Nacional, auspiciadas por la SEP y efectuadas en marzo de 1928, de la cual hablaremos más tarde.

El método propuesto por el profesor Quintero es fonético porque emplea los sonidos de las letras y no sus nombres; utiliza la imitación fonética de los ruidos y las voces pronunciadas por los hombres, animales y cosas. Es sintético porque parte de los sonidos para construir sílabas y luego formar frases; es analítico porque en los ejercicios orales se requiere el proceso inverso; y es simultáneo porque enseña la lectura y la escritura a la par.

Este método desglosado comprende cuatro etapas:

1. Enseñanza de las letras minúsculas manuscritas. Por medio de un cuento se intenta que los niños descubran una onomatopeya, la cual se repite oralmente y posteriormente se escribe en la pizarrón, se lee y se escribe (la escritura debe ser precedida por ejercicios especiales).
2. Las consonantes aprendidas se combinan con las vocales en el siguiente orden: sílabas directas, inversas y mixtas simples.
3. Lectura sintética (sonido ---> sílaba) de las palabras nuevas. La lectura se hace en forma oral o individual, evitando el silabeo.
4. Lectura en el pizarrón.

1.2.1.3 Métodos onomatopéyicos

Despertar (11), de la profesora Evangelina Mendoza Márquez, logró, hasta 1959, trece ediciones publicadas por Editorial Herrero. Su metodología es la siguiente:

- a) Inicia la enseñanza por las vocales.
- b) En cuanto las vocales son aprendidas perfectamente, se pasa a una plática o cuento en donde se destaca la palabra significativa.
- c) Se escribe la palabra en el pizarrón y se analiza hasta la sílaba, para que después pueda reconstruirse de memoria por los alumnos.
- d) Se lee cada una de las palabras significativas y frases.
- e) Se hace un dictado.

El método intenta que cuando el alumno llegue a la descomposición de sílabas, pueda formar otras con las que ha aprendido y de ahí vaya a las primeras oraciones o frases. Las lecciones en este libro se enriquecen con ejercicios de lectura, copia de identificación, prueba de canevá, hasta llegar, al final del libro, a las lecciones de lectura.

En contraste con los anteriores casos, esta obra ofrece tres diferencias, a saber:

- La presentación de cuentos, pláticas y estampas, los cuales ligan el aprendizaje de la lectura con la realidad del niño.
- La práctica de ejercicios previos a la escritura.
- La enseñanza inicial y única de las vocales.

Estas tres diferencias permiten comprender que, por primera vez, nos encontramos ante un caso de fusión del análisis y la acción global, razón por la cual, durante algún tiempo, la Secretaría de Educación Pública lo nombró texto oficial.

No obstante el gran interés que dichos profesores emplearon al aplicar sus métodos, no lograron incidir con fuerza en el sistema educativo.

1.2.1.5 Métodos globales

En el año de 1928, se citó a una conferencia de maestros de escuelas primarias, secundarias y normales de todo el país, con el fin de informarse sobre las orientaciones más modernas y de carácter científico acerca de la enseñanza de la Lengua Nacional, y para organizar una campaña para conseguir que ésta fuera más eficaz en las escuelas de la República. (14)

El método global, impropriamente llamado natural, se ha aplicado a diversos procedimientos para la enseñanza de la lectura, con características muy semejantes, que son:

1. Aprovechar los intereses peculiares del niño
2. La oración es la unidad en la expresión del pensamiento
3. Estos métodos son por lo general analíticos
4. Aceptar, con algunas excepciones, la simultaneidad en la enseñanza de la lectura-escritura.
5. Relacionar la enseñanza con el mayor número de actividades y funciones del niño.
6. Brindar mayor oportunidad a la expresión espontánea de los intereses infantiles.

El primer dictamen que arrojó una evaluación satisfactoria acerca de este tipo de método, correspondió a la profesora Rosaura Lechuga y su libro *El mundo del niño* (15), que vio por primera vez la luz en el año de 1951.

El método en este libro está dividido en tres etapas:

Primera etapa (visualización). Fijación de las palabras mediante la repetición variada, agradable e interesante.

La fig. 4 es un cuadro que nos muestra cómo, en cada una de las lecciones, se introducen diversas palabras que el niño reconoce gracias a la visualización reiterada. Al cabo de cinco días de estudio, con los primeros

cinco ejercicios, se han incorporado ya un total de 54 palabras, que se encuentran perfectamente señaladas en el libro o en el cuaderno de trabajo. El objetivo principal de la primera etapa es fijar las palabras en la mente del niño.

Ejercicio	Palabras Nuevas	En el libro	En el cuaderno	Suma parcial	Suma total
1	Beto	1	7	8	8
2	Rosa	1	7	8	16
3	¡Mira!	5	6	11	27 (16)
4	fiel	4	6	10	37
5	mamá	4	12	16	53
	a	1		1	54

Fig. 4 Cuadro de aprovechamiento visual (17)

Segunda etapa (análisis)

Descomposición en sílabas y letras; grupos de palabras que inician con la misma letra, asociación de palabras con dibujos, etc.

Tercera etapa (síntesis y perfeccionamiento)

De acuerdo con la realidad del niño, se presenta una serie de lecciones que tienen como base la lectura, con un lenguaje sencillo que el niño comprende fácil y perfectamente. Esta última parte tiene como finalidad, además de la práctica y reafirmación de lo aprendido con anterioridad respecto a la lectoescritura, el proporcionar al niño una serie de normas sociales tales como la cooperación en el hogar, el respeto y cariño existente en la familia, la amistad con los demás, los deberes escolares, etc.

1.2.1.6 Métodos eclécticos

Destaca, indudablemente, por la preferencia e impacto que causó y sigue causando, aunque actualmente en menor grado, la obra de la profesora Carmen Espinosa Elenes de Alvarez, *Mi libro mágico*. (18) Este texto inicia al alumno con el calcado de ejercicios de escritura muscular, usando letras manuscritas mayúsculas y minúsculas. A lo largo de la obra se sigue la misma tónica, lo

que permite grabar en el niño la imagen mental de lo que escribe y la ortografía, y buscar que el estudiante logre excelente caligrafía.

Al igual que en las obras anteriores que hemos estudiado, se utiliza como inicio de toda lectura un cuentecillo, mismo que garantiza el recuerdo en el alumno. El nombre de ecléctico lo debe a que toma de diferentes métodos sus fundamentos.

- Del onomatopéyico utiliza la técnica para enseñar las siguientes letras: vocales en primer lugar y en seguida S-T-J-R-C; (sonido fuerte) QU-N-D-B-V-LL-Y-X-W-Z-K-H-CH.

- Del método Rébsamen toma su técnica para estas palabras: mamá, papá, faro, niño, Lupe o lima, Tito, tamal, charro, gato, vaca.

El método comienza con la enseñanza de las vocales en letras mayúsculas, impresas y manuscritas; luego pasa a la enseñanza del diptongo en la misma forma que las vocales.

En lecciones subsiguientes va enseñando palabras como mamá, Ema, Memo y Mimi, que analiza para formar sílabas con la letra inicial y las vocales, y luego frases con la terminación y combinación de las sílabas aprendidas para formar nuevas palabras; así, hace el juego del análisis y la síntesis, para volver nuevamente al análisis. Este procedimiento va repitiéndose en cada lección a medida que va presentándose cada letra del alfabeto.

Periódicamente, hace al alumno pruebas de comprensión de lo aprendido ya sean de correspondencia, de identificación, de canevá, etc.

Una vez que se han presentado todas las letras aplicadas a palabras y frases, impresas y manuscritas, el método presenta una serie de ejercicios de aplicación, llamados de afirmación de sílabas y, al final, presenta varias lecciones en prosa para la lectura oral y en silencio, con temas de redacción muy sugestivos, terminando con el coro y estrofas del Himno Nacional.

1.2.2. Enseñanza de la información gramatical

Cuando expusimos lo concerniente a la enseñanza de la lectura y escritura presentamos diferentes casos, todos ellos elegidos de antemano por considerarlos representativos de una situación determinada. Ahora, para la presentación de la enseñanza de la información gramatical, tomaremos como único ejemplo a la obra *Didáctica de la información gramatical* (19), del

profesor Fortino López Robles. Se ha seleccionado esta obra por contener los criterios que, por aquel entonces, sugería la Dirección de Mejoramiento Magisterial y, además, porque el texto manifiesta, entre líneas, los problemas educativos a los que se enfrentaba y aún se enfrenta la enseñanza gramatical y da posibles soluciones, mismas que han de ser analizadas en los capítulos subsecuentes.

El autor empieza por señalar los aspectos que el programa de educación primaria comprendía hacia finales de los años sesenta.

1. Lectura
2. Escritura
3. Expresión oral
4. Expresión escrita
5. Información gramatical.

A partir del segundo año se añadían ejercicios adecuados, que tenían por objeto mejorar la capacidad intelectual y, para sexto año, se incorporaba la lectura oral y en silencio.

1.2.2.1 Consideraciones generales acerca de la información gramatical

De las diferentes facetas de la enseñanza del español, quizá la que ha sacado siempre la peor parte es la impartición de la gramática, de la que muchas veces se ha dicho que no es práctica, además de ser aburrida y memorista. A todo esto, nuestro autor señalaba con mucho acierto que: "La didáctica de la información prescribe que el lenguaje sea tratado en el aula como lo que es, una actividad nacida de las necesidades de la vida, y sólo apoyada en las reglas gramaticales que, en esta forma, quedan colocadas en el justo medio". (20)

Esta gran verdad, encerrada en unas cuantas líneas, es una idea que hemos perdido en el presente. Olvidamos hacer de la gramática y de la enseñanza del español algo funcional: enseñamos a nuestros alumnos una infructuosa definición de lo que es el modificador, pero no le enseñamos a utilizarlo en la vida diaria.

Como ya es sabido por todos nosotros, esa definición, memorizada, no tardará en desaparecer de la mente de nuestros estudiantes, por lo que a fin de año todos esos conocimientos tan solicitados en las evaluaciones, se habrán perdido. Hace varios años, López Robles escribía: "Conocer el lenguaje y saberlo manejar; éste es el propósito fundamental de la escuela en la tarea

que nos venimos ocupando. No se trata de enseñar gramática, sino sólo de dar información gramatical, la que señala el programa como indispensable, para que los niños de los diferentes grupos vayan adelantando en la medida que les corresponde". (21)

Ahora bien, habrá que entender que la enseñanza práctica de la gramática no implica un desconocimiento de la misma, sino más bien que el conocimiento que tengamos de ella sea una herramienta auxiliar en el proceso de construcción de patrones mentales para utilizar el lenguaje.

1.2.2.2 Didáctica especial de la información gramatical

Para nuestro exponente, todo aquel maestro que se considera comprometido con su labor, deberá tomar en cuenta dos aspectos fundamentales antes de iniciar la enseñanza de la información gramatical: primero, saber lo que se va a enseñar y, segundo, saber cómo enseñarlo. Trataremos cada uno de estos aspectos por separado.

1°. Saber lo que se va a enseñar

Es lógico pensar que todo maestro que va a enseñar determinada materia la conoce; sólo que el conocimiento y la ciencia misma no se detienen, por lo que es indispensable no quedarse estacionado en determinada "escuela" y ponerse al día.

El profesor López pensaba que quizá un paso previo al anterior sería "conocer lo específicamente correspondiente a cada grado, y esto con claridad lo indica el programa de primaria. No falta sino que el maestro tome en sus manos este documento, que lo estudie, que tome notas de los aspectos interesantes que le competen por el grado o grados que va a tener a su cargo, que lo subraye en aquellos objetivos que a su juicio necesita estudiar con más cuidado por tenerlos un tanto olvidados. Hecho esto, debe documentarse en obras de diferentes autores para que su información sea completa y esté al día en lo que se refiere al estado en que se encuentran las investigaciones gramaticales". (22)

Hablamos entonces de los conceptos con vigencia: preparación y actualización, dos términos constantemente repetidos en cualquier junta de academia; sin embargo, no siempre se llevan a la práctica y, por lo tanto, las consecuencias son lamentables. Pero no toda la culpa es de los mentores. Hay

muchos factores que inciden en dicho problema, por lo cual el análisis de esta situación requiere un poco más de detenimiento y particularización.

Sería deseable que cada maestro de los que forman tanto el cuerpo activo como administrativo, se actualizara anualmente con el fin de adquirir nuevos conocimientos en lo referente a la enseñanza del español o bien en los aspectos didácticos. Para ello, sería también deseable que el curso llenara las expectativas y necesidades de los maestros, que fuera expuesto por verdaderos conocedores de la materia y que, a la vez, fueran partícipes del credo funcional de la enseñanza de la lengua. Por otro lado, quien ha tenido contacto directo con los programas, pudiera opinar acerca de las bondades e inconvenientes de los mismos, todo con el fin de hacer la educación más cercana a las necesidades del alumno.

2°. Saber cómo enseñar

Para este segundo punto citamos textualmente: "Para la enseñanza de la información gramatical, puede procederse de la siguiente manera:

1o. Al planear la transferencia del conocimiento se usará la inducción, que es la manera de razonar sobre la enseñanza a partir de los elementos.

2o. En la conducción del aprendizaje se precisará el procedimiento analítico que conducirá a formular la norma, la regla o la totalización del conocimiento.

Si tuviéramos que hacer un resumen de la didáctica en este aspecto, no tendríamos más que decir que esta actividad debe realizarse aplicando la inducción. Porque, efectivamente, la práctica en el manejo del lenguaje debe tener como punto de partida la observación de ejemplos, los cuales serán utilizados como ejercicios orales que culminarán en la enunciación de alguna norma. Es lógico proceder así, pues vamos a enseñar a nuestros niños a manejar el lenguaje, debemos ponerlos a practicarlo, de acuerdo con los ejemplos tomados de la vida infantil. Naturalmente estos ejemplos deben estar dentro de los límites que marca el programa." (23)

Con esto debe quedar claro que la enseñanza del español no debe diferir, en términos generales, de lo que es la enseñanza de cualquier otra lengua: práctica incesante que lleve al dominio de la misma.

El método propuesto por el autor continúa así: "Los ejercicios deben ser el punto de partida de la enseñanza, ya lo hemos dicho. Cada ejercicio será leído por el maestro y por los niños. Luego, el maestro entablará una

conversacion con el grupo, para hacer ver la función general del ejemplo y la particular de cada palabra, hasta llegar a establecer la relación que hay entre ellas. Seguirá otro ejercicio en el que los niños hablarán, de acuerdo con lo que se les ha enseñado, y terminará anotando en el cuaderno una síntesis de lo que se haya aprendido mediante el ejercicio; esta última, en la forma más sencilla." (24)

Se propone con lo anterior desechar el método dogmático en el cual el maestro posee la única y suficiente verdad, para dar entrada al método heurístico y más aún, si las condiciones creadas lo permiten, lograr que el método dialéctico nos proporcione los mejores resultados.

"Al principio del curso debe haber mucha practica del lenguaje, y aunque ésta deberá ser la preocupación general a través de la primaria, en los grados superiores debe aumentarse, intensificando la tarea de tomar notas acerca de las teorías que vayan asimilándose. Esta tarea debe hacerse mediante una sistematización que no rebasará los límites de la sencillez." (25)

La sistematización y la anotación de reglas es un punto que ha sido muy discutido por los maestros. Don Carlos A. Carrillo, profesor citado a cuenta por el mismo autor, afirma que en lugar de normas, de reglas, los niños deben hablar siguiendo el orden natural de la expresión humana, para lo cual insiste en el empleo de ejemplos ilustrados objetivamente. Y no es que el maestro Carrillo menospreciara la gramática; él sabía muy bien cuál era el valor de este arte. Lo que sucede es que en esa época se exageraba el empleo de la gramática en la escuela y por esto tuvo que intensificar la importancia de la práctica del lenguaje.

Para terminar este punto, el autor hace referencia a la maestra Clotilde de Guillén de Rezzano, quien acerca de la inducción dice: "La gramática se aprende por medio de la observación. Observar primero, analizar, comparar, abstraer, y, por inducciones sucesivas, generalizar después: es el camino que debe seguirse para la adquisición del conocimiento. Primero la presentación de casos particulares, es decir, los ejemplos, después la abstracción del elemento semejante en todos ellos, encontrado por comparación." (26)

Una vez que para el autor ha quedado patente la adquisición del conocimiento gramatical, éste apunta varias prácticas para consolidarlo: "Los cuadros sinópticos: cuando ha terminado el tratamiento de un tema es muy provechoso resumir el contenido en un cuadro sinóptico. Este procedimiento puede emplearse desde que los niños empiezan a leer y escribir, pero especialmente en quinto y sexto años. Mas, para que el cuadro sinóptico cumpla

con su objetivo, es necesario que sea sencillo, claro en el ordenamiento de los elementos que lo forman, sintético, preciso."(27)

Después de haber presentado el cuadro, es indispensable que enseñemos a los niños a interpretarlo mediante un ejercicio de lenguaje, que con base en él vayan haciendo un resumen del tema expuesto. En todos los casos, el maestro dirigirá a los alumnos en el estudio del cuadro.

Otros elementos prácticos para el desarrollo de una clase son las gráficas y los concursos escolares.

Es prudente ahora considerar y analizar cada una de las sugerencias que hasta aquí ha presentado el escritor que analizamos.

Los cuadros sinópticos. Hay dos aspectos que consideraremos indispensables, "que el maestro los formule anticipadamente al preparar su trabajo de cada día, que los estudie, que los asimile, ..." (28). La preparación y asimilación del cuadro sinóptico por parte del maestro le impedirá "perdersse" en clase; propiciará que el alumno observe al maestro como poseedor del conocimiento, infundirá en los alumnos confianza y seguridad en lo que les enseña y, sobre todo, le permitirá saber cómo transmitir ese conocimiento reducido en el cuadro. Debe entenderse que el hecho de anotar un cuadro sinóptico en el pizarrón no es una forma más de "matar" el tiempo de la clase, como tampoco es un recurso didáctico único y exclusivo para el profesor. Más bien debe ser un instrumento necesario para que tanto el maestro consolide el conocimiento, como para que el alumno aprenda a utilizarlo y le sirva de sostén perenne en su aprendizaje. El alumno aprenderá él mismo a hacer cuadros sinópticos que le ayudarán a lograr síntesis de conocimiento.

Los concursos escolares. Nadie puede negar que éstos representan una intensa motivación, ya que la competencia es uno de los elementos que más gustan a los niños. De esta manera, es conveniente agregar que en nuestras manos está lograr que el vital caudal infantil fluya incesantemente. Sin embargo, como en toda tarea y noble propósito, hay un esfuerzo y cuidado previo: se necesita evitar la memorización y destacar el valor que el conocimiento por sí mismo tiene; y lograr la aplicación de pruebas funcionales y el justo reconocimiento a una competencia honesta y limpia, en donde se inculque al pequeño que no sólo el primer lugar es el único que gana.

1.2.2.3. Kemplificaciones

Mencionaremos ahora algunos aspectos importantes relacionados con la practica: como dar una clase. En primer lugar se debe tomar en cuenta la edad de los alumnos, asi como el grado de enseñanza en que se encuentran. Esto permitirá al profesor discriminar el tipo de recursos que debe emplear y el método a aplicar, con el fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo logre sus objetivos al final del curso, sino que la información gramatical que se ha depositado en los estudiantes permanezca en ellos el mayor tiempo posible.

Partimos del momento en que el niño conoce ya las letras en su totalidad, esto es, su sonido y grafía, por lo que ya sabe leer y escribir, pero aún no descubre que cada palabra utilizada cumple una función determinada dentro del todo que es la lengua.

Volviendo al método propuesto por el profesor López Robles: para empezar se le enseñarán fundamentalmente los distintos tipos de sustantivos que existen. Primero los concretos, pues tienen una relación directa con los objetos del mundo que los rodea, en su casa, en la escuela y en la comunidad; aquí se incluye también la diferencia entre personas, animales y cosas. En este punto, es necesario hacer notar la importancia de la relación entre el objeto y su nombre (signo lingüístico), puesto que sería imposible referirnos a determinada persona, cosa o animal sin decir su nombre. Posteriormente se pasa a la incorporación de sustantivos propios y comunes, así como a la enseñanza de la ortografía relacionada con ellos: el uso de la mayúscula en nombres propios. También se introduce la idea de sustantivo genérico, para hacer hincapié en que un nombre común se refiere a todos los objetos que existen a diferencia de los propios, los cuales se emplean para individualizar a las personas y cosas al referirse exclusivamente a esa y no a otra.

Todo lo anterior, recomienda, debe depositarse en el educando de una manera amena y atractiva, lo cual puede lograrse con el uso de diversos ejemplos y ejercicios de complementación, inspirados básicamente en los acontecimientos de la vida real que circunda al niño, pues de otra manera la enseñanza gramatical se torna aburrida y poco atractiva, como siempre se ha considerado.

Después de que el niño ha comprendido las características, usos y diferencias de los sustantivos en su forma natural, se inicia la enseñanza del aumentativo y el diminutivo, todo ello con el fin de introducirse al camino de la enseñanza de modificadores tales como el *adjetivo*, para lo cual sugiere manejar diversos ejercicios prácticos y reales que permitan al niño descubrir

características de los objetos, procurando, nuevamente que sean cosas relacionadas con su entorno. A partir de este momento, se pueden ya incorporar frases u oraciones en las que tomen lugar los adjetivos. Esto ayudara también a que el niño piense, razone y ofrezca alternativas diversas.

Siguiendo con el orden establecido por López Robles, durante el tercer año se debe incorporar ya uno de los elementos gramaticales más importantes de toda lengua, el verbo, pues la capacidad intelectual de los niños está lo suficientemente desarrollada como para observar, analizar e inducir tal elemento.

En la enseñanza del verbo conviene recordar la reiterada conexión de la aplicación de la enseñanza con la realidad, el antiguo criterio distintivo entre el sujeto y el predicado, la necesaria preparación del maestro ante un objetivo difícil, y la competencia como motivador para el aprendizaje. Todas éstas son cuestiones fundamentales que se recomiendan para un buen ejercicio docente.

A lo largo de los siguientes años se reforzará la información dada hasta ahora, partiendo siempre de la realidad concreta como elemento motivador y generador de enseñanza. Se fomenta la práctica relacionada con los sustantivos, sus modificadores, el verbo y los diversos elementos que colaboran en la formación de la cadena hablada, tales como los enlaces.

1.2.2.4. Evaluación

Actualmente se pone especial énfasis en la aplicación y observación de la evaluación continua. Veamos, por medio de nuestro guía, qué opinión se tenía en el pasado al respecto: "Hay muchos maestros que están empeñados en cumplir sus deberes. Estos recuerdan que entre los principios de Técnica de la enseñanza hay uno que postula que el maestro debe estar al tanto de la marcha diaria que siguen sus alumnos en su adelanto. Estos maestros no esperan el fin de año para hacer la evaluación del trabajo porque saben que si en ese tiempo comprueban un fracaso, redundaría irremisiblemente en la vida de los niños, puesto que ya no tienen tiempo de superarlo; estos maestros, al finalizar cada semana o al complementarse el ciclo de actividades, hacen una prueba para conocer los resultados del grupo en general y de cada alumno ..." (29).

Como vemos, el juicio de la evaluación continua no es algo de reciente creación o producto de los esforzados estudios y aplicaciones de una didáctica moderna. Sin embargo, en nuestro tercer capítulo, ya con el método actual, abordaremos este asunto.

1.2.2.5 Materiales auxiliares

La utilización de materiales didácticos es un reto a la aplicación y creatividad del maestro. Mucho del fruto que se obtenga depende de hacer amena, agradable y objetiva la enseñanza. Al respecto, en *Didáctica de la información gramatical* se opina:

"En primer lugar, no hay que perder de vista que los materiales auxiliares que van a servir para que los niños aprendan, tienen esa finalidad, hacer que entiendan lo que se les quiere enseñar, en forma fácil, para que asimilen el conocimiento. Luego no es indispensable que el material sea muy complicado, ni fino en substancia de que esté hecho, ni, menos, caro; basta con que sirva para objetivar la enseñanza.

En segundo lugar, su manejo debe ser sencillo, al alcance de las aptitudes de los niños, porque si no, resulta contraproducente; pues, en lugar de hacer fácil el aprendizaje, lo dificulta, ya que la atención se fija en el manejo intrínseco del material.

En tercer lugar, su confección debe ser tan fácil, que no desaliente al maestro ni a los niños, pues un material de difícil elaboración, quita el interés por el uso y desvía la atención de los niños."⁽³⁰⁾

En cuanto a la sugerencia de materiales didácticos tenemos los siguientes:

1. La caja gramatical: específica para el estudio de la analogía; tiene un departamento para cada categoría gramatical.
2. El rotafolio: debe contener las síntesis del desarrollo de los temas.
3. Los carteles: para temas cuyo desarrollo es tan amplio que no cabe en el rotafolio.
4. El dominó gramatical: las fichas deben contener, bien categorías gramaticales, bien elementos que se complementarán con el uso de otras fichas.⁽³¹⁾

Si bien es cierto que aparte de la caja gramatical y el dominó, no se ofrece nada nuevo, la sugerencia del empleo de ayudas didácticas es válida, aun con las limitantes que todos conocemos.⁽³²⁾

Cada una de las proposiciones aquí enunciadas fueron válidas en la medida que respondieron a necesidades de una época o un momento. Mas vemos con sorpresa que, después de veinte años, muchas de ellas siguen siendo vigentes, lo que hace recordar aquella frase de Luis XVI, ya de dominio popular, "Nada nuevo hay bajo el sol".

1.2.3. La enseñanza de la lectura oral y en silencio

Actualmente es común que todos o casi todos los niños que ingresan a educación primaria, provengan de un jardín de niños, cuando menos en las zonas urbanas. Sin embargo, en otros tiempos eran pocos los que lo hacían, motivo por el cual el maestro, al iniciar el primer curso encontraba diferentes niveles de conocimiento y asimilación por parte de sus alumnos. En esta etapa es necesaria la maduración previa de los ahora denominados ejes de desarrollo, los que, sin duda, favorecen el aprendizaje de la lectoescritura.

Por ese motivo, ya desde antes de la reforma educativa, "los maestros y los pedagogos coinciden en que a la educación corresponde favorecer la integración de cada personalidad, a la vez que ayudar al educando a encontrar satisfacción en la resolución de sus problemas. Esto presupone que el maestro debe tener un profundo conocimiento de la tendencia de comportamiento de los educandos a su cuidado."(33)

Si se observa con cuidado, se encontrarán dos conceptos fundamentales de la pedagogía actual: *el desarrollo de la personalidad individual y el conocimiento del alumno por parte del maestro*. El primero intenta hacernos ver que nos encontramos ante sujetos potencialmente creadores, el segundo invita al maestro al trato humano, tan difícil en nuestra época por lo numeroso de los grupos escolares.

1.2.3.1. Enseñanza de la lectura oral y en silencio en el segundo año de primaria

En un apartado anterior se estudió la lectura dentro del proceso de la lectoescritura, por lo que pasaremos al segundo año de primaria.

Básicamente, dentro del proceso de aprendizaje de la lectura, eran cinco los pasos que se habían de seguir para el aprendizaje de la misma:

- a) La comprensión del significado de las palabras

- b) La comprensión del significado global del texto
- c) Las pausas
- d) La pronunciación
- e) La rapidez.

Para que quede más claro el modelo de aprendizaje de la lectura, se presenta la lección "Historia del agua clara.

Agüita abajo, saltando,
 se va la piedrita negra.
 (Manita de colegial
 la convirtió en maromera.)
 De un lado a otro del agua
 ve la piedrita la hierba
 y al verla esbelta y pulida
 se acuerda de que ella es fea:
 "¡Ay, tengo la cara sucia!
 ¡Ay, tengo la cara negra!
 Ay, ¡qué dirá agüita clara
 de que en su casa me meta...!"
 Agüita clara se ríe
 con su carcajada fresca:
 "No seas boba, piedrita...
 ¿Por qué me tienes vergüenza?
 ¿Por qué eres dura y opaca
 y yo diáfana y ligera,
 transparente como el día,
 y tú como noche densa?
 ¡Qué importa ser noche o día,
 qué importa, piedrita negra!
 ¡El día enciende los ojos;
 pero... en la noche se sueña!
 Y blanco y negro es lo mismo
 para el que pinta las piedras,
 para el que ajusta los mares,
 para el que mece la tierra."

Yo escuché la voz del agua,
 y al oírlo me dio pena,
 porque los hermanos hombres
 no tienen el alma buena,
 clara, como el agua clara
 que a todos los seres besa...

Catalina Recavarren de Zizold

VOCABULARIO

esbelta y pulida - alta y lustrosa.

opaca - sin brillo, que no deja pasar la luz.

diáfana - clara, que deja pasar la luz.

densa - muy oscura, compacta, apretada." (34)

De la comprensión del significado de las palabras, se proporcionan dos ejemplos que permitirán el conocimiento de la palabra *diáfana*.

-El agua del estanque es tan diáfana que pueden verse los pececitos.

-Los vidrios de la ventana son tan diáfanos que pueden verse las flores y aun los insectos en el exterior. Otro recurso propuesto es la complementación:

-La leche no es tan . . . como el agua

Había una ventaja muy importante en la aplicación del significado de *diáfana*: el hecho de que su ejercitación no se alejara más allá del salón de clase o de la casa, lo que aparte de permitirle asociarlo, le hacía ver una realidad práctica. No había que remitirse a un enorme listado de búsqueda de palabras, no se veía como una tarea tediosa y difícil de hacer; el mismo niño redescubriría el significado de la palabra al volver a hacer la lectura.

Para la comprensión del significado global del texto se podía recurrir a una actividad simple, pero recreativa: la representación de lo leído en un dibujo. En este caso, podría ser la representación del diálogo entre la piedra y el agua clara.

La puntuación y pronunciación requerirían de un cuidado intensivo por parte del maestro, en donde una y otra vez se realizara la lectura en voz alta y la lectura en silencio fuera sólo esporádica.

1.2.3.2. Enseñanza de la lectura oral y en silencio en el tercer año

Como ya se apuntó, la única forma en que se pensaba que el alumno mejoraría era mediante la práctica de la lectura oral, la cual se podría llevar a cabo en formas diferentes: lectura colectiva, individual alternada, individual que permitiera la corrección del mismo grupo, lectura en silencio previa a la lectura oral, ejercicios de recitación y conversación.

Las variantes ofrecidas eran múltiples y su buen éxito dependía de una acertada rotación por parte del maestro, además del cuidado que pusiera en la elección del material y las características de cada lector.

Para el desarrollo de la lectura en silencio se sugería también que el maestro escribiera en letra cursiva y manuscrita, dado que los niños habían de enfrentarse con estos dos tipos de letra en la vida diaria. Contrastante-

mente, el maestro actual o el tipo de programa desarrollado ha olvidado que no todas las generaciones usan el mismo tipo de letra.

Finalmente, para este grado se empleaba el mejor correctivo acerca de la buena escritura y lectura: obligar al alumno a que leyera en voz alta y frente a sus compañeros lo que había escrito.

1.2.3.3. Enseñanza de la lectura oral y silenciosa en el cuarto año

Este año, al igual que los anteriores, había de empezarse con una evaluación que diagnosticara los cinco incisos tratados en el apartado 1.2.3.1 y de todos aquellos aspectos que pudieran contribuir al desarrollo del educando. Ya que se conocía el estado en que se encontraban los alumnos, procedía una nivelación mediante ejercicios, tareas extraordinarias, recomendaciones a los padres, etc.

Los principales objetivos a alcanzar en el cuarto año eran el desarrollo del vocabulario y la capacidad interpretativa del niño. Por lo que corresponde a la adquisición del vocabulario los factores determinantes para que el alumno completara su ciclo de enseñanza serán: la motivación que el maestro supiera imprimir para el "descubrimiento" de una palabra desconocida, su constante vigilancia sobre el buen uso de los vocablos, el disponer de suficientes variantes pedagógicas para el desarrollo de los objetivos (localización de palabras desconocidas para su posterior búsqueda, explicaciones del significado por parte del alumno y dirigidas por el maestro, sencillez y adecuación de las definiciones al nivel de los alumnos).

Se suponía que la práctica de los vocablos desconocidos se diera en forma natural, de modo que los ejemplos a utilizarse formaran parte de la realidad del niño. En la lectura en silencio se buscaría que el niño asociara el significado de las nuevas palabras con otras conocidas y que, en la lectura oral, las pronunciara correctamente.

Para que el segundo objetivo pudiera alcanzarse, habría que comprender que eran muchos y muy diversos los factores que intervienen en el desarrollo adecuado de la capacidad interpretativa referente a un texto literario, por lo que no siempre el alumno era culpable del retraso que pudiera tener. A continuación se presenta un modelo de cómo pudiera darse una aplicación formal de vocabulario que inicia también la apreciación literaria.

"El padre río

La corriente trémula y fría rodeó mi cintura, de una margen opuesta el caudal inmenso de las aguas se veía pasar y yo era tan insignificante y tan medroso que no me atrevía a soportar el abrazo vigoroso del grueso cauce.

A lo lejos se extendía la amplia superficie llena de brillos de sol y reflejo de sauces, del fondo se exhalaba una frescura incitante que hacía dilatar las ventanas de mi nariz y arriba, en las altas ramas de los sauces, se mecían unos pájaros chillones." (35)

Los pasos a seguir serían los siguientes:

1. Búsqueda de términos poco conocidos u oscuros
2. Sustitución de las palabras "descubiertas" por sinónimos; por ejemplo, temblorosa por trémula. Posteriormente su incorporación al texto, observando que el estilo no cambia.
3. Advertencia de que si bien el sentido no cambia, sí la belleza literaria.

1.2.3.4 Enseñanza de la lectura oral y silenciosa en el quinto y sexto años

La finalidad en estos años consistía en hacer de la lectura un instrumento de trabajo (es necesario recordar que, antes, muchos de los estudiantes veían como su máximo nivel de estudios la primaria y al terminarla ingresaban en talleres y fábricas o trabajaban como empleados). Es por ello que la práctica debía llevarse a cabo en forma por demás intensiva y de muy diferentes modos - lectura ante compañeros de grupo, ante grados inferiores, ante grados superiores, ante un auditorio formado por autoridades, maestros y padres de familia, lectura comentada, lectura dramatizada, lectura explicada y juegos. Todas las tareas anteriores no eran ni son de ninguna manera algo sencillo: requieren de cuidado, una selección previa de los materiales, deseo de ayudar a los estudiantes y cooperación de cada una de las personas que forman parte de la educación del alumno. También debe considerarse que la lectura no es el único aspecto que la enseñanza del español considera; ni tampoco el español es la única materia a aprender. De esta manera, el poco tiempo de que se disponga para la lectura habrá de ser bien aprovechado.

1.3. La enseñanza del español en secundaria

De la misma forma que se incluyeron fragmentos que de alguna manera dieron idea de la situación imperante en la enseñanza en primaria o bien de los recursos que se sugerían para mejorar ésta, así también se incluyen ahora fragmentos de la obra de la maestra Heidi Pereña Gili (36), los cuales tratan el estado de la enseñanza del español en el nivel secundario, alternativas ofrecidas y resoluciones a las que la autora llegó en su momento.

Se ha preferido seguir con la capitulación original de la obra mencionada, pues además de facilitarnos la preparación de este estudio, no se diferencia de la estructura desarrollada hasta el momento.

1.3.1 Aspectos de la enseñanza del español

"El avance de los métodos activos de la educación, ha dado interés creciente a la composición oral y escrita como recursos principales para desenvolver la capacidad expresiva del niño y del adolescente ... La misma transformación de la lingüística, desde Croce hasta Vossler, ha repercutido en las escuelas primarias y secundarias en el sentido de prestar mayor atención al hecho vivo y cambiante del lenguaje hablado y escrito, que a las fórmulas que definen su uso en cualquier momento histórico." (37)

1.3.1.1. Redacción

No ha habido idea más acertada que la de incorporar a la vida cotidiana del estudiante, aquellos conocimientos que requerirá al solicitar un empleo, escribir una carta o a cada paso de su vida. ¿Dónde se perdió tan valiosa idea? Pues a más de treinta años de tan innovadora corriente, parece ser que ésta se ha olvidado.

"No hay, en efecto, ningún 'test' más exacto para la medida del avance de los alumnos ni para juzgar la conveniencia o desventaja de su cambio de grado en la escuela, que lo que la composición escrita revele acerca de la formación mental y general de su autor." La periodicidad con que debe someterse a los alumnos a la práctica de ejercicios de redacción es, naturalmente, variable según las edades, la amplitud de los temas propuestos, el trabajo total que la escuela imponga a los alumnos y los matices personales que cada profesor imprima al método empleado. En el primer curso nos inclinamos más por los ejercicios breves y frecuentes, que los extensos a largo plazo. En el segundo curso, los días 10, 20 y 30 de cada mes se recogen los

ejercicios y se anuncia el tema del trabajo siguiente. En cambio, en el tercer curso se propone de vez en cuando un tema extenso que obligue al manejo de la bibliografía y a la lectura de textos abundantes, con un plazo de mes y medio, según los casos".(36) Es muy lógica la posición de la autora de estas líneas, ya que primero hay que hacer nacer en el alumno el gusto por escribir; un texto largo pudiera ser fastidioso y aburrido, más aún cuando no se ha notado que cualquier hombre tiene mucho que decir. Es necesario llevar al alumno como al niño que empieza a caminar y tomar en cuenta que algunos de ellos viven con raquitismo o malformaciones en sus medios de locomoción, y muchos de ellos ni siquiera saben que los tienen. Por ello es importante que "no se corra antes de caminar".

"La manera de corregir los ejercicios escritos decide a veces la eficacia del trabajo. La experiencia nos ha enseñado que si el profesor devuelve la tarea corregida, el alumno, o no mira las correcciones, o las lee sin la atención suficiente para evitar en lo sucesivo las faltas cometidas. Por esto es preferible limitarse a marcar con tinta o lápiz de color rojo las palabras o párrafos en los que haya algo que enmendar, y el día que se devuelven los ejercicios, obligar a los discípulos a corregir su propio trabajo, preguntando cuando no lo entienda, el por qué de las señales que el profesor ha hecho. No hay inconveniente en dedicar parte de la clase, y aún toda ella si es necesario, a esta labor correctora individual. Conviene tratar ante toda la clase de las faltas más generalmente observadas..."(37) La gramática en lugar de basarse sobre abstracciones, se estudia entonces sobre algo tan vivo como el error que se comete.

Mucho del éxito de esta actividad depende de la constancia y autoridad que el maestro tenga sobre los alumnos. Decimos constancia porque no es poco el trabajo que tendrá que echarse a cuentas si decide que sus alumnos aprendan a comunicarse en forma escrita, tarea que le quitará horas de supuesto reposo en su hogar - horas, por supuesto, que no le pagarán; autoridad ejercida con el mejor de los ánimos, para hacer sentir a sus alumnos la necesidad de corregir sus errores, los cuales no aparecen en algo que les sea ajeno, sino en su propia letra.

Otro de los problemas que frecuentemente se da en la redacción es la elección del tema: algo que sea interesante y atractivo para los estudiantes, algo que los saque del marasmo, la apatía, el desinterés, la timidez o el no menos inmovilizante miedo a expresarse o a no ser escuchados. "El problema de los temas de la composición escrita que hay que encargar a los alumnos, no ha sido resuelto satisfactoriamente, que sepamos, en el sistema educativo de ningún país. Hay en todas partes profesores, no muchos, que consiguen interesar vivamente a sus discípulos en los ejercicios de redacción y obtie-

nen resultados excelentes. Pero tales maestros son casos singulares de vocación o de fuerza sugestiva; sus procedimientos no pueden elevarse a norma general, precisamente por la calidad de los que los han creado. De aquí que los consejos de inspectores y pedagogos, se limiten casi siempre a recomendaciones análogas a las que llevamos hechas... Así resulta que la mayoría de las composiciones escolares, aun las más cuidadosas en lo externo, se escriben sin entusiasmo y sin gracia. Los alumnos salen del paso como pueden, llenan páginas que les han mandado, y lo que debería ser deporte grato del espíritu se vuelve penosa tarea." (40)

Quizá convendría un estudio concienzudo del material humano que tenemos en nuestras manos, sus inclinaciones, deseos y anhelos; éstos, por muy cursis que parezcan, pueden dar pie al desbordamiento de sus sentimientos: "El profesor necesita contar más con las inclinaciones espontáneas de los niños y no es prudente contradecirles demasiado. En el último año, el sentimiento del deber, el interés intelectual por los asuntos, la mayor actitud contemplativa y crítica, y hasta ciertas cualidades negativas del adolescente, tales como la vanidad, el amor hipertrofiado y el sentimiento vago característico de la pubertad, pueden sostener el gusto por la composición escrita, cuando el interés espontáneo decaiga" (41). A decir de la autora posteriormente, la innovación, la búsqueda y la continua atención a los intereses de los alumnos pueden, en gran medida, aminorar este problema.

La enseñanza de la redacción específicamente en tercer año, cuenta con un aliado que no tenía en los cursos anteriores: la utilización de lectura para el desarrollo de trabajos monográficos que permitan el ejercicio de la redacción: "Hay que dejar al alumno la elección del tema monográfico que se proponga desarrollar por escrito. Así como los asuntos de que hemos tratado se proponían con carácter general a toda la clase, éstos son de naturaleza individual. En la mayoría de los casos el profesor tendrá que sugerir varias posibilidades para que el alumno elija entre ellas; son raros los muchachos que por sí solos toman la iniciativa. Es necesario evitar los temas ultrasustitiles planteados a modo de charada para atormentar el ingenio; pero no son menos peligrosas las vaguedades que se prestan a un desarrollo declamatorio. Nada de "literatura" fácil y vacua; se pide al discípulo la elaboración y exposición de un pensamiento, más o menos nuevo y profundo, pero siempre propio. Conviene que los profesores siempre tengan una lista de temas que sugerir, aunque también es importante que se les pida a los alumnos que ellos mismos elaboren listas de temas acerca de lo que les gustaría escribir.

No debe limitarse el profesor a dar el simple enunciado del tema que a veces no se comprendería bien, sino que es preciso explicar con alguna extensión su contenido. La preparación de las composiciones debe estar di-

rígida por el profesor. En la clase, los alumnos darán cuenta de la marcha de sus trabajos y anotarán la bibliografía y las sugerencias que se les faciliten." (42)

Por lo que se puede observar, la activa y vigilante función del profesor será, en todos los grados, la piedra de toque para que los mencionados trabajos monográficos aporten resultados positivos. No se trata de dar una tarea más, tampoco de darles algo que ayude a aligerar la carga que representa darles clase; se persigue coronar los esfuerzos de los dos años anteriores y pulir aquellas imperfecciones, no mínimas, que aún tendrá el alumno.

1.3.1.2. Vocabulario

"El enriquecimiento del vocabulario no se consigue, claro está, con una asignatura llamada terminología. La adquisición del léxico de la lengua materna es como un tratamiento al cual confluyen todas las fuerzas educadoras que rodean al niño. El profesor de Lengua y Literatura está particularmente obligado a cuidar de ese aspecto de la educación literaria, no en forma de lecciones o capítulos especiales, sino en todo momento y aprovechando todas las coyunturas que su trabajo diario le ofrece." (43)

A partir de la formación de la Comisión para la Defensa del Idioma, la Secretaría de Educación Pública dictó algunas medidas a ejecutar en las escuelas secundarias. Entre ellas se instaba a todo el cuerpo docente a involucrarse en el mejoramiento del dominio de la lengua materna; ambiciosa tarea, pero positiva y razonable en la medida en que todos en alguna forma somos responsables del buen uso que de nuestra lengua se haga. Uno de los recursos que nos puede arrojar mejores resultados para la adquisición del vocabulario es el enfrentar al alumno con el texto, esperando que de él llegue a los niveles de comprensión más profundos posibles por medio de la continua búsqueda de las palabras desconocidas en el diccionario o bien en el libro de la clase. Pasemos a ver ahora algunas recomendaciones que hace la profesora Pereña:

"Da excelente resultado la práctica de hacerles anotar en un cuaderno las palabras o acepciones nuevas para ellos. En el primer y segundo grados, el comentario debe ceñirse a la significación escueta de la palabra sin entrar en explicaciones etimológicas. La explicación etimológica sólo debe hacerse cuando se trata de derivados... Es de gran utilidad (como ejercicio de vocabulario), la formación de grupos de significado semejante, con el fin de hacer discurrir a los alumnos sobre el matiz que resultaría si en el texto se sustituyera una palabra por otra de sentido parecido. Véase, por ejemplo,

la serie intensiva que forman los adjetivos *grande, enorme, colosal, formidable, tremendo*, etc., a la de los sinónimos, como *circunloquio, rodeo, perifrasis* o *elegir, escoger, seleccionar* etc... Los conceptos de arcaísmo, neologismo, homonimia, barbarismo, etc., deben formarse de este modo en la mente de los alumnos, y no por medio de definiciones." (44)

Esta propuesta práctica es aquélla que hará que el conocimiento se digiera en una memoria a largo plazo, para después, si así lo desea el alumno, grabar la definición de memoria, lo que no afectaría la comprensión ya que para entonces, por medio de los ejercicios, se habrá entendido bien lo sustancial de la enseñanza.

"En el tercer curso deberán llegar los alumnos a ver con claridad que no es indiferente el uso de un vocablo u otro entre los llamados sinónimos, sino que cada uno tiene un valor particular que lo hace adecuado o inadecuado en determinado momento." (45) El haber logrado que el alumno adquiriera un sentido común sobre los diferentes niveles de lengua y su utilización, será, si se lleva a cabo, uno de los más grandes logros del mentor.

1.3.1.3. Gramática

"La enseñanza de la gramática ha sufrido profunda crisis en este siglo, fue en otro tiempo, no sólo el eje de la enseñanza del idioma, sino también base general de la educación. El carácter abstracto de la ciencia gramatical constituyó siempre para los maestros una enorme dificultad, que, unida a la escasa utilidad práctica que muchos le atribuían, llevó a algunos, a principios del siglo XX, a excluir radicalmente la gramática de los programas escolares primarios, y a otros a proponer que su estudio se retrasase hasta el momento de la adolescencia" (46). Pudiera ser, si se observa con cuidado, que ésta no fuera la opinión vertida hace algunos lustros, sino la opinión de cualquier padre de familia en el presente.

"Ha contribuido también a la crisis de esta enseñanza el cambio de orientación en la moderna ciencia del lenguaje. Cuando la gramática estaba basada en la dialéctica, y las cláusulas, oraciones y palabras no eran sino la expresión verbal del raciocinio, juicios e ideas, el análisis gramatical consistía en comprobar el ajuste del lenguaje a la lógica tradicional. Y así nació el llamado análisis lógico. Los maestros venían observando que los textos que mandaban analizar no entraban fácilmente en los casilleros lógicos, especialmente cuando había que explicarlos sintácticamente. De este modo hubo que crear un enredijo ingeniosísimo de elementos 'sobresentendidos', de sujetos 'tácitos' y de figuras de construcción que aunque se oponían a la

lógica, servían "para dar elegancia a oraciones y periodos" (47). Pero ni aún así se lograba salir de las dificultades que planteaban los textos literarios y la lengua hablada, lo cual justificó que para exponer la teoría gramatical se fabricaran ejemplos ad hoc.

Mas a medida que se han ido percibiendo las causas psicológicas y sociales que determinan la vida del lenguaje y que éste no es lógico más que en mínima parte, más de la mitad del andamiaje gramatical se vino a tierra. Se adoptan los métodos de la Biología y de la Psicología para el estudio de los idiomas; se ve claro que el lenguaje es expresión de la totalidad de la vida humana, racional sólo hasta cierto punto y que si en ello hay lógica, tiene que ser de carácter tan amplio y singular, que pueda comprender tanto lo racional como lo irracional en la función idiomática, la precisión conceptual y lo borrosamente intuitivo, lo pensado junto a lo querido". (48)

La cita es larga porque consideramos que son sabias palabras, aunque muchas veces echadas al olvido creyendo que la lengua es algo ya hecho, intocable, mecanicista y libre de toda creatividad. No se le enseña al alumno a modelar, a formar y a dar vida a lo que es su lengua; quizá es por ello que no la siente como algo cercano. Vienen ahora a nuestro recuerdo las clases de análisis estructural en las que tratábamos de aplicar el análisis a las más intrincadas sintaxis, sin tener ejemplos previamente seleccionados o que no ofrecieran problema; aunque sufríamos, es verdad, lográbamos finalmente ubicar cada parte en su sitio, obteniendo con ello una idea más clara de lo que se quería decir o bien la multiplicidad de mensajes que el autor daba en el juego de su lenguaje.

La lengua puede ser una sarta a la cual se le agreguen todos los implementos que consideremos necesarios; sólo falta que alguien nos muestre la llave que enseña a combinar cada uno de sus elementos. Por otro lado, si únicamente podemos trabajar en clase con ejemplos prefabricados y matamos la espontaneidad del alumno durante el análisis gramatical, difícilmente logremos obtener un sano y creativo ejercicio de nuestra facultad de comunicación.

Siguiendo la obra que comentamos, citaremos textualmente algunos puntos importantes de su concepción sobre la enseñanza gramatical: "Como norma general, sobre todo en los primeros grados, hay que evitar en lo posible las explicaciones teóricas y largas. La doctrina gramatical deben deducirla los alumnos de los textos que leen e incluso de los errores que cometan al hablar. El profesor procurará hacerles descubrir ciertos hechos del idioma, aunque tampoco creamos que deba evitarse la explicación dogmática, claramente hecha y en forma asimilable" (49). Volvemos a lo mismo: la práctica y el uso

cotidiano de la lengua, deben permitir a los alumnos inferir la norma. Para poder dar una explicación dogmática, claramente hecha y en forma asimilable, es necesario que primero el profesor haya entendido y asimilado, que no repita como "merolico" eso mismo que no entiende y que logre, mediante la ejercitación, hacer que el alumno se apropie del concepto.

Este logro presupone una muy concienzuda preparación de la clase. Resumiremos en unos cuantos renglones la propuesta antes sugerida entre líneas: "Este trabajo de preparación del profesor debe comenzar por la selección de un trozo de lectura adecuado al asunto sobre el cual va a versar la clase. Después de hacer que se percaten bien del sentido de este trozo mediante la comprensión del vocabulario, tenemos el camino preparado para el comentario gramatical, del cual daremos una idea por medio de un ejemplo:

"El aparcerero ha entrado hace un momento y ha dicho que en la tormenta del otro día se le han apedreado los majuelos de la Herrada..." "Esta vieja lleva una cesta debajo del brazo, y se ha puesto a rezar en un tono hablante y agudo por todos los difuntos de la casa; luego, cuando ha concluido, ha gritado: ¡Señora, una limosnita, por el amor de Dios! Y como se hiciese una gran pausa y no saliese nadie, la vieja ha exclamado: ¡Ay, Señor!..." (50)

Ha de conducirse a los alumnos a observar si habría un cambio al sustituir "El aparcerero ha entrado y ha dicho" por "El aparcerero entró y dijo", procediendo así a analizar las formas verbales y su relación con un contexto sociocultural o temporal.

"La vieja, después, tornó a preguntar." Como ya se habrá observado, lo que se pretende de este ejercicio es que el alumno distinga entre el pretérito y el antepresente, por lo que se debe esperar que los alumnos señalen que la diferencia estriba en que el antepresente permite sentir la acción más próxima. También pueden darse algunos ejemplos más cercanos a sus vivencias como: "El país entró en un periodo de recesión" y "El país ha entrado en un periodo de recesión". Evidentemente, la segunda oración es más cercana y por el contenido de la misma, es más impactante. "Note el profesor que la diferencia de matiz entre actualización del antepresente y la del presente histórico, es que el presente histórico está actualizado sólo virtualmente (afectiva, imaginada, simbólicamente)..." (51) "Cuando los alumnos han llegado a alguna conclusión, provisional o definitiva, resumen en el cuaderno lo que han hecho, y el profesor ayuda individualmente a los que tengan dudas sobre la redacción, sin dictarles nunca lo que han de escribir..." (52).

Creemos que en la actualidad es difícil considerar como objetivos principales el que los alumnos asimilen fácilmente la esencia del conocimiento y que lo reproduzcan sintetizándolo en sus cuadernos. Entiéndase bien, no señalamos que el método sea impracticable, pero desafortunadamente nuestros alumnos no están acostumbrados a pensar por ellos mismos. No obstante, consideramos que no hay mejor forma para el aprendizaje que el contacto con la lengua oral y escrita, quizá lejana en el tiempo, pero cercana a su realidad.

Hay algo angular en la teoría que ahora nos ocupa: "En el primer año de secundaria hay que evitar las definiciones y sustituirlas -como dijo Lenz- por denominaciones. La práctica del método que hemos expuesto busca el ejercicio de la inducción y deducción por parte del discípulo; y la única definición interesante pedagógicamente sería la que formulara o intentara formular el alumno, aunque fuese incompleta y defectuosa..." (83)

¿Qué es lo que se enseña? ¿Sólo un cúmulo amorfo de definiciones-retoréticas que han de ser reproducidos en y para un examen? Conviene reparar en que si el alumno es capaz de expresar su propia definición sobre determinado concepto, está en camino de iniciar el aprendizaje, el cual probablemente se convertirá en un proceso de ensayo y error entre el alumno y el maestro, pero que sin duda permitirá un avance sobre bases más sólidas que un puñado de conocimientos recibidos ya dirigidos, que a la postre de algunas semanas se olvidan, como también se puede olvidar que alguna vez se tomó nuestra materia de español, por lo intrascendente que fue.

He aquí también otro importante aspecto que habrá de ser tratado en el capítulo 2, y por ello, aunque la cita es larga, la reproducimos considerando que es sumamente importante para nuestro trabajo.

"La falta de unidad en la terminología gramatical española constituye actualmente seria dificultad para el profesorado de segunda enseñanza. La nomenclatura tradicional, creada esencialmente por Nebrija en 1492 y continuada con pocas variantes por nuestros humanistas, pasa a la gramática de la Academia y se mantiene en ella casi sin modificaciones hasta 1917. La influencia de las doctrinas de Andrés Bello y R. J. Cuervo, al defender la necesidad de estudiar la lengua castellana en sí misma desentendiéndose de la peuta de la Gramática Latina, y el avance de la Lingüística moderna, deciden por fin a la Academia a revisar su gramática en 1917. La nueva nomenclatura, especialmente en los tiempos del verbo, no consiguió más que quebrantar la tradición sin satisfacer las exigencias científicas de hoy. Ante la anarquía que con ello se ha creado en los países de lengua española, y hasta tanto que se forme una tradición generalmente respetada, no se nos

ocurre más que aconsejar que, por lo menos en cada instituto de Segunda Enseñanza, se llegue a un acuerdo entre todos los profesores de lenguas que evite a los alumnos la confusión inútil de nomenclaturas distintas". (64)

En reiteradas ocasiones, a falta de un análisis profundo, se ha culpado únicamente a los profesores de la falta de uniformidad y congruencia en la terminología. Sin embargo, como observamos anteriormente, ellos mismos son víctimas de las modas o avances lingüísticos bien estructurados en los países de origen, pero trasplantados a nuestro país sin antes haber creado en éste las condiciones necesarias para su enseñanza. La alternativa propuesta es loable, aunque requiere por parte de los profesores compromiso y responsabilidad con lo que se enseña.

1.3.1.4. Ortografía

Para nadie es un misterio que uno de los objetivos de la enseñanza no cumplidos hasta la fecha, es el lograr que los estudiantes escriban con una ortografía correcta. Pudiéramos relacionar aquí el presente con el pasado. Veamos algunas de ellas: "A pesar de la sencillez de nuestro sistema ortográfico, no suelen distinguirse las personas de habla española por su esmero en la escritura. La causa principal consiste en la falta de sanción social. Son muchos los hombres cultos que se olvidan de los acentos sin que se les ponga en ridículo, ni se les tache de ignorantes. Hasta hace poco la mala ortografía de las mujeres era mirada con indulgencia y casi con gracia...". (65) Parece que se está hablando de una falta de conciencia lingüística, desconocimiento de los beneficios que aporta el saber escribir, un "para qué, si de todas formas me entendiste".

Una de las metas de la Secretaría de Educación Pública durante el periodo de José López Portillo era el tratar de que el profesor de español no naufragara en un intento de infundir en sus alumnos la necesidad de escribir correctamente; se pretendía que los profesores, ya fueran de Biología, Matemáticas o cualquier otra asignatura, reforzaran la ortografía. Fue una buena idea pero, desgraciadamente, difícil de cumplir dado que a la mayoría de los profesores independientemente de que conozcan su materia, lo mismo les da escribir "hidrógeno" con acento que sin él, lo que hizo que el reforzamiento del hábito se perdiera.

Esta solución que ahora planteamos y que a propósito mencionamos, ya había sido vislumbrada en las siguientes líneas: "El profesor de Castellano necesita contar con la colaboración de todos los demás profesores de la Escuela. Como la ortografía es un hábito más que una serie de reglas, si en

los cuadernos de Física e Historia no se corrigen las faltas, los niños se forman la idea de que escribir bien interesa sólo a un profesor, y en las demás clases no necesitan esmerarse. He aquí un problema que los claustros conscientes de su responsabilidad colectiva pueden resolver en poco tiempo". (56)

"El bilingüismo, en cambio, plantea dificultades nuevas que obligan a que, no sólo en el tratamiento fonético, sino los programas y métodos generales de Lengua española, hayan de sufrir retoques de mayor o menor importancia" (57). Es muy probable que la infiltración de una lengua extranjera hasta este momento haya sido considerada como algo no peligroso; sin embargo, el tiempo transcurrido ha mostrado que nuestro español, en todos los países, necesita algo más que una comisión defensora.

1.3.1.5. Explicación de textos

Consideramos que una de las carencias que nos dejó el estudio de la licenciatura de Lengua y literatura hispánicas fue el no habernos dado un conocimiento completo de un método en particular para el análisis de textos. Cada uno de los miembros de nuestra generación elegía aquél que de acuerdo con su intuición le parecía mejor.

En igual circunstancia se encuentra el estudiante de secundaria: carece de armas para enfrentarse al texto y por ello, la mayor parte de las veces el encuentro es tan desafortunado que termina por no volver a abrir los libros. Observemos, como en los anteriores casos, el modelo propuesto para la explicación de textos. "Una de las principales misiones del estudio de la literatura es dar una visión honda, llena de calor y sensibilidad, de las épocas pretéritas. Supongamos que hacemos leer a nuestros alumnos un romance histórico legendario; por ejemplo, un romance de los infantes de Lara: Pártese el moro...

Súbitamente nos coloca el romance en plena Edad Media castellana, en una de las leyendas que pintan esas luchas terribles de dos familias con un odio irreconciliable. Al tratar de explicar el ambiente castellano medieval habríamos de poner de relieve cómo los moros y cristianos no forman dos bandos en lucha permanente, sino que hay cristianos en favor de los moros para combatir contra otros cristianos, y moros al servicio de los cristianos. Este romance nos permitirá, por solo ese hecho, poner en contacto al alumno con algo muy vivo, muy real, de la España pretérita." (58)

A veces se confunde la enseñanza de la literatura con el aglutinamiento de datos que no tendrán utilidad mayor que ser presentados en un examen. Pensamos que la literatura, en cualquier época que haya sido escrita, partió de un hecho vivo y nació con una función comunicativa. Por ello, es importante hacer sentir a los alumnos la literatura; un lector consumado puede vivir varias veces *Madame Bovary*, identificarse en una ocasión con tal o cual personaje y repudiarlo en una lectura posterior. Este proceso de goce estético de la literatura tiene que ser preparado de una manera muy especial, ya que no podemos transportar a alguien, un individuo cualquiera, del siglo XX a la época medieval. El ayudarle a que reconstruya la época mentalmente sin dejar a un lado el placer de hacerlo por un motivo propio y no ajeno a él, hará que no sienta el estudio de la literatura como algo extraño.

"Después tendríamos que analizar lo que Gonzalo Gustioz va diciendo de cada uno de las cabezas de sus siete hijos. Si reunimos cada una de las cualidades de esas siete cabezas, reconstruiremos todo el concepto del caballero perfecto de la edad media. No falta reunir ninguna de las condiciones que necesita poseer un noble según el *Libro de los Estados* de Don Juan Manuel.

Las cualidades son siete -número simbólico y la leyenda las distribuye poéticamente entre los siete infantes-. Es decir, nosotros penetramos dentro de la caballerescas, dentro de la historia y de las luchas, mucho más que si leyéramos pormenores que difícilmente retiene el alumno, sobre todo si no revisten substancia creadora." (59)

"Toda la literatura española, por su carácter histórico, tradicional apogado a la realidad del momento, se presta a esas visiones jugosas, interesantes, vivas, que superan a todo cuanto podamos aprender de un libro de historia". (60)

Como ya habíamos señalado, la presentación de la literatura como algo vivo y real, lejos del sistema tradicional de enseñanza, permitirá al alumno ingresar a lo que es la literatura en verdad, una recreación de la realidad.

"La lectura de un escrito valioso supone pasar más allá del plano inmediato de lo expresivo y adentrarnos en el pensamiento y las formas artísticas. El leer supone siempre no sólo leer entre líneas, como suele decirse, sino leer por debajo y por encima de las líneas. Comentar un texto, por consiguiente, no consiste tan sólo en que nosotros entendamos lo inmediato que se expresa en un trozo literario; no consiste tampoco en que digamos después que este texto es interesante, que está dotado de atractivos varios, que posee un estilo grato, fluido, que está repleto de amenidades. Todo esto

sería un comentario retórico a la antigua que dejaría vacío, inerte y sin vibración aquello que tenemos el valor de potenciar." (61)

"En la segunda enseñanza el valor de un comentario de textos literarios no consistirá en que el profesor disertar con profundidad y brillantez, sino que prepare a sus discípulos con las condiciones necesarias para que ellos perciban sus matices y establezcan conexiones entre la página comentada y el ambiente en que se escribió". (62)

Con las palabras anteriores queda bien diferenciada la enseñanza tradicional y la nueva enseñanza o si no nueva, por lo menos imperecedera y más redituable. Pero no es nada sencillo lograr que este tipo de acercamiento a los textos sea puesto en práctica. Consideramos que, cuando menos, para el logro de ese cometido se deberá tomar en cuenta lo siguiente:

a) Dominio de la materia.

b) Un conocimiento claro y preciso de los intereses y necesidades de los alumnos

c) Preparación del material y del plan de clase. Este último deberá tomar en cuenta las habituales diferencias que se presentan entre los grupos.

Por lo representado en los incisos anteriores, es obvio que actualmente un profesor de enseñanza secundaria tiene poco tiempo de preparar su clase y de personalizar la enseñanza (aunque después ha de afirmarse o refutarse esta teoría). Lo que sí es preciso aclarar es que el método de acercamiento a la literatura por la vivificación del pasado o la comprensión del presente - según el caso - es el más eficaz, pues además del goce estético, proporciona armas para enfrentarse a cualquier texto.

1.3.1.6. La educación literaria

"Los profesores de enseñanzas artísticas hemos incurrido, o mejor, estamos incurriendo en una desviación de los fines que deberíamos proponernos. Hemos pensado que enseñar literatura, por ejemplo, es sólo dotar a los alumnos de unos conocimientos mensurables; hemos creído que estábamos en el deber de suministrar un saber determinado y gradual. A lo sumo hablamos vagamente de educación estética; pero como esto no es cosa fácil, ni sabemos bien en qué consiste, optamos al fin por sustituir la literatura por la historia literaria." (63)

"De aquí, a nuestro modo de ver, el riesgo de la explicación de los textos con la preocupación de explicarlo todo, tan frecuente en los liceos franceses; buena parte de lo explicado, lo que no es gramatical ni lexicográfico y entra en el plano propiamente artístico, resbala por la sensibilidad del adolescente sin dejar huella. De ello resulta a veces una antipatía a los autores explicados en clase, que dura toda la vida". (64)

"El arte del maestro debe consistir en la contención y la limitación en los resultados. Contentarse con un entender a medias, única manera de no destruir la posibilidad de una inteligencia completa, que vendrá dentro de la escuela o fuera de ella o acaso nunca." (65)

Apuntado ya anteriormente, queda investigar cuál es la razón de enseñar historia literaria. ¿Será tener que cumplir con un extenso y agotador programa o no poder evaluar la materia más que con exámenes basados en conocimientos exactos, comprobables y acreditables, como por ejemplo, en un examen departamental? Lo que si suena todavía razonable es no poder esperar alcanzar a enseñar todo, independientemente de que se cumpla o no con el programa, comprender que para lograr un aprendizaje total es necesaria la maduración que inicia por crear en los alumnos el gusto por la lectura; ya en los años posteriores, si el interés propio ha crecido, ellos mismos se encargarán de descubrir la intrincada manera en que la historia conforma el pensamiento de los hombres.

Sin embargo, para que estos nobles planes se realicen, se requiere una graduación con lecturas en las que exista "una acción nueva y continua". *El Romancero* y el *Cantar del Mio Cid*, modernizados en el lenguaje, son interesantes para los niños por las mismas razones que *Los tres mosqueteros* o las *novelas de Salgari*. Posteriormente observaremos en el siguiente capítulo si *Dumas*, *Salgari*, *Crusoe* u otros atractivos manjares para esta edad figuran en el programa.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS DE PROGRAMAS QUE ESTABLECE LA SEP Y TEXTOS OFICIALES Y NO OFICIALES PARA LA MATERIA DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA (1973 - 1990)

2.1 Nota preliminar

A lo largo del presente capítulo comentaremos el contenido de los programas y textos que establece la SEP y también el de algunos textos que hemos clasificado como "no oficiales", todo ello dentro de la enseñanza básica (primaria) y media básica (secundaria).

Nuestro interés al recurrir a estos documentos se remite principalmente a precisar si la Reforma Educativa y con ella el Plan Global de Análisis Estructural (66), están planteados adecuadamente; asimismo reconocer si existe coherencia de estructura metodológica y terminológica entre un grado y otro, así como entre el programa y el texto correspondiente.

Para conseguir lo anterior, hemos dividido el capítulo en dos apartados que corresponden a primaria y secundaria, con un análisis particular para cada grado, en el que pretendemos descubrir la presencia de las formas que conducen a un conocimiento total de la materia que nos ocupa: el español. Lógicamente buscamos que dicha presencia sea paralela, tanto en la expresión oral y escrita, como en las nociones de lingüística y en la iniciación a la literatura; que a cada uno de estos aspectos se le proporcione el mismo grado de importancia ya que, a través de ellos, es posible conseguir las bases para el conocimiento de nuestra lengua y literatura.

2.2. Análisis de los programas establecidos por la SEP para la materia de español en primaria

2.2.1. Introducción

En esta primera parte del capítulo, la búsqueda de equidad se centró fundamentalmente en los programas de trabajo que sirven de base en los "Libros para el maestro" que pide la SEP. Inversamente, para el estudio de textos fue necesaria una comparación con el programa respectivo a fin de descubrir de este modo si había coherencia o no entre ellos y el programa. Otra fuente de información que comentaremos es la "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" (67), la cual es considerada como apoyo didáctico durante el primero y segundo grados de primaria. En estos niveles se ha aplicado durante los últimos años.

En cuanto a los textos no oficiales, comentaremos el libro *Mis primeras letras* (68), que se utiliza en el primer grado. Nuestras bases para la elección de esta obra se fundamentan en que, incluso en la actualidad, tiene una gran demanda; aún se considera, y en efecto lo es, uno de los mejores métodos fonéticos para el desarrollo de la lectoescritura. Es un texto que antes de la Reforma Educativa era congruente con la metodología y los objetivos de los programas de la SEP y creemos que, por tradición, se sigue utilizando aunque difiera totalmente con el Plan Global de Análisis Estructural establecido en la actualidad.

Hablaremos también de la serie *español* de libros de trabajo de español editada por NUTESA (69), que se utiliza de primero a sexto de primaria. Estos libros fueron seleccionados como fuente informativa debido a la gran demanda que tienen, gracias a que son manejados en concordancia con los programas y textos oficiales.

Por otro lado, analizaremos y comentaremos los libros *Nombre y Verbo* (70), que se utilizan en quinto y sexto grados de primaria respectivamente, y que representan un caso especial debido a que forman parte de una serie editada y publicada fuera de nuestro país.

2.2.2 Programa para primer grado de primaria

Este programa da a conocer la metodología que debe seguirse para enseñar, en forma paralela, las ocho áreas de aprendizaje que comprende el plan de estudios de la educación primaria, el llamado plan integrado. (71)

Las áreas de aprendizaje consideradas en el plan integrado son:

- Español
- Matemáticas
- Ciencias naturales
- Ciencias sociales
- Educación tecnológica
- Educación artística
- Educación para la salud
- Educación física

Dado que la razón de nuestro estudio es la enseñanza del español, nos limitaremos a hacer las referencias relacionadas con dicha materia.

El mencionado plan integrado está dividido en ocho unidades que a su vez se enmarcan en módulos; en cada uno de ellos se habla de la forma de enseñar las bases de la lectura y la escritura a través del Plan Global de Análisis Estructural.

Es importante hacer notar que una de las finalidades básicas del curso para primer grado es que el niño aprenda a leer y escribir. No obstante, al observar y analizar los objetivos generales que se mencionan en este programa, encontramos que la única referencia directa respecto al área de español es la siguiente: "Adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura". (72) Consideramos necesario mencionar que también la adquisición y la práctica de la escritura es importante. En este sentido hay una contradicción, ya que inicialmente se le resta importancia a la escritura, aunque después, en años posteriores, se considere como uno de los objetivos fundamentales.

La enseñanza de la lectoescritura se fundamenta en el principio de la percepción visual con base en el método global de análisis estructural. Lo importante estriba en que el niño visualice enunciados que tengan para él sentido completo aunque la estructura gramatical sea muy simple, por ejemplo: el niño camina, la escuela es bonita, el barco navega.

Lo importante también es dar libertad al niño para que exprese, tanto en forma oral como escrita, lo que él piensa, de tal manera que las planas enteras de escritura queden totalmente al margen, pues se aspira a que el sentido de espontaneidad se adquiera ante todo. Otros dos aspectos que constituyen el programa son, por un lado, las nociones de lingüística y por otro, la iniciación a la literatura, el gusto por la lectura.

El método global de análisis estructural empleado para la enseñanza de la lectoescritura, consta de cuatro etapas: visualización de enunciados, análisis de enunciados en palabras, análisis de palabras en sílabas y después en fonemas; y finalmente la afirmación de la lectura y la escritura. Estas cuatro etapas se encuentran distribuidas a lo largo del programa.

Un aspecto que llama la atención es aquel que se refiere a la corrección ortográfica. En el texto que nos ocupa se afirma que si el niño comete errores de este tipo, no es el momento de corregirlos, pues sus continuas faltas de ortografía se superarán a partir del segundo grado (73). No creemos que ello sea lo adecuado, pues consideramos que si se comete un error es indispensable superarlo inmediatamente, no esperar a que la palabra mal escrita penetre profundamente en la estructura mental del niño, para que tiempo después se le diga que estaba equivocado y, por lo tanto, debe corregir su error. Creemos que lo mal aplicado continuará por largos años, si no es que será para siempre.

En las primeras unidades únicamente se realizan actividades de visualización y relación de enunciados con imágenes, a fin de que el niño identifique lo que se dice con una representación gráfica. Estas actividades se fundamentan en el tema de la unidad, esto es, los enunciados que se emplean se refieren a lo que se está estudiando en las otras áreas de aprendizaje.

Se incorporan también enunciados interrogativos, exclamativos y declarativos. Es conveniente comentar que cada enunciado presentado a los niños debe tener estrecha relación con la realidad, con los objetos concretos que ellos conozcan o hechos que hayan experimentado.

Después se visualizan, distinguen e identifican palabras contenidas en los enunciados presentados y más tarde se incorpora la visualización de sílabas que contengan las vocales como inicial; a partir de este momento se recomiendan los trazos de escritura. Al estudiar la *i* se enseña también la conjunción *y*. Después de haber reconocido y trazado perfectamente cada una de las vocales, se empiezan a identificar las consonantes, visualizándolas como iniciales de sílabas contenidas en palabras que a su vez se encuentran en los enunciados presentados. Ahora el niño no traza la letra sino la palabra que contenga la sílaba y la letra identificada y la relaciona con ilustraciones.

Más adelante se incorporan campos semánticos con palabras que el niño conozca; también se realizan ejercicios para identificar los sustantivos (nombres de los objetos) y los adjetivos (palabras que señalan cualidades).

Como consecuencia del proceso anterior, el niño debe haber desarrollado su capacidad de lectoescritura (74), por lo que en las últimas dos unidades del curso se fomenta la lectura en voz alta y la redacción de enunciados y textos breves.

Como parte del programa para primer grado, tomamos en cuenta la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, la cual tiene la intención de "orientar al maestro en la conducción del proceso que sigue el niño en el aprendizaje del sistema de escritura". (75)

La propuesta parte de la premisa de que cada niño desarrolla un proceso de aprendizaje que implica la interacción de él mismo como sujeto cognoscente con la lengua escrita como objeto de conocimiento. Este proceso se puede desarrollar a diferentes ritmos y sigue una serie de etapas en las que el educando accede a niveles de conceptualización progresivos. El papel del maestro, con la metodología de esta propuesta, consiste en conducir diferenciadamente el aprendizaje de los niños, proporcionándoles las experiencias

necesarias para favorecer el paso de un nivel a otro, condición indispensable para lograr la adquisición de la lengua escrita. Los grupos en los que no se aplica la propuesta, desarrollan las sugerencias didácticas para lectura y escritura incluidas en los programas integrados de primero y segundo grados, sin considerar los distintos niveles de conceptualización.

Esta metodología se empezó a aplicar en forma experimental en 1984 y en el año lectivo 1986-1987 inició su generalización en grupos de primer grado de la República Mexicana. Para el año escolar 1988-1989, cerca del 12% de los grupos de primer año y el 11% de los de segundo, trabajaron con ella en el país. Al mismo tiempo, el resto de los grupos de los dos primeros grados continuó desarrollando las sugerencias didácticas para la lectura y la escritura incluidas en los programas integrados, las cuales no consideran los distintos niveles de conceptualización.

Es importante aclarar que esta propuesta no modifica el programa ya establecido por la SEP, ni mucho menos el Plan Global de Análisis Estructural; ambos elementos continúan presentes y activos. Lo que se pretende al aplicar la propuesta es, ante todo, ampliar las actividades relacionadas con el área de español y crear una planificación, de tal manera que el niño se interese por la materia e incluso alcance el gusto y la afición por la misma. Igual grado de importancia se le da al deseo de que el alumno comprenda la íntima relación existente entre la lengua -tanto escrita como hablada- con el mundo que lo rodea, y que a la vez reconozca la importancia de leer y escribir para comunicarse mejor.

La selección y organización del trabajo debe incluir actividades individuales, en equipo, de todo el grupo y tareas, con la finalidad de que el niño se desenvuelva tanto en forma personal como en las relaciones con sus demás compañeros y con su familia. En esta propuesta se incluyen algunos ejemplos de lo anterior para que el profesor los tome como base de su desempeño docente; entre ellos podemos mencionar los siguientes:

- "Realizar trabajos individuales o de equipo (en hojas grandes o cartulinas) sobre temas interesantes en los que los niños puedan escribir, dibujar y pegar recortes de periódicos, revistas y otros materiales". (76)

- "Realizar copias que puedan tener interés, por ejemplo, nombres de productos alimenticios envasados, adivinanzas, parte de la letra de una canción, etc. Es necesario destacar que, toda vez que en este trabajo se haga referencia a la copia, se plantea escribir los textos una sola vez". (77)

Cabe agregar que éstas y todas las actividades que se realicen a lo largo del curso deben tener una característica de integración de las áreas de aprendizaje que comprende el proceso de enseñanza para primero y segundo grados.

2.2.3. Programa para segundo grado de primaria

Este programa, al igual que el anterior, da a conocer la metodología de un programa integrado (78). De alguna manera los objetivos de este curso son los mismos que para el programa de primero, en donde es necesario desarrollar la capacidad de comunicación oral, la de leer y escribir, y conocer de manera básica las funciones y la estructura de la lengua, sin restarle importancia al gusto por la lectura. Es de suponer que, aunque los objetivos sean los mismos, la profundidad del conocimiento se incrementa durante este segundo grado, puesto que contamos con la ventaja de que el niño ya sabe leer y escribir, por lo que éste será un aspecto que solamente se practicará y perfeccionará.

Encontramos que este programa se basa especialmente en aspectos de tipo psicopedagógico que proporcionan al maestro los datos suficientes para conocer al niño de 8 a 8 años y, por tanto, le permitan saber cómo tratarlo, con el fin de que su aprendizaje y desarrollo sean los adecuados. De igual manera informa al profesor sobre el mejor modo de evaluar dicho proceso global pero en forma individual, pues toma en cuenta para el diagnóstico, la situación personal de cada niño.

El área de español del programa integrado para segundo año, comprende los elementos que son indispensables para el desarrollo de las capacidades lingüísticas del niño. La expresión oral y escrita, así como la lectura se incrementan en forma gradual, siempre relacionándolas con el núcleo integrador del módulo.

A partir de este grado se inicia el aprendizaje referido a la puntuación y la ortografía, así como las nociones básicas de la estructura de nuestra lengua, como son: identificación y empleo de diferentes clases de enunciados (imperativos, interrogativos, exclamativos, afirmativos). Posteriormente se llega al primer análisis para descubrir, identificar y reconocer el uso del sujeto y el predicado de una oración. De acuerdo con el programa, no es sino hasta este momento cuando el niño identifica todas las letras del alfabeto y distingue las vocales de las consonantes, aunque muy posiblemente los errores ortográficos sean frecuentes, ya que este aspecto apenas inició su desarrollo.

La enseñanza de letras y la distinción de sonidos lleva a la introducción del concepto de fonema y más adelante a las definiciones de campo semántico y significado de palabras. Del mismo modo, se inician los diversos planteamientos referentes a los tiempos verbales (presente, pasado y futuro). Finalmente se da a conocer la importancia de la lengua, así como la existencia y utilización de muchas otras lenguas en nuestro país. Cabe agregar que a lo largo de todo este programa se fomenta el gusto por la lectura y la comprensión de la misma, pues a partir de este grado existe ya un texto dedicado a ella con lecturas amenas y atractivas, a fin de que el niño se interese por lo que está leyendo y pueda, en otro momento, manifestar oralmente o por escrito la impresión recibida. Profundizaremos este punto en el momento de comentar los textos correspondientes.

2.2.4 Programa para tercer grado de primaria

En éste nuevamente encontramos los parámetros metodológicos y didácticos que, para lograr los objetivos, deben seguirse en cada una de las áreas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El área de español aparece ahora dividida en cuatro secciones que son: comunicación oral, comunicación escrita, nociones de lingüística e iniciación a la literatura. En realidad son las mismas que se han manejado en los programas de primero y segundo.

Es necesario comentar que los cuatro aspectos que se desarrollan en el área de español están íntimamente ligados entre sí, ya que en la iniciación a la literatura y los textos correspondientes se encontrarán las bases para la expresión oral y escrita, y en éstas deberán ponerse en práctica las nociones de lingüística. La narración, la descripción y el diálogo son las formas de expresión básicas que deberán practicarse, tanto de manera oral como escrita. Como ya dijimos, la base de esta práctica se encuentra en los textos que el niño va a leer; sin embargo, también deben tomarse muy en cuenta las situaciones reales cercanas al educando, propias de su mundo y relacionadas con él.

No obstante que el niño se expresa oralmente desde antes de llegar a la escuela primaria, sus ideas aún no adquieren el orden y la claridad que se requieren para una comunicación eficaz. A partir de este grado de enseñanza se fomentará su práctica con la finalidad de que se alcancen una mayor congruencia y un mejor orden de ideas en el momento en el que el niño deba expresarse. En este último aspecto se aplicarán ya las normas ortográficas y de puntuación, a fin de que su redacción sea cada vez mejor.

En el apartado de nociones lingüísticas se consideran los siguientes elementos: a) nociones elementales sobre el proceso de la comunicación, b) estructuras gramaticales básicas de la lengua española, c) formas de analizar el significado de las palabras y d) el estudio de las variaciones que sufre la lengua debido a su empleo en diferentes regiones. Todo ello se irá desarrollando conforme avanza el curso y será acorde con el programa de trabajo, el cual toma en consideración, como en grados anteriores, el mundo real que circunda al alumno y, a partir de lo anterior, lo relaciona con las demás áreas de aprendizaje, las cuales se han de encontrar al mismo nivel de complejidad.

De la misma forma, su vocabulario se verá notablemente incrementado, empezará a utilizar el diccionario y a emplear sinónimos. También reconocerá el fonema como unidad mínima de sonido e iniciará el reconocimiento de la estructura de la lengua de una manera más amplia, ya que identificará el sujeto y el predicado, así como algunos modificadores. Estas referencias, entre muchas más, nos indican que el programa de tercer grado representa el punto de apoyo para proseguir el largo camino del conocimiento y práctica de la lengua.

2.2.5. Programa para cuarto grado de primaria

Al analizar el programa para cuarto año encontramos nuevamente la presentación de los objetivos generales y específicos que se pretenden lograr durante el curso. Ahora comprende los siguientes aspectos: a) expresión oral y escrita, b) fonología y ortografía, c) nociones de lingüística y d) iniciación a la literatura. Lógicamente todos están relacionados entre sí, ya que se trata de una sola materia de estudio, el español. Por ejemplo, al aplicar una actividad específica de expresión escrita, se encuentran implícitos los demás aspectos que se están estudiando o desarrollando.

En este programa descubrimos que se pretende que el alumno incremente su interés por la lectura y a la vez redacte más y mejor. También se profundizan las nociones de lingüística, pues se desea que el niño sepa distinguir perfectamente el núcleo del sujeto, el predicado, los modificadores tanto directos como indirectos y, dentro de éstos, los circunstanciales. De igual modo se empezarán a reconocer oraciones compuestas coordinadas, unidas básicamente por la conjunción y.

Como dijimos al principio de este inciso, todas las secciones están unidas entre sí; se parte de una determinada lectura para después realizar una serie de actividades orales y escritas en torno al texto leído. A los

diferentes aspectos de la materia se les da la misma importancia, pues se intenta que el maestro los cuide de manera uniforme y que mantenga siempre viva la motivación por el conocimiento de la lengua y la literatura.

2.2.6. Programa para quinto grado de primaria

Este programa plantea una serie de propuestas metodológicas. Entre ellas se encuentran las cuatro secciones fundamentales vistas ya anteriormente: a) expresión oral, b) expresión escrita, c) nociones de lingüística y d) iniciación a la literatura.

A través del análisis se sigue manifestando la tendencia de que las lecturas sean el núcleo integrador de las secciones. Lógicamente los objetivos del programa se lograrán mejor en tanto que el profesor actúe positivamente y motive a los alumnos, para que vean y sientan la lengua como algo que les pertenece, con la que pueden comunicarse y aprender todo lo que quieran.

Al revisar los objetivos específicos de cada unidad nos damos cuenta de que durante este curso el niño afirmará lo que ya posee, pero también descubrirá elementos lingüísticos que hasta ahora desconocía. Entre otras cosas, reconocerá y empleará correctamente los sustantivos pronominales (la, le, lo, etc.); identificará un texto narrativo y uno descriptivo, y redactará historias con esas mismas características. Por otra parte, también reconocerá la diferencia que existe entre el lenguaje literario y el coloquial y comprenderá que existen normas establecidas por la sociedad tanto para uno como para otro.

2.2.7. Programa para sexto grado de primaria

El programa de español para sexto representa un cambio en cuanto a la materia se refiere, pues se pretende que el niño de 11 ó 12 años adquiera una actitud crítica respecto del mundo que lo rodea. Como hemos afirmado, el papel que juega el maestro es muy importante, ya que de él depende, en gran medida, que la materia sea atractiva o no para el alumno. El profesor debe permitir e incluso propiciar que el estudiante no permanezca estático ante el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que trabaje, participe y adquiera iniciativa propia.

Durante este curso se pretende que el alumno reafirme y ponga en práctica todas las habilidades y conocimientos adquiridos en los años precedentes, aunque también se incluirán aspectos tales como el análisis estructural

ral de oraciones subordinadas y a su vez el uso de adverbios. Se fomentarán considerablemente la redacción y la creación literaria e implícitamente la ortografía y los criterios de puntuación que ya debe haber adquirido. Además reconocerá y efectuará paráfrasis de enunciados, textos breves y poemas; y empleará correctamente los sinónimos, homónimos, homófonos y demás recursos para la expresión escrita.

Lo mencionado anteriormente comprende parte de lo que son los objetivos específicos del curso, mediante los cuales podemos entender que se trata de un programa muy amplio que pretende, fundamentalmente, reafirmar lo aprendido con anterioridad y preparar al alumno de este modo para su ingreso a la vida productiva o a la educación media.

2.3 Análisis y comentario de textos que establece la SEP para la materia de español en primaria

2.3.1 Libros de texto para primer grado de primaria

Los libros de texto oficiales que corresponden al primer año de enseñanza primaria contemplan, como ya hemos visto, el programa integrado y se dividen en: Parte 1, que abarca las primeras cuatro unidades y, Parte 2, que comprende las otras cuatro. En ambas se manejan ocho áreas paralelamente, para que el desarrollo intelectual del niño sea uniforme y congruente con su capacidad. Lo anterior nos conduce a comprobar que no existe referencia directa hacia ninguna de las materias que conforman el programa, y en lo que respecta a la materia de español, con la aplicación del método global de análisis estructural que ya hemos comentado, el niño aprende a visualizar enunciados, más tarde palabras, sílabas y fonemas y finalmente lee. Para fundamentar lo anterior podemos mencionar un ejemplo: En el módulo 2 de la unidad 3, llamado "Nacemos" encontramos lo siguiente:

Primero aparecen unas imágenes para que el niño las observe y pueda contar la historia de que se trata (expresión oral). Después se presenta un pequeño texto con el título "Los pollitos de Oscar", constituido por los siguientes enunciados: "Oscar vio nacer unos pollitos. Todos eran amarillos. Tenías ojos oscuros. Les dio agua en una ollita; "(Esto se relaciona con la visualización de enunciados). Posteriormente aparece: "La gallina puso _____ huevos. Luego puso uno más. Ahora hay _____ + _____." (79) En las páginas subsiguientes se mencionan nuevamente algunos enunciados referentes al nacimiento de los animales y las personas. Vemos pues que con base en un tema de ciencias naturales se aplican ejercicios de Español y Matemáticas, aunque no se especifica que se estén estudiando tales áreas, puesto que el

niño aún no es capaz de discriminar entre un área y otra y, por lo tanto, se le presentan en forma integrada.

Dado que existe el libro de ejercicios, en él se llevan a cabo todo tipo de prácticas estructurales, a fin de que el alumno logre leer y escribir al cabo de siete u ocho meses. Lógicamente, al comparar el texto con el programa descubrimos que sí hay coherencia entre ellos, tanto de planteamientos metodológicos como de terminología lingüística; no obstante, consideramos que hay pobreza en cuanto a la cantidad de ejercicios que se presentan. (80)

Salvo lo ya comentado, consideramos que, en general, los textos son adecuados y cumplen su función específica de guiar al niño de primer año paralelamente en las ocho áreas de aprendizaje como un todo integrado.

2.3.2. Libros de texto para segundo grado de primaria

Los textos correspondientes al segundo año de enseñanza primaria son acordes con el programa integrado que se plantea para este nivel de aprendizaje. Vimos con anterioridad cómo es que las diversas áreas del proceso educativo se relacionan íntimamente y conforman un todo en el sentido global. De esta forma, la materia de español es la base para el aprendizaje o desarrollo intelectual de las otras materias. El niño lee un texto referente a un determinado tema, y a partir de él se ramifican los aspectos de la enseñanza del español. Por ejemplo, en el módulo 2 de la unidad 3, aparece lo siguiente:

"Desde una isla desierta

Había una vez un naufrago. Estaba solo en una isla desierta. Dormía mucho y siempre soñaba que venía un barquito a rescatarlo. Un día cuando despertó, ... en medio del mar estaba el barquito. De un brinco se puso de pie. Desesperado empezó a gritar con todas sus fuerzas, pero no lo oyeron. Se quitó la camisa y la agitó como una bandera, ¡y tampoco lo vieron!" (81)

Después aparece: "Forma enunciados:

Una ¿Quién? con ¿Qué hace?

tocó un tambor

El naufrago

navegaban

golpeó una lata

Los pescadores

rescataron al naufrago

Escribe los enunciados que quedaron." (82)

Como podemos apreciar, en el anterior ejercicio se desarrolla la lectura de comprensión y la iniciación a la lingüística. Por otra parte, el ejercicio que se presenta no es del todo cerrado pues el niño puede escoger por la concordancia una de las dos opciones y al elegir también puede alterar la historia.

En la expresión oral, el niño manifiesta sus experiencias y descubrimientos referentes al tema que se está tratando; de igual manera intenta expresarse en forma escrita. También se pretende que la lectura realizada posea las características necesarias para que el niño logre el objetivo que se persigue: si la finalidad de la unidad es que el niño conozca e identifique los enunciados interrogativos, entonces el texto debe encontrarse lleno de ese tipo de enunciados; igualmente si el deseo es que el alumno distinga palabras escritas con *B* o con *V*, y así sucesivamente.

Tanto este libro como el anterior, están profusamente ilustrados, de manera que permiten al niño percibirse de la realidad y a partir de ella expresarse. El alumno descubre así la relación intrínseca que existe entre los objetos o acontecimientos que los rodean y la lengua que utiliza.

La parte práctica de los textos es totalmente coherente con los programas que analizamos y comentamos anteriormente. Encontramos también elementos importantes que provocan que el niño se inicie en los conocimientos literarios, fundamentalmente en cuanto a formas de expresión escrita. Con las actividades que presentan los textos, el niño distinguirá y empleará la descripción y la narración, así como las rimas; lógicamente estos aspectos son incipientes puesto que apenas se inicia un largo camino en el estudio de la lengua y literatura españolas.

2.3.3 Libros de texto para tercer grado de primaria

En esta obra encontramos nuevamente que las ilustraciones y el medio que rodea al niño juegan un papel muy importante, debido a que con base en las experiencias personales se desarrollen las diversas capacidades del lenguaje. A partir de este grado, la materia de español se considera ya como un tema específico, aunque no aislado de las demás áreas de aprendizaje.

A lo largo de este curso, encontramos los ejercicios suficientes para que el niño profundice y amplíe sus conocimientos respecto a la estructura de la lengua. Asimismo incrementa su vocabulario; su expresión oral y escrita se ve considerablemente aumentada, ya que ahora sus ideas son puestas de manifiesto con más orden, acordes con los conocimientos que ha adquirido.

Con lo anterior queremos decir que la práctica realizada en este curso se relaciona con el análisis sintáctico de enunciados, en los que el niño reconoce las partes esenciales de la oración (sujeto-predicado), así como el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado; también identifica los complementos circunstanciales de tiempo, lugar y modo. Por otro lado, vemos que se presta suficiente atención al aspecto ortográfico, el cual está presente en cada texto leído y a la vez en cada ejercicio. Dado que el niño conoce perfectamente las letras del abecedario, debe comprender también que varias letras se utilizan para representar un solo fonema. También aparecen ejercicios que fomentan la creatividad expresiva dentro de los que será capaz de narrar, describir y dialogar.

En el aspecto de las lecturas vemos que la selección de las mismas se ha hecho con el cuidado de relacionarlas con los objetivos generales del programa. En ellas el alumno podrá reconocer algunos géneros literarios y los recursos estilísticos más comunes. Todo lo anterior será más atractivo, si el maestro procura cuidar cada uno de los aspectos que el alumno debe desarrollar durante el curso.

2.3.4 Libros de texto para cuarto grado de primaria

Los libros de español para cuarto año comprenden dos textos, uno de ejercicios y uno de lecturas; se pretende que ambos estén relacionados entre sí y que la base del conocimiento sea la lectura. En la medida que el niño lee, desarrollará sus capacidades de percepción y visualización de la estructura lingüística, y así podrá expresarse oralmente y por escrito con una acertada preparación en cuanto a lo que a nociones lingüísticas, ortográficas y de puntuación se refiere.

Con base en los ejercicios del libro de trabajo se lleva a efecto el logro de los objetivos tanto generales como específicos.

Remitiéndonos un poco a lo que comentamos sobre el programa, en este texto encontramos que el niño de cuarto grado de primaria posee ya un gran desarrollo de su capacidad analítica respecto a la estructura de la lengua.

Durante el presente curso, el niño, entre otras cosas, reconocerá lo que se refiere a la cadena hablada y el sentido lineal de la lengua. Asimismo llegará al análisis silábico de las palabras y se le hará hincapié sobre la atención que debe dar a la acentuación de las mismas. Por otro lado, respecto a las lecturas realizadas, nuevamente recordará diversos géneros y recursos literarios, esto a medida que aparezcan en el texto.

Queremos aclarar que, independientemente del análisis comentado que estamos realizando, hasta este momento no es nuestra intención conocer los logros reales de la aplicación de estos textos; sólo nos hemos concretado a mostrar la coherencia y concordancia de la relación entre programas, objetivos, terminología y textos.

2.3.5 Libros de texto para quinto grado de primaria

El objetivo general de este curso es que el niño reafirme lo que aprendió durante los cuatro años precedentes. Por tal razón nos encontramos ante un texto que, aparentemente, es una repetición de lo anterior. Pero a fin de cuentas, este reforzamiento representa la única manera de aprender a hablar, a escribir, a comprender y a aplicar las bases de nuestra lengua, siempre y cuando las variantes y elementos en que se apoya el aprendizaje sean múltiples.

En este grado tenemos también dos textos, uno de lecturas y uno de ejercicios. El primero de ellos se dedica principalmente a iniciar al niño en el gusto y la afición por la lectura, con el objeto de que descubra en ella las diversas formas de expresión escrita que existen. Además se aspira a que reconozca la literatura como base para comprender la estructura lingüística, por lo que después de leer, el alumno sabrá en qué momento se emplean los diferentes tipos de enunciados y podrá usarlos acertadamente; de igual manera percibirá las formas ortográficas y de puntuación que reglamentan la norma de la lengua.

Durante este curso se realizan ejercicios tales como el análisis estructural del enunciado, en el que cada niño reconocerá sin dificultad los elementos constitutivos del mismo, así como la relación que puede existir entre dos o más oraciones y los nexos que las unen. La práctica hará también que se incremente su conocimiento respecto a las formas verbales y los tiempos y modos de los verbos.

Por lo anterior, podemos afirmar que la interacción del programa y el texto, así como la relación entre los dos libros, es totalmente positiva y que hasta el momento no existe ningún impedimento para que los objetivos se lleven a cabo sin ningún problema; todo ello sin tomar en cuenta variables como: nivel previo de los alumnos, duración real del curso y otros.

2.3.6 Libros de texto para sexto grado de primaria

Para este curso, otra vez encontramos la presencia de un texto con lecturas y otro con ejercicios. Ambos coinciden con los postulados metodológicos y los objetivos generales y particulares que plantea el programa ya comentado.

Al revisar estos textos vemos también que inciden en que la práctica es lo fundamental, pues a través de ella se perfecciona tanto la expresión oral como la escrita y con ello se llega a un mejor dominio de las nociones lingüísticas. Por tal motivo, en el texto para sexto grado correspondiente a los ejercicios de español observamos que hay equilibrio en el cuidado de los aspectos confluyentes y que se realizan prácticas diversas. Entre ellas podemos mencionar las siguientes: lectura, redacción de enunciados y textos breves; visualización y discriminación de palabras que contienen el mismo fonema pero utilizan diferente letra para representarlo gráficamente; identificación de diversos tipos de enunciados, así como de sus elementos estructurales (núcleos de sujeto y predicado, modificadores y complementos); también se estudian textos que contienen oraciones coordinadas y subordinadas, así como los enlaces correspondientes. Con lo anterior se intenta lograr que el alumno, al concluir su educación básica, posea el conocimiento global de la estructura de la lengua que emplea cotidianamente en su comunicación.

En general, podemos afirmar que el método global de análisis estructural presentado a lo largo de estos textos no concluye aquí, sino que establece las bases para iniciar un proceso de estudio más profundo. No obstante, como veremos más adelante, a pesar de que hipotéticamente o en el papel se hayan dado las bases para una ulterior profundización en el conocimiento de la lengua, lamentablemente se da un excelente giro de cangrejo.

2.4 Análisis de textos no oficiales para la materia de español en la enseñanza primaria.

2.4.1 Análisis del texto *Mis primeras letras*

Es una obra que durante largo tiempo ha fundamentado el aprendizaje de la lectoescritura en nuestro país en los primeros niveles de la enseñanza básica. Por tal razón se ha elegido para un análisis comentado.

La obra en cuestión está constituida por cuatro partes: la primera comprende la enseñanza del abecedario o el conocimiento, por parte del alumno, de los diferentes fonemas y grafías que conforman nuestra lengua. Al mismo tiempo se realizan ejercicios de escritura con el fin de reafirmar el aprendizaje que se inicia con la presentación de las vocales, después diptongos y triptongos y se continúa con el conocimiento de las consonantes. Cada una de estas letras se enseña a través de imágenes que representan objetos cuyo nombre se inicia con el fonema respectivo; también se da un pequeño vocabulario.

La segunda parte refuerza lo aprendido anteriormente con base en diversos ejercicios de pronunciación de palabras y sílabas. De igual manera se incorporan enunciados simples para la lectura oral y en silencio.

La tercera parte de la obra supone ya el aprendizaje total de la lectoescritura, por lo que se incorpora una serie de lecturas con diversos temas relacionados con las ciencias sociales y naturales, así como con asuntos de interés para el niño. Además de lo anterior, se introducen ejercicios para la enseñanza del correcto uso de los signos de puntuación. La cuarta y última parte se refiere específicamente a la vida cívica y social de México. Es una recopilación de fechas conmemorativas con el objeto de que el alumno las conozca e identifique fácilmente, al relacionarlas consigo mismo.

Como aclaramos al inicio de este inciso, ésta es una obra a la que se le ha dado un gran valor como apoyo didáctico en el proceso del desarrollo de la lectoescritura. Sin embargo, después de conocer los programas que establece la SEP, descubrimos que este texto no es coherente con la metodología que marca el "Plan Global de Análisis Estructural," que se fundamenta precisamente en ir del análisis a la síntesis, del todo a la parte, del enunciado al fonema, pasando por la palabra y la sílaba. Mientras, este texto que revisamos utiliza el método fonético que indiscutiblemente se ocupa, en primer lugar, de enseñar las letras, después la sílaba y más tarde la palabra y el enunciado.

2.4.2 Análisis de los libros de trabajo de español MUTESA de primero a sexto grados

Esta serie de textos se considera también un fuerte apoyo didáctico para conseguir los fines de la metodología que se persiguen dentro del Plan Global de Análisis Estructural, el cual es básico en la Reforma Educativa en la materia de español.

Esta fuente de información está dividida en siete niveles; el primero corresponde a preescolar y los seis restantes a primaria. En los niveles dos a cinco existe un libro de lectura y un libro de trabajo para cada uno y para los dos últimos se incluye un libro de consulta.

Estos textos están divididos en ocho unidades y cada una de ellas en cuatro módulos, que se manejan de la siguiente forma: Unidad 1, módulos 1A, 1B, 1C, y 1D; Unidad 2, módulos 2A, 2B, 2C, y 2D, y así sucesivamente. A lo largo de todos estos libros de trabajo se realizan diversos ejercicios que tienen como finalidad desarrollar las cuatro secciones en que se divide la enseñanza del español, esto es, se fomenta la lectura y la iniciación a la literatura, así como la expresión oral y escrita y también las nociones de lingüística.

Es importante agregar que el proceso metodológico y didáctico de estas obras se fundamenta en la lectura, ya que para poder llevar a efecto los ejercicios del libro de trabajo es necesario remitirse a las lecturas correspondientes. Para fundamentar esta afirmación tomamos como ejemplo el siguiente fragmento:

"La despedida

En medio de estos juegos, en medio de estas travesuras, fue pasando el tiempo.

Toño había dicho a sus amigos que estaría en aquella ciudad hasta que empezaran las lluvias. Y las lluvias ya iban a comenzar.

-Boso, ¿falta mucho para que vengan las lluvias?

El viejo payaso se rascó la cabeza, miró hacia lo alto y luego exclamó:

-Las lluvias ya van a llegar.

El niño se puso triste y Boso tuvo que consolarlo." (63)

En el libro de trabajo, el ejercicio aparece de la siguiente manera:

"3A. La despedida

"Lee La despedida en la página 55 de Senda.

Escribe delante de las siguientes oraciones el nombre del personaje que las dice y, al final, la página de Senda donde se encuentran.

_____ : -Las lluvias ya va a llegar. _____
_____ : -¿Falta mucho para que te vayas? _____" (54)

Por lo anterior podemos afirmar que la relación entre los dos libros es muy amplia y que además el principio didáctico que maneja esta fuente de información es la lectura, ya que en ella se encontrarán las bases para el buen aprendizaje de la materia en todos los niveles de enseñanza. Puesto que en la primaria se localizan las bases, nos parece acertado el deseo de que el niño comprenda la importancia de leer.

Sin embargo, para un niño pequeño, manejar un libro para lectura y otro para ejercicios representa dificultad. Espero, este criterio parece el mismo que el del programa oficial. Si editorialmente este principio ofrece una mayor rentabilidad que tener un texto en donde todos los aspectos estén en un solo libro, habría que considerar si pedagógicamente el profesor explota cabalmente los beneficios que le ofrece el tener dos libros por separado y sin limitaciones de espacio.

Los libros NUTESA, como dijimos al principio de nuestro inciso, representan un fuerte auxiliar didáctico pues manejan los mismos objetivos y la misma metodología que establece actualmente la SEP. No obstante, encontramos un aspecto que los diferencia de los textos oficiales. Por ejemplo, mientras que el libro de texto gratuito para el segundo año señala el conocimiento e identificación total del abecedario en la segunda mitad del curso, el libro NUTESA lo marca al principio. De ahí concluimos que en éste último el nivel del proceso enseñanza-aprendizaje es más alto, dado que está dirigido a escuela particular, lo que a su vez supone que el niño ha tenido ejercicios de maduración en *kinder* y lectoescritura en preprimaria.

También encontramos que los libros de NUTESA presentan mayor número de ejemplos y ejercicios para conseguir que el alumno tenga un reforzamiento más grande y con ello, en teoría, pueda dominar los objetivos del programa respectivo, mientras que en los libros de texto oficiales se ven limitados.

2.4.3 Análisis de las obras *Nombre y Verbo* de Carmen Pleyán

Las obras *Nombre y Verbo* se emplean en quinto y sexto grados de primaria, respectivamente, aunque en lo fundamental estén planeadas para otro tipo de estudiantes, debido a que son una creación española.

Al igual que los anteriores, estos textos significan un fuerte auxiliar didáctico para la materia de español en los dos últimos años de la enseñanza básica. La autora utiliza una metodología que se basa en la lectura de fragmentos de obras literarias de autores modernos, con la finalidad de que el alumno descubra una aplicación real de la lengua y aprenda a emplearla adecuadamente.

Los objetivos generales de este curso son, en realidad, los mismos que se han comentado para los textos anteriores, a saber: a) expresión oral y escrita, b) nociones de lingüística y c) iniciación a la literatura. Lo anterior se consigue gracias a una acertada manera de presentar la información, en la que el aspecto teórico está suficientemente bien cuidado y a la vez se incrementa con ejercicios que deben realizarse en forma individual o colectiva. (25)

Al llegar al quinto grado, el niño debe haber desarrollado sus habilidades cognitivas por lo que sólo se pretende reafirmar sus conocimientos. La lectura, como ya señalamos, es la base para el desarrollo de los otros aspectos de la materia. La iniciación a la literatura está íntimamente ligada al aspecto anterior, por ejemplo:

"Así pasó una hora, dos, la noche, un siglo, porque la noche aquella pareció eterna a Beatriz. Al fin, despuntó la aurora. Vuelta de su temor, entreabrió los ojos a los primeros rayos de la luz. Después de la noche de insomnio y terrores, ¡es tan hermosa la luz clara y blanca del día! Separó las cortinas de seda del lecho, y ya se disponía a reírse de sus temores pasados cuando de repente un sudor frío cubrió su cuerpo, sus ojos se desenchajaron y una palidez mortal decoloró sus mejillas: sobre su reclinatorio había visto, sangrienta y desgarrada, la banda azul que perdiera en el monte, la banda azul que fue a buscar Alonso.

Quando sus servidores llegaron despavoridos a notificarle la muerte del primogénito Alculiel, que a la mañana había aparecido devorado por los lobos entre las malezas del monte de las Animas, la encontraron inmóvil, crispada, asida con ambas manos a una de las columnas de ébano del lecho, desencajados los ojos, entrabierta la boca, blancos los labios, rígidos los miembros, muerta, ¡muerta de horror!"

"Ejercicio de análisis de la estructura de la lectura:... Las doce campanas de la media noche crean desde el principio un clima de magia, de misterio. A continuación empieza la enumeración de todas las circunstancias que contribuyen a crear el clima de horror. Y en cada caso, un adjetivo, un verbo, un adverbio de significado especialmente oscuro vienen a hacer más densa la tensión que ya de por sí crearían la suma de observaciones de Beatriz... Ya dijimos en la primera lección que el escritor es como un pintor. Tiene a su disposición las palabras, como aquél dispone de los colores... Señala las partes en que dividirías esta lectura, en relación con la acción que en ella se relata. Observa si la tensión del miedo va creciendo o no a medida en que avanzamos en la lectura del trozo." (87)

"Redacción Después de este análisis puedes disponerte a construir tu redacción sobre: Un día de lluvia.

Análisis de los usos del Lenguaje en esta lectura. Al autor le interesa crear un clima, y por ello no tiene interés en que las cosas ocurran con demasiada velocidad. Para que estemos en tensión y sostengamos la impresión del miedo, recurre a un truco muy práctico en el uso de los tiempos verbales.....Hay otros verbos y adverbios que ayudan a mantener la duración y la lentitud de la acción." (88)

Con lo expuesto arriba comprobamos cómo se desarrollan todos los aspectos de una sola materia.

Sin embargo, debido a que es una obra de origen español, aparecen ciertos detalles que no son acordes con la terminología que se utiliza en México. En estos libros aún se utiliza el *vosotros* como pronombre para la segunda persona del plural, así como las formas verbales que le corresponden (ejemplo: *vosotros comisteis*). En los libros nacionales este punto se menciona entre paréntesis haciendo la aclaración de que dichas formas verbales ya no tienen uso en el habla de México. En los textos de la maestra Pleyan, se hace referencia a las características de algunas lenguas peninsulares tales como el catalán y el gallego, entre otras, cuyo valor para los alumnos no excede al de la cultura general.

A pesar de que la primera edición de este libro data desde 1968, es una obra que, por los aspectos ya señalados, pudiera ser utilizada por y sobre cualquier moda, programa o política educativa.

2.5 Análisis de programas y textos utilizados en la enseñanza del español en la escuela secundaria general

2.5.1 Introducción

Hemos analizado ya los planes de estudio y textos que se utilizan en la educación primaria oficial y particular, bajo los lineamientos ya señalados. Corresponde ahora estudiar los planes y textos de estudio de la educación secundaria general. Tres fueron las fuentes principales de información para la elaboración de esta segunda parte del capítulo: un análisis acerca del estado y perspectivas de la educación secundaria publicado por el Centro de Estudios de la Secretaría de Educación Pública (20), los programas oficiales y vigentes para la materia de español (1981) y aquellos libros que por su trascendencia en las aulas o volumen de ventas eran merecedores de un estudio más particular. Para el primer año sólo se escogieron libros reconocidos ampliamente en el medio magisterial como de buena calidad (Moguel, Albarrán, Lozano). Para segundo año la muestra conjuntó materiales con buena reputación, aunque no con la fama de los primeros (Hernández, Murillo, López Pérez) y finalmente, para el tercer año se escogieron obras cuyo tiraje no rebasaba los 25 mil ejemplares (Chorén, Azuara y Pacheco).

Por último, concluimos con aquellos aspectos extraescolares que determinan el avance y dominio en el conocimiento del español.

2.6 Estructuración de un modelo para el análisis de los planes de estudio en la secundaria general.

Para la estructuración del modelo para el análisis de los planes de estudio inciden muy diversos aspectos. Todos ellos en conjunto determinan el modelo seguido por los actuales programas y, por tanto, proporcionan los elementos necesarios para el examen de los planes vigentes.

1. Modelo educativo. El modelo progresista "considera que la educación debe alimentar la interacción natural del niño con una sociedad o medio ambiente en constante desarrollo, la cual se concibe como la progresión sucesiva a través de secuencias invariables. El objetivo de la educación debe ser que cualquier persona llegue al estadio o escalón más alto del desarrollo personal." (20)

2. Factores que intervienen en la formación del currículum. Uno de los aspectos más importantes a considerar en la formación del currículum es la transferencia (utilización de lo ya aprendido por el alumno, en su formación

o en experiencias futuras). La base del éxito de la educación estriba en que el alumno pueda aplicar el conocimiento adquirido hace tres unidades, un mes, un año o ayer, a lo que se ve hoy o a lo que hará en el futuro de su vida.

Si el individuo memoriza, los contenidos habrán perdido su utilidad y entonces, por ende, la escuela también. Para que el conocimiento sea aprehendido por el alumno, es necesario que contenga la suficiente motivación para llegar a ser transferido. Debe existir en la presentación del conocimiento un grado de tensión intermedio, ni muy alto porque los alumnos frustran su interés y desisten pronto, ni muy bajo porque lo que van a aprender no ofrece nada nuevo.

3. Sistematización de la enseñanza. "Otros autores (Mager, Meyer, Miller) prefieren el comportamiento directamente observable, definiendo los objetivos pedagógicos bajo la forma de 'actuaciones inmediatas específicas de determinadas secuencias de aprendizaje.'" (91)

Las actuaciones inmediatas exigen un comportamiento observable y medible al término de cada lección, capítulo, unidad o curso y dentro del marco de una materia escolar y una unidad de contenido. Es por ello que los objetivos deben estar formulados lo más específicamente posible.

4. Taxonomía para las áreas cognoscitiva, emotiva y psicomotriz. Los programas vigentes fueron realizados considerando para las diversas áreas criterios taxonómicos, ya que la taxonomía consiste en la formulación de categorías generales y específicas que abarcan todos los resultados posibles del aprendizaje. Se basa en el supuesto de que los resultados que se desean en la instrucción, pueden ser descritos más precisamente a través de los cambios en la conducta y respuesta de los alumnos.

Para el área cognoscitiva se siguió el modelo de Bloom y colaboradores, para el área afectiva el de Krathwohl y colaboradores, y para el área psicomotriz el de Elizabeth Simpson, con las especificaciones que se indican a continuación.

Bloom y colaboradores utilizan seis categorías para la clasificación del dominio cognoscitivo. Estas se ordenan de las más sencillas a las más complejas y son:

- a) Conocimiento. Es la categoría más simple dentro de la taxonomía e incluye aquellas conductas que implican exclusivamente su memorización. Su importancia radica en que dota al alumno de los elementos básicos para la familiarización con el tema y/o materia. Dentro de esta catego-

ría existen tres subcategorías: conocimiento de los hechos específicos, conocimiento de los métodos de estudio y conocimiento de representaciones abstractas.

- b) **Comprensión.** Incluye aquellas conductas que demuestran que el alumno ha entendido el contenido de la información proporcionada y puede hacer uso de la misma, ya dentro de un proceso de explicación, más que como una acumulación simple de datos. Esta categoría implica que el alumno reciba la información, sea capaz de reorganizarla de acuerdo con cada situación específica y pueda ampliarla con sus ideas personales. Abarca tres subcategorías: transferencia, interpretación y extrapolación.
- c) **Aplicación.** En este nivel el alumno debe ser capaz de utilizar los principios, procedimientos y métodos aprendidos para resolver un problema específico. Esto significa manejar la información de tal forma que pueda usarla correctamente cuantas veces sea necesario y en diversas situaciones. Para esta categoría no fueron formuladas subcategorías.
- d) **Análisis.** Incluye todas aquellas conductas que conduzcan al alumno a identificar los diferentes elementos que constituyen el todo. Subraya el fraccionamiento de la información para reconocer el tipo de estructura y organización explícita o implícita en la misma, así como las relaciones que guardan los elementos entre sí. En esta categoría el alumno se basa en la información proporcionada o en situaciones análogas a las que se desarrollan en el aula, más que en situaciones nuevas. Se subdivide en: análisis de los elementos, análisis de las relaciones y análisis de las normas de estructuración.
- e) **Síntesis.** Para Bloom, esta categoría es la que proporciona al estudiante una mayor oportunidad para mostrar su capacidad productiva, ya que el alumno debe organizar y combinar los distintos elementos para integrarlos en un nuevo esquema o estructura. Esta organización implica el manejo de categorías previas combinadas con materiales nuevos.

Contempla tres subcategorías: elaboración de un mensaje único, elaboración de un plan de acción y deducción de una serie de relaciones abstractas.

- f) **Evaluación.** Aun cuando esta categoría sea la más compleja dentro del dominio cognoscitivo, ello no significa que sea necesariamente la etapa final del pensamiento o de la solución de problemas. Este nivel implica la formulación de juicios de valor sobre información, ideas, trabajos.

etc. Estos juicios pueden ser cuantitativos o cualitativos y se basan en el criterio de cada alumno, de acuerdo con su formación previa. Abarca las subcategorías de crítica interna y externa. (22)

En el área del dominio afectivo (Modelo de Krathwohl y colaboradores) se hace énfasis en los sentimientos y reacciones emotivas identificables a través de los intereses, actitudes, apreciación y métodos de adaptación de los individuos. Para ordenar las categorías, se utilizó un principio ordenador diferente al del dominio cognoscitivo. Se partió de un control externo de la conducta para concluir en uno interno. Se encontró que el principio ordenador es la interiorización, entendiéndose por ella el proceso mediante el cual un fenómeno o un valor determinado va convirtiéndose en parte del individuo. La clasificación consta de cinco niveles: recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización.

- a) **Recepción.** En este nivel se busca que el educando se sensibilice ante ciertos fenómenos. Esto implica tener conciencia de que existe una situación determinada y ser capaz de tolerarla, así como de seleccionar aquellos elementos que más le agraden. Consta de tres niveles: conciencia, voluntad receptiva y atención controlada o selectiva.
- b) **Respuesta.** Esta categoría implica respuestas que van más allá de la simple atención al fenómeno. El alumno participe activamente en la respuesta obteniendo cierta satisfacción o agrado ante la misma. Se subdivide en: aceptación, predisposición y satisfacción en la respuesta.
- c) **Valoración.** En este nivel el alumno percibe una situación determinada y responde a ella de acuerdo con lo que ha interiorizado a través de su aprendizaje previo y su medio ambiente. Implica la aceptación emocional de una proposición, el compromiso con un valor determinado y/o la convicción y certeza de ese valor, por encima de toda duda. Este nivel consta de tres subniveles: aceptación de un valor, preferencia por un valor y entrega.
- d) **Organización.** A medida que el alumno interioriza una serie de normas y valores, surge la necesidad de organizarlo internamente para construir su propio sistema de valores. Este nivel se divide en conceptualización de un valor y organización de un sistema de valores.
- e) **Caracterización.** Implica la formación de toda una filosofía o cosmovisión de acuerdo con la escala de valores de cada individuo. Esto permite al sujeto actuar en forma consistente y efectiva ante cualquier situación. Alcanzar este nivel no forma parte exclusivamente del apren-

dizaje en el aula, sino que se va conformando a lo largo de la vida del individuo, con la conjugación de todas sus experiencias.(23)

Finalmente, en el dominio psicomotor se incluyen los objetivos relacionados con los procesos sensoriales y motores, que se traducen en comportamientos observables a través de la ejecución de las habilidades que adquiere el individuo para su mejor desempeño en el medio ambiente. En la taxonomía exploratoria de Elizabeth Simpson (1964), el criterio de organización es el de la complejidad, en atención a la secuencia involucrada en el desempeño de un acto motor. La taxonomía presenta cinco niveles generales que son: percepción, act (disposición), respuesta dirigida, automatismo y respuesta explícito-manifiesta.

5. Bases del programa actual. Una vez delimitado el perfil del programa de estudios y, por tanto, también los requisitos mínimos que deberán cumplir en general los programas de estudio de cualquier área, hablaremos un poco de los programas que constituyen nuestro punto de análisis.

Las resoluciones de Chetumal, en 1974, surgieron como una necesidad de dar las condiciones necesarias para una sociedad más justa, suponiendo en ello que "la educación es uno de los mecanismos de movilidad y de transformación hacia modos de convivencia más dignos y justos entre personas y naciones. No sólo debe actualizarse para ir al parejo de los avances científicos, sino que debe modificar su organización para ofrecer una justa distribución de oportunidades educativas".(24)

Además de responder a las necesidades del país en un "mero momento histórico," los programas deberían promover una formación integral, el conocimiento y la valoración de la realidad para transformarla, y su capacitación fuera para el trabajo o para un grado de estudios superiores. De acuerdo con las resoluciones de Chetumal, los programas deberían cumplir con los siguientes lineamientos:

- Serían estructurados de modo que se articularan con los de la educación primaria.

- Se articularían horizontalmente para hacer del plan de estudios un todo orgánico, en el cual cada programa lograra sus objetivos y contribuyera a lograr los generales de la educación básica.

- Serían comunes y adaptables a las diversas modalidades y las características de los educandos y de la región, dentro del marco que establece la Ley Federal de Educación.

- Se formularían por medio de objetivos claros y precisos, y en términos de conducta observable.

- Deberían contener solamente los objetivos que un estudiante pudiera alcanzar con plenitud a través de un esfuerzo normal.

- Atenderían al desarrollo de los aspectos cognoscitivo, afectivo y psicomotor de los educandos y estimularían sus inquietudes positivas y su creatividad.

- Serían diseñados de tal modo que pudieran ser evaluados sistemática y permanentemente mediante la comparación entre lo realmente alcanzado y lo propuesto.

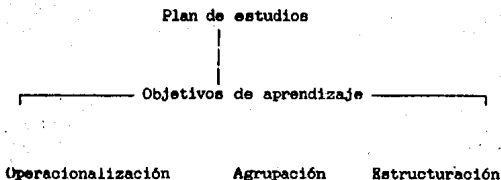
- Podrían ser modificados mediante un proceso permanente de evaluación que tomara en cuenta las aportaciones universales y estuviera de acuerdo con las finalidades e intereses de cada región.

- Deberían ser conocidos por los alumnos para que participaran activamente en el proceso de su aplicación y evaluación.

- Se distribuirían con oportunidad a maestros y escuelas del país, y contendrían bibliografía para maestros y alumnos.

- Las técnicas de evaluación del rendimiento escolar deberían ser modificadas al cambiar los procesos de aprendizaje.

6. Bases del modelo ideal para el análisis. Hemos ya presentado la filosofía educativa que siguen los programas de estudio y, en el anterior punto, los objetivos generales trazados para la educación media. Ahora particularizemos en el modelo ideal a aplicar para el análisis interno (organización y estructura) del programa vigente, el cual siguió los mismos lineamientos del plan vigente y los objetivos de la educación media básica. Este modelo lo constituye un conjunto de definiciones de conceptos y sus relaciones. Para la explicación del modelo ideal se definieron los siguientes conceptos: Plan de estudios. Agrupación, operacionalización y estructuración. Objetivos de aprendizaje. Niveles de especificación por objetivos. Elementos de la evaluación. Congruencia, continuidad e integración. Evaluación de los enunciados de los objetivos.



Plan de estudios. Es el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados adecuadamente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un determinado nivel educativo." (25)

Objetivos de aprendizaje. "Los objetivos de aprendizaje, independientemente del nivel de generalidad en que se enuncien, se definen como la formulación explícita y precisa de los cambios que se esperan en los estudiantes como resultado de un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje." (26)

Objetivos generales. Orientan la elaboración del plan de estudios determinando su congruencia, articulación y equilibrio interpo. Orientan la selección de experiencias de aprendizaje para la formulación de los niveles más concretos de objetivos, y sirven de modelo para la evaluación de los resultados alcanzados.

Objetivos particulares. Formulación explícita y precisa del cambio que se espera en el educando, como resultado del aprendizaje de un conjunto de objetivos específicos. Los objetivos particulares pueden formularse por la agrupación de un conjunto de objetivos específicos, o derivándolos directamente de los generales.

Objetivos específicos. Enunciados explícitos, concretos y unívocos de los comportamientos que los alumnos mostrarán al concluir el estudio de una unidad temática, y que están descritos siguiendo una línea de clasificación taxonómica.

Operacionalización. Proceso de derivación desde los objetivos generales hasta los específicos y de éstos a las actividades adecuadas. Delimitación del campo operativo en el que se realizará un objetivo.

Agrupación. Selección de aquellos objetivos específicos que, en función de determinados intereses lógicos, pedagógicos y administrativos, formen conjuntos de tales dimensiones que faciliten la enseñanza y el aprendizaje.

Estructuración. Interrelación de los diferentes elementos del plan y de las funciones que de ellos se pretenden. La estructuración del plan de estudios se da en la jerarquización, el ordenamiento (que en el caso que nos ocupa es piramidal) y la explicación de los elementos que lo conforman (y sus relaciones).

Congruencia. Correspondencia y proporción entre los distintos niveles de los objetivos (generales, particulares, específicos y operativos o actividades) en términos de sus comportamientos, de acuerdo con su clasificación en la taxonomía, de tal suerte que de cada nivel al siguiente se dé una secuencia lógica.

Continuidad. Orden significativo y comprensivo que se espera de la secuencia de aprendizaje. Dicha secuencia debe representar la progresión de un nivel de complejidad menor a otro mayor, dentro de los límites de la asignatura y en un tiempo determinado.

2.7 Análisis e interpretación

2.7.1 Dominio cognoscitivo

Congruencia

a) Congruencia del nivel de objetivos generales con el nivel de objetivos particulares Inexistente

b) Congruencia de los objetivos particulares con los específicos

Las estadísticas que presentamos únicamente consideran los datos globales por grado y por los tres grados, sin que se profundice en el estudio de cada uno.

Para primer grado	38.89% incorrectos	61.11% correctos
Para segundo grado	36.11% incorrectos	63.89% correctos
Para tercer grado	36.11% incorrectos	63.89% correctos

Tomando los totales globales para los tres grados, tenemos 37.03% de incorrectos contra 62.97% de correctos.

c) Congruencia entre los objetivos específicos y las actividades. Se presenta un mayor porcentaje de relaciones correctas entre los objetivos específicos y las actividades que los cubren, porque el 88.37% de las actividades se relacionan directamente con sus objetivos específicos. Cabe aclarar aquí que, cuando menos en la concepción de los programas, el alumno llega al dominio de las habilidades; más adelante veremos que esto no se cumple en los textos.

Continuidad

De acuerdo con la definición de continuidad que guía la presente evaluación y con base en la estructura piramidal de los programas, se observaron varias formas de distribución de los objetivos en los cuales se basa el análisis cuantitativo y cualitativo.

En el análisis de continuidad de los objetivos en su conjunto, se observaron cuatro formas de comportamiento significativas: A) estructura interna, B) secuencia gradual, C) agrupación y D) síntesis y evaluación.

A) La primera forma se refiere a la estructura interna de cada materia por grado. Implica la existencia de una lógica o coherencia hacia el interior del grado, la cual se fundamenta en la concentración de objetivos en las categorías más simples y su disminución conforme se avanza hacia los niveles o categorías más complejas. Veamos cómo se presenta en sus diferentes aspectos.

a) Expresión oral

Primer año. No se observa continuidad. Hay variación en cada nivel (en lo futuro entenderemos nivel por unidad) del elemento a perfeccionar (dicción, entonación, intensidad, ritmo, etc.). Así, por ejemplo, los niveles dos y ocho exigen la misma complejidad y el mismo requisito a trabajar, salvo en el medio del nivel ocho.

Segundo año. Continúa con la misma tendencia, con la diferencia que ahora algunos niveles se vieron ya en el año anterior; véase el nivel cinco y el 11, salvo que aumenta diálogos.

Tercer año. Quizá en este año sea en el que haya mayor continuidad hacia el interior del grado. El alumno desarrolla lo que ha aprendido en el mejoramiento de las diferentes facetas a través de la exposición de opiniones en forma alternada, grupal o en discusiones.

b) Expresión escrita

Primer año. Existe continuidad. Va desde el conocimiento de las reglas de ortografía hasta el dominio de ellas al término del año, y en los principios para enseñarlo a resumir, elaborar documentos y paráfrasis y presentar documentos de la mejor manera.

Segundo año. Se persigue conseguir claridad, precisión y coherencia en la redacción de diálogos, cartas literarias, actas, relatos, documentación, guiones.

Tercer año. Se vincula la habilidad ya alcanzada en la expresión escrita con los temas que se ven en los otros aspectos; por ejemplo, se redactan cuestionarios, diccionarios, relatos cortos, conclusiones y diálogos y se elaboran guiones literarios en informes de temas expuestos.

c) Lectura

Los dos primeros años ofrecen continuidad en la búsqueda de que el alumno aprenda a obtener la información que necesita mediante fuentes documentales y que logre extractarla adecuadamente. El tercero pierde continuidad, dado que en los niveles 18, 21 y 22 se persigue que el alumno mejore su capacidad interpretativa, aspecto que se descuida programáticamente en los grados anteriores.

d) Literatura

Primer año. Establece del gusto por la literatura y los conocimientos básicos para el análisis de textos (personajes, acontecimientos y circunstancias) y finaliza con la distinción de poesía y prosa.

Segundo año. Uno de los aspectos que la Reforma Educativa de 1973 persiguió fue la integración de las áreas de estudio. Así creemos que el programa de literatura pretende presentarla a través del tiempo, desde la antigua literatura china hasta la española del siglo XVII. Existe continuidad; excepto que habría de considerar que el programa señala la literatura en la historia y no la historia de la literatura.

Tercer año. Estudia los movimientos literarios en orden cronológico; culmina con la importancia del nuevo continente en la creación literaria. Hay continuidad.

e) Nociones de lingüística

Primer año. Se da un conocimiento claro y preciso de la oración simple, sintáctica y morfológicamente.

Segundo año. La continuidad sólo es clara en los niveles 9, 10 y 11. Los cinco niveles restantes mezclan semántica y gramática, sin un propósito claro. No hay continuidad.

Tercer año. Ahora se mezcla gramática (niveles 20-24) con teoría lingüística (niveles 24-28). No hay continuidad.

B) La segunda forma se refiere a la secuencia o coherencia lógica que presenta cada grado en relación a los otros dos, reflejada en la concentración de objetivos en diferentes niveles de aprendizaje según su grado escolar.

a) Expresión oral

En apariencia no hay coherencia hacia los tres grados, pues en cada año los objetivos particulares se diversifican y dividen en tal o cual aspecto; sin embargo, como ya dijimos, en el tercer año se da la aplicación de esta diversificación.

b) Expresión escrita

Existe coherencia en el programa durante los tres años; hay un esfuerzo constante y un tema común a cada unidad: escribir bien. La fórmula consiste en el reforzamiento permanente ante diversas necesidades, tratándose de investigación, diálogos, llenado de documentos, etc. Habría que recordar que esta es la presentación teórica del programa y en torno a ella se da un juicio.

c) Lectura

Hay coherencia clara en cada uno de los grados y a nivel general. La dificultad depende del conjunto de temas que se estén viendo. Sólo en tres niveles se verificó, modeló y perfeccionó la lectura en el alumno.

d) Literatura

La más obvia de todas. Existe coherencia. Su éxito dependerá de la adecuada selección de los modelos representativos.

e) Nociones de lingüística

No hay coherencia interna para segundo y tercer año y tampoco una tendencia a la continuidad en los tres grados. Los objetivos se distribuyen de manera arbitraria sin ajustarse a un orden establecido.

C) Agrupación. Podemos señalar que en términos generales existe agrupación en los niveles del programa. Comúnmente esta relación se da entre expresión oral, expresión escrita y lectura, aunque también a veces se da entre lectura

y literatura; generalmente lingüística aparece separada. La agrupación más evidente se da en los niveles 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23 y 24.

D) Síntesis y evaluación. Las dos últimas categorías, síntesis y evaluación, deben observar un comportamiento inverso a las dos primeras, es decir, el porcentaje de objetivos debe aumentar de complejidad dentro de la taxonomía que permitan, en tercer grado, integrar el aprendizaje del alumno.

a) Categorías de conocimiento y comprensión

Por el tipo de objetivos generales y lo que se espera del alumno, en español no hay tendencia hacia la memorización en el primer, segundo y tercer años. (97)

b) Categorías de aplicación y análisis

La continuidad en español por aplicación y análisis es la siguiente:

Primer año	Segundo año	Tercer. año
80%	80%	70%

El tipo de objetivos propicia que el alumno aplique los conocimientos adquiridos rápidamente. El porcentaje que falta corresponde a literatura. El porcentaje de tercer año baja aún más debido a que los niveles 25 - 28 presentan objetivos valorativos en nociones de lingüística. Por análisis:

Primer año	Segundo año	Tercer año
100%	100%	100%

Para las actividades propuestas en cada una de las áreas se requiere un análisis absoluto.

c) Síntesis y evaluación

Sí hay continuidad

2.7.2 Dominio afectivo

No hay objetivos explicitados para esta área. Si acaso existiesen, dependerían del enfoque que el maestro diera a las lecturas empleadas. Es necesario que el alumno pueda vincularse más al mundo que le rodea mediante el reforzamiento de este eje.

2.7.3 Dominio psicomotor

No existen objetivos explicitados para esta área. Quizá se dé por sentado que el alumno ha alcanzado un dominio completo de su desarrollo psicomotor en la primaria.

2.7.4 Conclusión

El ciclo escolar de educación media básica debe mostrar, respecto de sus programas, una integración lógica y coherente que evite repeticiones y temas de poca aplicación en la vida del estudiante. También debe lograr un equilibrio en cuanto a las habilidades que debe poseer un hablante para que posteriormente éste las emplee bien cuando se integre a la vida productiva o cuando ingrese al ciclo educativo que le sucede. Hemos dividido estas conclusiones en tres aspectos que consideramos importantes.

a) Análisis

Los programas de educación primaria ofrecen aceptable continuidad y agrupación; no obstante, el problema se presenta respecto de la continuidad que pudieran tener con el área correspondiente en el programa de secundaria. Así, para la expresión oral, antes de iniciar el programa de secundaria se requiere que el alumno tenga un regular dominio de su lengua; para la expresión escrita, que sepa escribir; para la lectura y la literatura, que sepa cuando menos deletrear con fluidez; para las nociones de lingüística, que conozca los elementos gramaticales básicos, a pesar de que el curso secundario viene a ser una repetición de la primaria, lo cual en muchas ocasiones se traduce en tedio para el educando.

Haciendo un análisis separado de los programas de Español en secundaria podemos afirmar que existe la continuidad. La agrupación entre los objetivos

particulares, los específicos y las actividades sólo se da parcialmente entre algunos aspectos, como la expresión oral y la escrita, y depende del autor del texto y del maestro o conductor del grupo, que esta se dé. Se encontró que debiera ser una materia eminentemente aplicativa, aunque dentro de los ejes de desarrollo el profesor preste mayor interés al dominio cognoscitivo al momento de evaluar.

b) Extensión y enfoque oficial de los programas

El programa de español en enseñanza secundaria se presentaba sumamente ambicioso, pese a las cuatro horas semanales que daba el maestro. Generalmente, el maestro sólo alcanza a ver hasta la sexta unidad. Con frecuencia la visita del jefe de clase atemoriza al profesor, quien se ve obligado a "correr" en las dos últimas unidades. En este caso los programas se convierten en un obstáculo administrativo que podría convertir al profesor que no termine el programa en un docente deficiente, independientemente del balance cualitativo de sus alumnos.

c) Aplicabilidad

Antes de concluir, nos gustaría considerar si por la condición sociológica de nuestro país hay una verdadera necesidad de que el alumno alcance algunos de los objetivos que el programa plantea. Nos gustaría saber si al alumno que se integra luego a la fuerza laboral como mozo u obrero, le servirá advertir los cambios lingüísticos debidos a causas cronológicas y sociales.

Ahora pasaremos al estudio de los textos utilizados en secundaria. Después del recorrido que hagamos de ellos, concluiremos este capítulo.

2.8 Análisis y comentario de textos utilizados en la escuela secundaria

Ya apuntamos anteriormente algunos de los criterios tomados en cuenta para la selección del material a analizar en este punto. Sin embargo, falta señalar que consultamos el modelo de dictamen utilizado por la SEP para la incorporación anual del libro de texto a la lista oficial, con el fin de obtener un respaldo en cuanto a la validez académica que el texto pueda tener. Decidimos seguir dicho patrón porque consideramos que si la Secretaría marca los lineamientos en los programas y hemos tomado éstos como marco de referencia, también hemos de tomar sus requerimientos para el análisis de un texto.

2.8.1 Textos para primer año

Iniciamos nuestro estudio correspondiente al primer grado con los siguientes textos: A) *Palabra y pensamiento*, B) *Español Uno* y C) *Español Activo*.

a) *Palabra y pensamiento* (98)

Al igual que todos los textos basados en el programa, este texto se divide en ocho unidades, las cuales presentan al inicio de las mismas los objetivos particulares y específicos a desarrollar. Posteriormente, para orientación del profesor, al inicio de cada tema o subtema se marcan, con dígitos las actividades correspondientes.

Si tratásemos que el alumno distinguiera por sí mismo el fin último de esos dígitos, con el propósito de que se enterara del objetivo del ejercicio como lo marcan los estatutos de Chetumal, esto sería casi imposible.

Dividiremos la presentación del contenido en los cuatro aspectos en que se divide la enseñanza del Español.

• Expresión oral

Se limita a promover actividades que coadyuven en el mejoramiento de la expresión oral de acuerdo con los objetivos del programa, pero en la práctica diaria es de sobra conocido que el cumplimiento real de los objetivos programáticos depende de la creatividad y labor del profesor.

• Expresión escrita

Dado que este libro es más texto que cuaderno de trabajo, los ejercicios que se proponen son para que el alumno los realice en su cuaderno y, en este caso como en otros, depende del maestro no solo el cumplimiento de los ejercicios, sino la identificación de los errores y la variación de ejercicios hasta la corrección del vicio. Además, no en todas las unidades se proveen los suficientes ejercicios; como ejemplo tomamos la definición de abreviatura que dice: "Es la presentación gráfica de las palabras con una o varias letras. Se usa punto después de cada vocablo" (22). Sin embargo, no se dan las reglas para la utilización de las abreviaturas y se mezclan en la enseñanza criterios antiguos y modernos; en el texto aparece así: "edit. y Av.," escritas con mayúscula y minúscula, y E., N. y S. escritas aún con punto.

• Lectura

Hay un 50% de textos producto de la creatividad del escritor y otro tanto de autores nacionales.

• Nociones de lingüística

Presenta graves errores de concepto que producirán confusiones irreparables en el alumno. Por ejemplo: "Lengua es un sistema organizado de signos orales"; o bien "En la comunicación de signos hablados usamos la lengua (200)".

Otros tantos son de secuencia:

"Escribe en tu cuaderno diez enunciados bimembres u oraciones que se encuentren en el texto anterior.

Subraya el predicado de cada oración.

Encierra en un rectángulo el sujeto de cada una de las oraciones.

Cuando el sujeto sea morfológico, escribe el pronombre correspondiente.

Coloca al principio el sujeto, en las oraciones que lo presenten así." (201)

Si apenas se ha empezado a distinguir el sujeto del predicado, cómo es posible que, sin previo conocimiento, se pida marcar el sujeto morfológico. Además, no es lo más ortodoxo subrayar el predicado sin enfatizar la presencia del verbo.

Por los ejemplos antes mencionados pudiera pensarse que estamos hablando de un pésimo libro, pero para ser justos, la obra ofrece algunos puntos a su favor como glosario, referencias bibliográficas y una excelente motivación introductoria a cada tema. No obstante, a pesar de que todo libro de texto es perfectible, éste debe ser un instrumento que facilite la labor del maestro y no uno que convierta al profesor en un corrector del libro en la clase.

Su presentación es en un formato de 14 X 21, a dos tintas, en papel *bond* y con ilustraciones que lo hacen atractivo. Como ya se señaló, puede considerarse un texto, pues la mayor parte de las actividades son para resolverse en un cuaderno extra. Su tiraje anual promedio es de 90 mil ejemplares.

b) *Español Uno* (102)

Cada unidad, en congruencia con el programa oficial, está dividida en ocho lecciones, las cuales, al igual que en el texto oficial de primaria, inician con una lectura de la que surgen ejercicios para la expresión oral, escrita o para la lectura; después se continúan las nociones lingüísticas, para finalizar la lección con ejercicios acerca de estas.

Desafortunadamente, en este libro poco puede practicarse la transferencia, ya que lo que se enseñó en unidades precedentes, difícilmente volverá a ser recordado e integrado al conocimiento. Podemos decir que en la expresión oral, su contenido cumple con los requisitos del programa. En la expresión escrita, el número de ejercicios es pobre si consideramos que *Español Uno* parece estar diseñado para ser un cuaderno de trabajo.

La lectura parece ser el aspecto más fuerte en la obra pues ésta se realiza a través de una rica y muy bien seleccionada muestra de autores literarios, muy propia para la edad del niño, que le permite experimentar la emoción, la aventura, el amor y otros sentimientos.

Gracias al alto nivel literario de los textos, las actividades rinden grandes beneficios.

En nociones de lingüística se evita incurrir en errores o faltas, y la forma de enseñar es la más simple posible. No contiene glosario, ni referencias bibliográficas, como lo exige la SEP.

Por último, las actividades son variables (calificación de lecturas con tabulador, contestación de preguntas cerradas y abiertas, ejercicios de comprensión, opción múltiple, de redacción, etc.)

Lamentablemente, al ceñirse en demasía a los programas, la obra peca de rutinaria, porque esquematiza la estructura de las unidades. Esto no tendría ninguna importancia en manos de profesores creativos, pero en manos de profesores con poca iniciativa haría decaer la enseñanza notablemente.

Durante mucho tiempo la obra fue considerada clásica para la enseñanza del español en secundarias, bien por su calidad o porque se le hizo una excelente propaganda a través de las supervisoras de Capacitación del Magisterio que le dieron mucha difusión. También los fascículos de indicaciones para el maestro y solución de ejercicios le dieron mucha facilidad a los profesores, y fama a la maestra Moguel. Su tiraje en sus mejores años alcanzó los 360 000 ejemplares anuales. (103)

Su presentación tiene un formato de 21 x 27, a cuatro tintas, en papel bond y con ilustraciones de página completa y de estricta relación con las lecturas.

c) *Español activo* (104)

Se encontraron razones de sobra para considerar a esta obra la mejor de las analizadas para el primer año. No presenta los objetivos al inicio de cada unidad, aunque mediante logotipos resalta el aspecto que se ha de desarrollar. Los objetivos particulares reciben la secuencia que la profesora Lucero Lozano cree conveniente, con el fin de que exista una mejor asimilación de los contenidos; este tipo de presentación permite que exista una verdadera interrelación entre los cinco aspectos a adquirir.

Hay un párrafo en particular que muestra la idea que tiene la autora acerca de lo que debe ser la obra:

"Al trabajar paralelamente tu libro y el periódico vas a sentir que tu realidad es parte de lo que estudias y que los dos se enriquecen y complementan". (105)

Volvemos a la idea que el conocimiento debe ser tanto práctico como vinculado a la realidad. En este material se logra, y por ello pareciese que el conocimiento fluye hasta formar un manantial.

Curiosamente este libro es una rara mezcla entre lo pasado y lo presente, lo antiguo y lo moderno. La lectura, una vez más, es el núcleo del desarrollo de las lecciones; en torno a ella giran la expresión oral, la escritura y la lectura. Sin embargo, ofrece algo diferente, en donde no es importante conocer si el autor vivió o murió en tal lugar, tampoco lo es el

saber su corriente literaria; lo importante es penetrar y aprender de su época, su vocabulario, sus autores, su historia y finalmente llegar a una relación muy particular con las nociones de lingüística, también emanada de las lecturas.

Actividades que constituyen un juego para el alumno y una evaluación al término de cada unidad, hacen de esta obra un ejemplo a seguir.

Su presentación está en desventaja con la competencia, ya que el libro está editado en papel diario y como ilustraciones presenta medios tonos con fotografías muy antiguas; si acaso, ofrece ilustraciones muy al estilo de las que tenían los viejos libros de la Comisión de Texto Gratuito. El formato utilizado es de 15.5 X 23, un espacio muy reducido que provoca que la información se sienta pesada. Como recurso didáctico utiliza recuadros para resaltar la información relevante. Tiene un tiro aproximado de 50 000 ejemplares y la profesora Lozano es autor y editor.

2.8.2 Textos para segundo año

Para el segundo grado se analizaron las siguientes obras: *español, segundo curso: Recreo con las letras, español 2 y Verbum 2.*

a) *Español, segundo curso (108)*

Presentada con un diseño demasiado sencillo y poco atractivo (dibujos de línea y medios tonos), la obra de la profesora Murillo llegó a constituirse en uno de los textos clásicos para la enseñanza del español. La estructura del material consiste en el desarrollo de los temas tal y como aparecen en el programa, sin integración entre ellos. No presenta objetivos particulares ni específicos y, pese a la fama de la obra, se encontraron más aspectos limitantes que positivos.

Para explicación de ello, veamos algunos ejemplos:

A veces no sólo se requiere seleccionar el fragmento más representativo como ejemplo de una obra literaria, sino también la mejor traducción:

"Vivamos, Lesbía mía, y amemos,
y de los mas serios viejos las voces
en el valor tengamos de un as todas.
Pueden morir y regresar los soles:
muerta una vez la breve luz, nosotros
dormir debemos una noche eterna.
Dame mil besos y despues un ciento:
luego otros mil, luego segundos ciento;
luego otros mil seguidos, despues ciento.
luego, cuando hayan sido muchos miles,
los turbaremos, porque no sepamos,
cuantos besos fueron
o porque no podrá algún malvado
hacernos mal de ojo
cuando descubra cuantos besos nos dimos." (107)

Es posible que con esta traducción, que conserva una sintaxis rebuscada, el estudiante se aleje del texto por la dificultad para comprenderlo y sentirlo. En cambio, si se le presenta una traducción cuyo vocabulario y sintaxis se acerque más a la lengua que conoce y comunmente practica, logramos mantener su interés y atención.

Veamos la diferencia en otra traducción:

"Después, cuando hayamos acumulado
muchos millares, los perderemos de
cuenta para que nosotros mismos no
sepamos cuántos son y para que ningún
envidioso pueda causarnos mal
sabiendo que nos hemos dado tantísimos
besos" (108).

Para hacer notar las influencias reciprocas entre Grecia y Roma, apunta la autora:

"R) escritor Prudencio afirma que el imperio incorporo a todos los pueblos vencidos, logrando una unidad hasta entonces no conseguida por ningun grupo humano. Los romanos tomaron la cultura griega y la adaptaron a su caracter guerrero. Preferian la fuerza a la gracia y ante todo consideraban lo practico. Se mostraron orgullosos de su pasado y con ese motivo crearon numerosos rituales. Para un romano, la patria era algo vivo y sagrado, por lo cual su conducta debía siempre honrar la memoria de sus antepasados y la vida de sus sucesores. Si bien impusieron sus formas de vida, tambien dieron cabida a las costumbres de los pueblos conquistados." (109)

En el fragmento anterior no se alcanza a ejemplificar de manera rotunda las influencias entre Grecia y Roma; más bien sus apreciaciones se inclinan a mostrar las características del pueblo romano. Es decir, se mueven en un solo sentido.

En algunas otras partes es insuficiente, por ejemplo:

"La obra está escrita en tercetos:

En medio del camino de la vida
arrante me encontré por la selva oscura,
en que la recta via era perdida.

¡Ay, qué decir lo que era, es cosa dura,
esta selva salvaje, áspera y fuerte,
que en la mente reserva la pavora!

¡Tan amarga es, que es poco mas que la muerte!
Mas al tratar del bien que allí encontrara,

Contesta estas preguntas:

¿Cuántos versos forman cada parte? _____

¿Cómo es la rima de los tres versos? _____

¿Cuál es la métrica de cada verso? _____ (110)

En primer lugar, falta completar el último terceto. En segundo, sería más conveniente que se propiciara la observación con el fin de que el ejercicio fuera inductivo; sin empezar por decirle al educando que el poema está escrito en tercetos, sino explicar y aclarar lo que es una estrofa y así deducir el significado de terceto. Y por último, a pesar de que en la época en que nosotros estudiamos la secundaria era asunto bastante común el exigirnos descifrar la métrica, siendo realistas consideremos si eso es más de provecho que el que el alumno encuentre un gusto y comprensión por la poesía.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

El libro tiene también aciertos, aunque otras obras lo superan en mucho.

b) *Recreo con las letras. español* E (111)

De la misma casa editorial que la obra anterior. *Recreo con las letras* constituyó una grata sorpresa porque, a diferencia de aquélla, en ésta existe un mejor trabajo editorial y obra de conjunto.

En el desarrollo del texto a través de cinco o seis lecciones por cada unidad, el profesor Hernández se distingue como conocedor del oficio como maestro y autor, porque desde que inicia la unidad emprende una motivación cuesta arriba que jamás dejará descender. Sus lecturas introductorias, información y actividades constituyen una muy aceptable guía para la enseñanza.

Así, en la lección dedicada a la literatura hebrea, recoge un fragmento de la Biblia de Jerusalem que dice:

"Había un hombre llamado Manoa, cuya mujer era estéril. Un día se apareció a ella un varón maravilloso que le dijo: 'Tendrás un hijo extraordinario pero es preciso que mientras esté en tus entrañas seas pura, no bebas vino ni comas alimentos inmundos. Además, no cortarás nunca su cabellera'". (112)

Pudo haber escogido una versión quizá más clásica o con un lenguaje más arcaico, pero prefirió una traducción que llegara más a los estudiantes por ser más directa y acorde con el espíritu de esa etapa de la vida.

Como actividades propone:

"Como pudiste advertir, el relato de Sansón se compone de estos episodios:

- a) Nacimiento de Sansón
- b) El encuentro de Sansón con el león
- c) La apuesta de Sansón con los filisteos
- ch) la venganza de Sansón
- d) La desgracia de Sansón ante Dalila
- e) Desenlace.

Escoge uno de estos episodios y exponlo oralmente ante tus compañeros de equipo; después redactalo en tu cuaderno y con la colaboración de tus compañeros haz las evaluaciones correspondientes (consulta el cuadro de la página 3).

El pelo largo y la fuerza; el pelo largo o la fuerza. ¿De que tamaño llevas el pelo tú? ¿Mediano, corto? Bueno, no importa como lo llevas porque tú no eres ni Sansón, ni tú Dalila". (113)

El formato de la obra es de 16.5 X 23.0. a una sola tinta y a texto corrido. La impresión y el dibujo son de buena calidad, pero indiscutiblemente una mejor presentación haría mas por la obra. En sus mejores épocas llegó a tirar 100 000 ejemplares aproximadamente.

c) *Verbum 2* (114)

Entre las obras que hemos analizado, quizá esta sea la menos favorable. Presenta los temas como aparecen en el programa. Cada unidad contiene un número de lecciones variable, pero sin una interrelación. La parte introductoria corre por cuenta de una lectura, siempre tomada de un tercero que pudiese ser inclusive el Tesoro de la Juventud (véase la página 65 de *Verbum 2*). Pero el mayor defecto de la obra, a nuestro criterio, es el no orientar claramente al estudiante por utilizar ejercicios o guías demasiado abiertas: así, el tipo de ejercicios sugeridos son similares a éstos:

"Selecciona una lectura y pide a tus compañeros de equipo que:

- Indiquen el tema
- Determinen la ideas esenciales
- Sinteticen el contenido
- Sugieran otros títulos para el texto leído.

1. Intercala los diálogos que sean necesarios en el texto: La manzana de la discordia.

2. Con la colaboración de varios compañeros realiza la lectura de tu trabajo. Procura que sea una voz por personaje. Vigila las variantes de entonación.

3. De ser posible graba la lectura y así lograrás superar deficiencias y advertirás progresos.

4. Elabora un diálogo original. Elige a tu gusto el tema y los personajes." (115)

Faltan términos de explicar. Para aclarar el uso de los vocativos y epítetos utiliza este ejemplo: "Así como el Noto derrama en las cumbres de

un monte la niebla, tan poco grata al pastor, así también una densa polvareda se levanta bajo los pies de los que se ponían en marcha y atravesaban con gran presteza la llanura.

Como cuando un dios envía un próspero viento a navegantes que lo anhelan porque están cansados de romper las olas, batiendo los pulidos remos.

Los vocativos:

¡Ea, dime, célebre Ulises, gloria insigne de los aqueos!

¡Oyeme, invicta hija de Zeus!

¡Oh, anciano!

¡Amigos, capitanes y príncipes de los sigisos!

¡Célebre Ulises, varón incansable en urdir engaños y en trabajar!

Los epítetos, palabras o expresión que expreea la calidad más significativa del personaje.

Atenea, la de los ojos brillantes.

Menelao, protegido de Pies.

Hera, la de los grandes ojos.

Paris, semejante a un dios.

Helena, la de niveos brazos.

Estos recursos contribuyen a lograr un efecto monumental y grandioso."

(116)

Explica qué es un epíteto, pero no un vocativo, y no realiza uso de comas en los epítetos. Este libro en particular de ninguna forma pudiera considerarse un auxiliar educativo; es más, dudamos que tenga la calidad para ser designado como tal.

2.8.3. Textos para tercer año

Para este grado fueron seleccionados los siguientes textos: *Español vivo*, *Español 3* y *Español, tercer grado*.

a) *Español vivo* (117)

A cuatro tintas, en papel *bond* y con una discreta pero efectiva guía del maestro, el profesor Pacheco intenta, como el nombre de la obra lo indica, dar al español un enfoque funcional. En este intento conviene destacar los aspectos innovadores que ofrece su obra.

- La utilización de recuadros en los que, en pocas palabras, da una orientación y puntualización para el profesor, acerca de lo que se retendrá en tal o cual objetivo. Esta es una aportación muy importante, pues dentro del magisterio e impartiendo la clase de español, nos encontramos con profesores de muy distintas áreas y diversa preparación y cultura, a pesar de los intentos de la SEP de profesionalizar la enseñanza; por tanto, la guía les orientará en un terreno desconocido y a veces poco fértil para ellos.

- Para los ejemplos explicatorios de algún tema en particular utiliza situaciones comunes y corrientes. Por ejemplo, en el uso del hipérbaton, utiliza el modelo "Toda la larga noche, ladra mucho un perro negro en la casa de junto; señala que el orden en una oración depende mucho de lo que queramos destacar. Para el ejercicio evaluatorio se propone el siguiente fragmento:

Entre las letras de un cantoral,
entre la retama y el jacinto serrano,
en el ancho mar, en la caterna inquieta,
en el fondo de la copa verde,
después de todo, eras tu lo que buscaba.

Después de todo, eras tú lo que buscaba.
José Moreno Villa, español." (116)

A diferencia de la mayor parte de los textos, nuestro autor prefiere hacer énfasis, al explicar un concepto, en la aplicación de este en la vida cotidiana y ya para algún ejercicio en concreto. Comprendido lo anterior, utiliza un fragmento literario escogido generalmente con excelente gusto y sentido.

- Además de cumplir con los objetivos del programa, añade información complementaria a la solicitada. "Finalmente, ya en el terreno de la Retórica y la Poética, surgen con base en la asociación de ideas, por semejanza, conexión y correlación, la metáfora, la sinecdoque y la metonimia, respectivamente. Todos ellos se llaman tropos. La metáfora..." (119). El programa sólo requería la comparación y la metáfora.

- Eleva y enriquece la explicación literaria: "Sáinz de Robles explica el Neoclasicismo como el movimiento espiritual, literario y artístico dominante en Europa en el siglo XVIII, que aspiró a restaurar (***) el gusto y las normas de clasicismo..." (120) Como se observa, además de las opiniones del autor, se enriquecen los comentarios. Nótese también el asterisco que aparece en la palabra restaurar: con este tipo de palabras, a lo largo del texto se habrá de formar un glosario.

Con los elementos presentados anteriormente podemos concluir que se trata de un excelente libro, del cual, sin embargo, sólo se tiran cinco mil ejemplares.

b) *Español, 3* (121)

Texto presentado a dos tintas, en papel *bond* y con un excelente diseño editorial. En el medio magisterial es reconocido como un libro confiable. Inicia siempre su estructura con literatura y lingüística, consideradas como base para la realización de ejercicios colectivos e individuales.

Cada unidad presenta los ejercicios colectivos con una misma secuencia: literatura, lingüística, lectura, comprensión de la lectura, expresión oral, ortografía, léxico y redacción.

Presenta los objetivos particulares y los dígitos de las actividades. El material en cuestión está sólidamente fundamentado en sus dos principales partes (literatura y lingüística). En su primera parte, el marco de referencia es previo a la ejemplificación y análisis de cada movimiento literario; para la segunda, primero presenta la teoría gramatical y finaliza con la aplicación del tema a algún texto literario. Continúan los ejercicios colectivos e individuales cuyo orden integrador es el tema del que trate el capítulo.

Otro sistema, otra técnica, otros anhelos, cuyo fin es dar aplicación efectiva a un conocimiento práctico.

c) *Español, tercer grado* (122)

Esta obra no ofrece un claro balance en cuanto al desarrollo de los aspectos del español. Muestra, en términos generales clara preferencia hacia la literatura. El autor hace una buena relación de los fragmentos literarios que incluye en su obra. También las introducciones al tema son adecuadas e interesantes; cuando llega a desarrollar alguno de los otros aspectos, igualmente lo hace con calidad. No obstante, el problema mayor en esta obra es el número exagerado de lecturas que incluye y su extensión. (123)

Por ejemplo, en la unidad 3 la cantidad de lectura que se presenta y su extensión es la siguiente:

Fabian Conde
de Pedro de Alarcón (1 página)
Tonterías de
Mariánela en la casa de los Centeno (1 página)
La Calandria de Rafael Delgado (2½ páginas)
La Parcela de José López Portillo y Rojas (5 páginas)
Un día de fiesta de *La bola* (3½ páginas)
El pinto de Angel del Campo (3/2 páginas)

De la página 79 a la 116 hubo un total de 23 en donde se transcribieron fragmentos de las obras mencionadas anteriormente.

En verdad hay que fomentar en el alumno el gusto por la lectura, pero en el aula, a menos que se tenga una disciplina militar o que sean alumnos verdaderamente nobles, es difícil lograr que permanezcan atentos a los textos.

Otro de los problemas de este libro es el tipo de ejercicios que propone. Parecen enunciados de actividades sólo para que no se diga que no hay ejercitación, pues son para hacer en casa y poco atractivos. Con esto se fomenta, desafortunadamente, la poca creatividad del profesor, quien a la vez carece de elementos didácticos y de tiempo para preparar sus clases.

Ejemplo de uno de los ejercicios que aparecen en la obra es:

- "Localiza más ejemplos de estas familias de verbos irregulares en todo tipo de materiales impresos.
- Redacta enunciados donde los utilicen.
- Busca más ejemplos de estos verbos.
- Intercambia ejemplos entre los compañeros.
- Utiliza estos verbos en enunciados." (124)

Hay también algunos puntos favorables como:

- Darle al alumno apuntes que, indudablemente, le servirán como guía de repaso.
- Tono personal al estudiante.

A pesar de los aspectos favorables ya citados, consideramos que la obra no es recomendable para los estudiantes. La obra se presenta a dos tintas, en papel revolución y en un formato de 21 X 27. Su tiraje es de cinco mil ejemplares anuales.

2.8.4. Otros aspectos

Como se habrá notado, hay textos que, según nuestro análisis, son malos y tienen grandes tiros (probables ventas), y otros que siendo buenos no las tienen. ¿Qué determina el criterio del profesor para llevar determinado material? ¿Existe en éste un riguroso análisis acerca de la utilidad y calidad de la obra a llevar en el año escolar? (126) ¿Cuál es el criterio de elección de autores en una obra? ¿Posee el maestro un criterio especial para la elección de un texto?

Trataremos de contestar, no hipotéticamente, a las preguntas, sino con veracidad, pues en carne propia hemos experimentado lo que a continuación se apunta.

Curiosos son los índices de tirajes (126); por ejemplo: Antonio Albarrán y Graciela Murillo lograron mayores tirajes (decimos tiraje y no venta) cuando ocuparon cargos de mediana jerarquía en la SEP. En las juntas de academia a principio de año hay, en ocasiones, una exhortación a llevar determinado material, la cual es seguida fielmente por el jefe local de especialidad, sea porque el autor de dicho material está ligado en alguna forma a la SEP, por nexos amistosos, porque fue el maestro del jefe de especialidad en la Normal Superior, porque participa en la Comisión Técnica de Evaluación de la misma SEP o porque simple y sencillamente tiene fama, buena o mala, en el medip. El no obedecer las instrucciones traería consecuencias a lo largo del curso, para el profesor de grupo. Idolina Moguel es un caso especial, pues mientras ella estuvo en un cargo en Mejoramiento Profesional, los profesores que acudían a esta dependencia a los cursos de actualización eran promotores de la obra. Al asumir la autora la Subsecretaría de Educación Básica, su libro dejó de promoverse y los profesores optaron por llevar otro texto en segundo y tercer cursos.

Merece mención aparte el hecho de que el profesor, en términos generales, toma como segunda opción para la adopción de algún material aquél que le represente el mínimo esfuerzo previo a la clase y en la clase misma. Esto es comprensible, ya que, por ejemplo, un maestro común y corriente con tiempo completo se tiene que enfrentar a aproximadamente 540 alumnos diariamente. Este hecho lo determina a no trabajar más de lo que le pagan y quiere, por lo que a veces expresa: "La Secretaría hace como que me paga, y yo hago como que trabajo", todo ello en deterioro de sus alumnos, quienes no la deben ni la temen.

CAPITULO III

INVESTIGACION Y ENCUESTA A ALUMNOS Y PROFESORES DE ESPAÑOL.

3.1. Introducción.

Después de haber revisado y analizado los programas y textos respectivos, consideramos importante remitirnos a los efectos reales de los mismos, a través del trabajo de campo. En el intento de un gigantesco logro el cumplimiento de un programa de estudio, hay un sujeto en particular que es objeto de toda clase de comentarios, pues, al decir de muchos, su intervención en ocasiones es funesta, intrascendente y, en contados casos, memorable. Seguramente se habrá identificado al maestro, figura señera de la educación, a quien aplicamos una encuesta con el fin de delimitar el grado de conocimiento que tiene respecto a los planes de estudio y reconocer la aplicación que le da a los mismos. Esto relacionado íntimamente con el grado de estudios que posee, sus conocimientos acerca de la materia, su metodología para lograr los objetivos, sus criterios para la selección de textos y su conducción de la clase.

También se aplicó una encuesta a alumnos, con la que intentamos descubrir el nivel de conocimiento que tienen del programa y las evaluaciones, así como qué tanto los benefician o perjudican la aplicación, metodología y criterios del profesor y hasta qué punto consideran atractiva la materia, en lo cual, como es de comprender, intervendrán las experiencias que los estudiantes hayan tenido.

Se consideró estudiar la labor del maestro y la actuación del alumno en las escuelas oficiales y particulares de nivel alto, medio y bajo, lo cual mostrará al maestro y al alumno "término medio". Para lo anterior, se utilizaron cuatro diferentes tipos de cuestionarios, dos para primaria (maestro y alumno); y dos para secundaria (también para el maestro y el alumno). Esta encuesta se efectuó en diversas zonas de la ciudad de México: zona norte, sur, este, oeste y centro.

3.2 Resultado de las encuestas aplicadas a profesores de primaria

3.2.1 Definición de los encuestados

A. Normalista de 36 años, sexo femenino y con una experiencia docente mayor a los quince años; proviene de escuela normal particular.

B. Normalista de 31 años, sexo femenino y con una experiencia docente entre diez y quince años; proviene de una escuela normal particular.

C. Normalista de 31 años, sexo masculino y con una experiencia docente entre diez y quince años; proviene de la Escuela Normal Superior.

D. Normalista de 28 años, sexo femenino y una experiencia docente de diez años. Es necesario aclarar que esta persona posee también estudios superiores de Derecho, es egresada de la KNEP Aragón; hizo estudios normalistas en la Escuela Normal de México.

E. Normalista de 23 años, sexo femenino y entre uno y cinco años de experiencia; proviene de escuela normal particular.

3.2.2. Clasificación y análisis de respuestas de tipo general.

Respecto a la información obtenida acerca del grado en que impartieron clases el ciclo anterior, encontramos lo siguiente: dos de ellos tuvieron a su cargo grupos de sexto año (B y C), uno de ellos (D) impartió primer grado, otro (E), segundo grado y, por último, uno de ellos (A), no tuvo grupo a su cargo, se dedicó a la investigación de proyectos en el área de español.

Sin duda alguna, con base en estos datos, podemos afirmar que los profesores encargados de los grupos de sexto grado poseen la experiencia suficiente relacionada con los grados anteriores (primero a quinto); los datos obtenidos indican que uno de ellos ha impartido también clases en niveles superiores (quinto y sexto); y otro, a pesar de no haber estado en aula el ciclo anterior, posee gran experiencia respecto a los programas y la aplicación práctica de los mismos. En realidad, hubo solamente una persona con experiencia docente relativamente corta (E). Se escogieron profesores que inician y concluyen el ciclo primario con la idea de analizar aquellos que sientan las bases del aprendizaje al principiar la primaria y al concluiría, con visos a fijar tales conocimientos, previos a su ingreso a la secundaria.

Del nivel de conocimientos con que se inicia un curso, nuestros informantes indicaron: es bueno (A, B y E) y muy bueno (C y D). Esta respuesta se relaciona con los diversos aspectos en que se divide la enseñanza del español y a su vez con el nivel de preparación que alcanzan los alumnos durante el curso, ante lo cual obtuvimos las respuestas siguientes: A considera que el mejor aspecto es la expresión oral; B, C y E piensan que el aprendizaje es mejor en lingüística; D no contestó porque se basa en que en los dos primeros grados de primaria no se hace una división de aspectos pues se practica el programa integrado⁽¹²⁷⁾. En cuanto a estas últimas respuestas, podemos concluir que existe diversidad de opiniones, aunque tres de ellos concuerdan en afirmar que el aprendizaje es mejor en lingüística. (Posteriormente haremos una observación importante respecto a este punto.)

En cuanto los aspectos que obtienen el mínimo nivel de aprendizaje, tuvimos respuestas muy diversas: A encuentra deficientes la expresión escrita y las nociones de lingüística; B, la lectura; E, la ortografía, en tanto que C y D no contestaron (uno de ellos basa su falta de respuesta en la no división por aspectos en los primeros grados de primaria; el otro simplemente no contestó). Si los programas oficiales tratan de igual manera los diferentes aspectos y aún así hay variedad de respuestas, esto nos lleva a pensar que la atención prestada a todos los aspectos no es la misma.

3.2.3. Planeación de la materia de didáctica

En este inciso señalaremos las respuestas obtenidas acerca del conocimiento que tienen los profesores de los programas, su aplicación práctica y las posibles modificaciones sugeridas por ellos. En relación con la división de los cuatro aspectos de la enseñanza del español, que persiguen los programas actuales de la SEP, los informantes coincidieron en decir que sí existe nivelación en el tratamiento de los aspectos, pues se ocupan tanto de la lingüística de lectura como de la expresión oral y escrita, con la misma profundidad. No obstante, los encuestados D y E consideran que es conveniente dividir el área de español en aspectos y están de acuerdo con la división actual de los programas; mientras que A, B y C piensan que no es indispensable realizar dicha división. Uno de ellos (A), sostiene que siempre existe una intrínseca relación entre los aspectos de español, por lo que no es necesaria su división. Finalmente, los normalistas B y C no dan respuesta razonable para no dividir el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. En nuestra opinión, la división que se hace en los programas, no es tajante, pues de las lecturas se parte para el desarrollo de los demás aspectos, todos perfectamente ligados.

En la respuesta que se refiere a la adecuación o inadecuación de los programas de primero y segundo años, el normalista A piensa que son adecuados, bien estructurados y cumplibles, pero que podrían ampliarse; el normalista E opina que son adecuados y estructurados; D considera que son inadecuados, que están mal estructurados y pueden ampliarse. En cuanto a esta última respuesta sería interesante descubrir por qué antes había señalado su acuerdo con la división actual del programa de español y ahora opina que éste es inadecuado; existe contradicción. También es un caso curioso el normalista A, pues señala que el programa actual es adecuado, a pesar que antes informó que no es necesaria la división en el área de español. Los normalistas B y C no saben si son o no adecuados, lo que nos indica que muy probablemente no los conocen. Para complementar las respuestas anteriores, el normalista A observa que los programas de la SEP están de acuerdo con el desarrollo integral del niño en todos sus niveles de aprendizaje y el normalista D indica que existe una total inadecuación entre los textos y el desarrollo real del educando; no hay un consenso ni individual ni grupal.

Los informantes creen necesario conocer todos los programas. Sin embargo, de acuerdo con sus respuestas, no llevan a cabo tal obligación, pues en cuanto al conocimiento de los programas que rigen actualmente de tercer a sexto grados y su aplicación, encontramos las siguientes posturas: los normalistas B, C, D y E coinciden en que los planes y programas hacen hincapié en el área cognoscitiva, mientras que el normalista A dice que no hay inclinación hacia ningún eje específico, sino a los tres; este mismo informante opina que sí que hay congruencia y continuidad en los programas. El normalista B afirma que poseen congruencia pero no continuidad; C y D dicen que no tienen congruencia ni continuidad; el informante E indica que sí tienen continuidad, pero no sabe si poseen congruencia. Las opiniones nos hacen pensar que el conocimiento que tienen los maestros acerca de los programas es muy relativo.

De acuerdo con nuestro análisis de programas y textos realizado en el capítulo anterior, podemos afirmar que sí existe congruencia y continuidad en los programas oficiales, y además se desarrollan en forma acorde con el avance intelectual, psicomotor y afectivo del niño, aunque en los cuatro últimos años el equilibrio que existía en los ejes del desarrollo se carga hacia el cognoscitivo.

Los encuestados A y C dedican tiempos iguales a cada una de las áreas de aprendizaje que marca el programa vigente, pues consideran que todos son indispensables para que el desarrollo intelectual del niño sea paralelo e integrado. Los encuestados B, D y E afirman que prestan mayor atención al área de español y están de acuerdo con que dicha materia, principalmente la

lectura. es la base para el buen entendimiento de las demás áreas. El normalista B indica que la base del Plan Global de Análisis estructural se encuentra en que la percepción de la vida, por parte del niño, se da en sentido global y no de manera aislada; el normalista C desconoce las bases de tal plan; los encuestados A, D y E delimitan las bases del Plan Global de Análisis estructural al área de español, lo cual concuerda perfectamente con el previo análisis y comentario de programas.

El normalista A ha recibido cursos que se relacionan con el aspecto psicopedagógico del proceso enseñanza-aprendizaje, otro referente al programa integrado de primer y segundo grados y uno más acerca del método global de análisis estructural; considera que todos ellos han fortalecido sus conocimientos para impartir la materia de español, así como su trabajo docente, para llevarlo a un buen nivel, y que de ninguna manera, han creado confusiones, pues piensa que su práctica docente y didáctica es lo suficientemente firme. Los normalistas B y D recibieron cursos relacionados con la práctica docente y el mejor conocimiento del niño; ambos afirman que tales cursos no afectaron de ninguna manera sus conocimientos acerca del español, pues su experiencia docente es mayor. Sin embargo, el normalista B opina que tales cursos lo ayudaron en un grado medio, mientras que el D asegura que tal apoyo no le sirvió de nada. Los encuestados C y E no han recibido hasta el momento ningún tipo de cursos.

Como complemento al punto anterior, preguntamos su opinión acerca de la ortografía, tema que nos parece importantísimo; los profesores piensan que el mejor momento para evitar lastres negativos es, precisamente, cuando el niño aprende a escribir.

3.2.4 Dirección metódica

En relación con los aspectos prácticos, metodológicos y didácticos, delimitamos las siguientes respuestas: los normalistas A, B y C coinciden en decir que la mejor manera de lograr los objetivos de la enseñanza es a través del método heurístico, mientras los normalistas D y E se inclinan por el método poético. Todos creen que uno y otro permiten al niño una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de igual manera piensan que provocan un especial interés en el niño para descubrir el mundo que lo rodea.

En cuanto a procedimientos didácticos empleados en el aula, todos afirman que utilizan la enseñanza mixta, a excepción del normalista C, quien practica la enseñanza directa; los encuestados B, D y E aplican un procedi-

miento dialéctico, el C un procedimiento oral y por último el A, no contestó; además, señalan todos ellos que frecuentemente utilizan otras formas de trabajo tales como la conversación libre y las técnicas grupales. En referencia a los auxiliares didácticos encontramos diversidad de criterios, pero podemos afirmar que en gran medida tal diferencia es provocada por los niveles económicos altos y bajos de las zonas escolares o incluso del nivel económico promedio de los alumnos o de la misma escuela. A menor ingreso económico, menores auxiliares didácticos. Este tipo de problemas influyen en la motivación, el acercamiento que debe existir entre el alumno y la materia y, por supuesto, en el aprovechamiento del alumno. Cuando se trabaja únicamente en una escuela (A, B y E), se dispone de mayor tiempo para preparar el material necesario y llevar a cabo una mejor exposición temática. Esto ocurre de diferente manera cuando se trabaja en más escuelas (C y D), ya que el tiempo disponible para preparar la clase o descansar es lógicamente menor.

El hecho de tener poco tiempo para la preparación de la clase puede obedecer a muy diferentes causas y motivos:

- Trátese de un ama de casa que necesita un ingreso extra, aparte de las labores del hogar.
- Sea un maestro que debe trabajar dos o tres turnos para solventar su situación económica.
- O bien, que el profesor haga conciencia de que las horas que dedica a la preparación de su clase, jamás le serán pagadas. Aún más, el desgaste físico, emocional y mental es grave, pues la imagen del maestro neurótico tiene mucho que ver con esta situación, con el evidente perjuicio que el alumno recibe diariamente.

Las opiniones que se refieren al uso de los textos en la materia de español son variables. Los normalistas A y D coinciden al decir que los textos oficiales (SEP) están de acuerdo con los programas: la respuesta es negativa según el criterio de los encuestados B, C y E. Los primeros afirman que tanto programas como textos están planeados de igual manera y con una misma finalidad: los segundos no opinan así porque consideran que los ejercicios de los textos son insuficientes, de poca profundidad y abundancia, lo cual repercute en la imposibilidad de alcanzar los objetivos del programa. A nuestro parecer los profesores B, C y E están errados pues el libro de texto no es más que un auxiliar didáctico y en ningún momento puede sustituir la labor del maestro.

Los libros dan por lo general propuestas o modelos; el maestro deberá, de acuerdo con el nivel, aspiraciones, necesidades y realidad del educando, crear o reproducir los ejercicios necesarios para que el aprovechamiento sea completo.

No obstante lo anterior, existen contradicciones al afirmar B, D y E que utilizan, además de los textos oficiales, otros textos; C emplea únicamente los oficiales; solamente A es congruente en sus respuestas. Los profesores que usan nada más los textos oficiales opinan que no es necesario apoyarse en otros textos, que lo indispensable es incrementar los ejercicios. B, D y E utilizan auxiliares para la lingüística y la ortografía con la finalidad de profundizar algún tema y apoyar con lecturas las corrientes literarias, particularmente en el sexto grado.

Los criterios para la elección de los textos extraoficiales son diversos. Los informantes B y D indicaron que eligen los que estén de acuerdo con el nivel de enseñanza, o el grado que estén impartiendo; el normalista C no da respuesta; el E afirma que no posee libertad personal para elegir, ya que la institución indica cuáles serán utilizados; el profesor A sostiene el no emplear textos, sino únicamente ejercicios aislados.

3.2.5 Situación didáctica

Todos evalúan el aprendizaje diariamente y acostumbran hacer pruebas objetivas; sólo D realiza también pruebas subjetivas. Este último considera necesaria la aplicación de ambos tipos para conocer al niño de diferentes maneras. Los encuestados A, B y C piensan que las pruebas objetivas son la mejor manera de saber si el niño aprendió o no y en qué nivel. El primero (A) no posee un tipo determinado de prueba, utiliza varios modelos y elabora personalmente sus exámenes. Los segundos (B y C) prefieren las pruebas de reconocimiento y también elaboran sus exámenes. Por último, el encuestado D, aunque no indica por qué elige las pruebas objetivas, sí afirma que no tiene un tipo específico de pruebas y que elabora personalmente sus exámenes. La frecuente utilización de pruebas o ejercicios evaluativos tiene mucho que ver con los objetivos que desean alcanzarse y así opinan nuestros informantes, a excepción de uno (B), quien indica que no siempre se consigue lo que se desea a través de una prueba.

Finalmente, en cuanto a los aspectos necesarios para el establecimiento de la disciplina, todos concuerdan en afirmar que el trabajo organizado es la mejor manera de lograrla; el D piensa que también deben tomarse en cuenta las normas establecidas al inicio del curso y el E sostiene que todos los aspectos son indispensables.

Coinciden todos en afirmar que es necesaria la motivación para lograr acercarse a los intereses del niño. Dicha atracción la consiguen de diversas maneras; con juegos, materiales gráficos, participación activa del educando, etc.

Conclusiones acerca de la encuesta realizada a profesores de primaria

- Los profesores entrevistados poseen experiencia docente en todos los niveles de enseñanza primaria.

- A pesar de que los profesores indican que, el nivel de aprendizaje de los alumnos al inicio del curso, es bueno o muy bueno, no coinciden en cuanto al aspecto del programa que mayor o menor nivel alcanza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: algunos consideran que la lingüística es mejor, otros que es lo peor. No prestan la misma atención a uno u otro aspecto.

- Los encuestados no conocen perfectamente los programas, lo cual los hace vacilar en cuanto a los comentarios que realizan; mientras unos dicen que los programas son adecuados y cumplibles; los otros contradicen lo anterior al afirmar que son inadecuados, principalmente por su tradicionalismo; esto nos lleva a concluir que los profesores no se preocupan por estar constantemente actualizados, pues muy probablemente conocieron los programas en el momento de ser estudiantes, y con esa visión se han quedado a pesar de los cambios que se hayan provocado y las reformas que se hayan aceptado.

- Tres de nuestros informantes opinan que el español es la materia que mayor atención debe alcanzar. Sin embargo, la metodología aplicada a la enseñanza de la lengua, no ha sido, durante los últimos años, la más adecuada; esto ha sucedido desafortunadamente, por la descuidada mezcla de elementos tradicionales y de la Reforma Educativa de 1974. Las autoridades no tienen la debida precaución en lo que se refiere a supervisión, es decir, en muchas ocasiones sucede que, mientras un profesor utiliza la nomenclatura tradicional (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.), otro emplea los términos estructurales (núcleo nominal, núcleo verbal, modificador, etc.) lo cual repercute en el alumno creando una gran confusión que, en innumerables casos, llevan al estudiante a aborrecer la materia. Todo ello ocurre a pesar de que los programas señalan muy claramente la terminología que se debe utilizar.

- En relación con la enseñanza de la ortografía, todos ellos opinan que, es indispensable iniciar con este aspecto, en el momento que el niño desarrolla la habilidad de la lectoescritura, no obstante, sucede que la atención prestada a ella no es suficiente o adecuada, pues no es comprensible que los estudiantes lleguen a niveles superiores de enseñanza con una ortografía

pésima y lo que es peor, con la mas grande apatía hacia la corrección de esta carencia. Por lo que, sin temor a equivocarnos, afirmamos que la enseñanza de la ortografía merece una verdadera renovación didáctica, además de una combinación de elementos metodológicos para lograr su adquisición.

- Los métodos de enseñanza se han modernizado, pero no del todo, porque aún existen profesores que aplican técnicas que no se relacionan con el entorno cotidiano del niño y por lo tanto el dinamismo natural del estudiante se ve limitado.

- Relacionado con lo anterior, los auxiliares didácticos que utilizan los profesores, son aún poco atractivos; no es frecuente el uso de películas, filmas o casetes en la enseñanza de la lengua; lo más común es el empleo del pizarrón, gis y borrador. Esto ocurre, en la mayor parte de los casos, acorde con el nivel socioeconómico de la escuela; a mejor nivel socioeconómico, mejores recursos didácticos y a menor nivel, menores auxiliares didácticos; pero también se relaciona con la poca creatividad de los profesores a la vez con su falta de interés por mejorar su clase, hacerla atractiva y amena en favor de nuestra propia lengua.

- Los profesores consideran que los textos oficiales están planeados de acuerdo con el programa pero que, en ocasiones, los ejercicios presentados son insuficientes. Algunos de ellos no han comprendido que el libro de texto no es más que un auxiliar didáctico, pues utilizan textos extraoficiales no sólo como un apoyo sino con el afán de que sustituya su labor docente.

- Las pruebas que utilizan los profesores son de diferentes tipos, las cuales permiten evaluar de diversas formas al alumno, tanto objetiva como subjetivamente, además de que evalúan al educando día con día. Consideramos que este es el aspecto que mayor renovación ha sufrido durante los últimos años, sin embargo está en concordancia con el tipo de enseñanza que se aplica.

- Los profesores están conscientes de que la mejor manera de motivar al alumno, en una materia como el español, es la aplicación de juegos, materiales gráficos u otros elementos; desafortunadamente el estar de acuerdo con ello no significa que van a emplear esos instrumentos.

3.3. Resultado de encuestas aplicadas a alumnos de primaria.

Las preguntas fueron divididas por grupos afines de tal manera que quedaron separadas de la siguiente forma: a) definición de encuestados. b) conocimiento y gusto por la materia, c) actividades de la materia, y d) intervención del profesor.

3.3.1. Definición de los encuestados

De los seis alumnos encuestados, el primero (A) es de sexo masculino, tiene ocho años y cursa el tercer grado de primaria en una escuela particular. El segundo (B) es de sexo femenino, de diez años y se encuentra en cuarto grado de primaria en una escuela oficial. El tercero (C), de sexo femenino, asiste a una institución privada, en la cual, a los once años, cursa quinto grado de primaria. Nuestro cuarto informante (D) tiene diez años, es de sexo masculino, asiste a una institución oficial para cursar quinto grado de primaria. El quinto (E) asiste a una escuela particular para cursar sexto grado, es de sexo femenino y tiene once años. Por último, el sexto alumno (F) es de sexo masculino, tiene once años y se encuentra cursando el sexto grado de enseñanza básica en una escuela pública.

No se eligieron alumnos de primero y segundo grados debido a que en los dos primeros años de enseñanza básica se practica el programa integrado⁽¹²⁸⁾. Preferimos escoger alumnos que se encuentran ya en la etapa intermedia y final del proceso educativo de primaria, pues consideramos que es la mejor manera de apreciar el nivel de conocimientos adquiridos en los grados anteriores, respecto a la materia de español.

3.3.2. Conocimiento y gusto por la materia

En relación con la materia que más les gusta, los encuestados C, D y E opinan que prefieren las ciencias naturales porque les parece interesante conocer lo referente a la naturaleza y a los seres vivos: A indicó que le gustan las ciencias sociales, como la historia; F dice que las matemáticas debido a que se hacen ejercicios que habilitan la mente. B dice que le gusta leer y por eso la materia que prefiere es el español. Como podemos apreciar el gusto por el español, como materia de estudio, no es muy marcado; existe más inclinación hacia las ciencias naturales. Posiblemente la técnica didáctica no es lo suficientemente eficaz para atraer al niño en el conocimiento de la lengua y lo que a ella se refiere, porque en cuanto a la temática, se podría hacer una comparación entre las ciencias naturales que ofrecen,

mediante la experimentación, un mundo mágico y la inexistencia de límites en la literatura. Esto es, también se puede crear un mundo mágico a través de la combinación didáctica de elementos tomados de la realidad y el entorno de los niños; en este sentido, ambas materias ofrecen lo mismo.

Ninguno de nuestros informantes conoce los objetivos generales en la materia, lo cual nos parece inadecuado, pues no saben siquiera para qué les sirve o qué se pretende alcanzar con el estudio de la lengua.

En cuanto al gusto mayor o menor por alguno de los aspectos en que se divide la enseñanza del español, encontramos lo siguiente: los encuestados A, B, C y D prefieren la lectura porque les gusta leer y conocer el pensamiento de otras épocas; los alumnos E y F afirman que les gusta todo, a pesar de que antes nos dijeron que prefieren otras materias.

Respecto a sentir disgusto por dedicar tiempo a alguno de los aspectos del español en especial, las opiniones son muy diversas. A los encuestados A y C no les gusta la ortografía porque se les dificulta más: esta respuesta nos lleva a pensar en la posibilidad de que las técnicas didácticas utilizadas para la adquisición de la buena ortografía, no son las más adecuadas y a pesar de que se insista en la corrección, ésta no se consigue. El informante B afirma que le disgusta todo por falta de orden; es otra respuesta que nos llama la atención y nuevamente suponemos que la forma de enseñar lo referente a la lengua, no es la correcta, ya que provoca en el alumno una infinidad de confusiones que pueden relacionarse con terminología gramatical o bien con un mal enfoque de los aspectos del español. Además, la respuesta en cuestión (la de B), se contradice en el sentido de que este informante indicó antes que prefiere el español porque le gusta leer, lo cual significa que muy probablemente, el gusto por la lectura no lo adquirió en la escuela.

La respuesta del informante D indica que no le gusta la expresión oral porque tiene problemas de socialización; al encuestado E le aburre la caligrafía; al F le disgusta la lectura a pesar de que antes afirmó que todo le gusta. Tal parece que los niños no tienen bien definida la división del español en aspectos y por eso no pueden opinar congruentemente. Hay muchas contradicciones que quizá obedezcan a la falta de orientación en el alumno o bien a la errónea técnica didáctica que se ha venido utilizando durante los últimos años, la cual, desafortunadamente, mezcla elementos tradicionales y de la gramática estructural que los profesores no tienen perfectamente delimitados y por lo tanto no tienen la posibilidad de transmitir con claridad sus conocimientos.

Encontramos también las siguientes respuestas: respecto al gusto por la lingüística, los primeros cuatro no saben qué es; al E no le gusta porque falta motivación en la práctica de los ejercicios; al encuestado F sí le gusta la lingüística porque se relaciona totalmente con el lenguaje humano. Con respecto al tema de la lingüística, preguntamos cuál es el sujeto de la siguiente oración: "Mañana, al amanecer, iremos al parque" ante lo cual los informantes C, D y E dijeron que es "iremos al parque"; el B dijo que es "mañana, al amanecer"; solamente los informantes A y F acertaron a indicar que es "nosotros".

Ante la pregunta, "¿Qué es un circunstancial?", los encuestados B, E y F afirmaron que es un modificador del núcleo del sujeto, los informantes A y D indicaron que no saben y el C contestó acertadamente, es un modificador del núcleo del predicado.

Con base en todo lo anterior, deducimos que, sin duda alguna, existe la necesidad de modificar el enfoque de los ejercicios lingüísticos. Ciertamente debemos partir de modelos de análisis lingüístico en los que lo más importante sea, a final de cuentas, la interiorización de las reglas gramaticales que permitan al alumno una producción fluente de enunciados en los que no importe extraacadémicamente la categoría gramatical que utilice, sino más bien, su correcta ejecución ligada a su realidad. De esta forma, la mayoría de nuestros alumnos no ven ningún provecho inmediato en el estudio de la lingüística, porque no saben qué es; los informantes E y F dicen que es esencial para el español y que nos permite conocer otras lenguas.

En relación con los textos que utilizan, los informantes A, B, D y F emplean únicamente los oficiales; los encuestados C y E ocupan otros textos adicionales.

A los encuestados B, D, E y F les gustan sus libros de español por varias razones: simple gusto, las portadas bonitas y los ejercicios. A los informantes A y C no les gustan por los ejercicios muy laboriosos y las lecturas aburridas.

Evidentemente, carece de fundamentación cualquier respuesta que indique la aceptación de un libro por una portada bonita o por simple gusto, aunque hablar de lecturas aburridas puede llamar la atención en una materia en la que la base no sólo pueden, sino deben ser las lecturas. La capacidad apreciativa del alumno en este estado no alcanza a discriminar si un libro es bueno o malo, decisión que corresponde absolutamente al maestro.

3.3.3. Actividades de la materia

En este inciso hablaremos de las actividades que realizan los alumnos, dentro y fuera de las aulas, respecto al estudio del español.

■ Lectura

Sabemos que la lectura es un aspecto del español que merece atención especial. Precisamente el inicio del proceso de aprendizaje de dicha materia, es la enseñanza de la lectura y escritura, y asimismo es base para el conocimiento de otras materias tanto en la primaria, como en los niveles medios y superiores. A pesar de ello, en innumerables ocasiones se descuida ese renglón; se piensa que leer es saber unir fonemas para darle sentido coherente a las palabras, olvidando que existe algo más, el trasfondo de la lectura, la verdadera comprensión del texto.

Por tal razón iniciamos este inciso con las respuestas relativas a la lectura, ante lo cual encontramos que exclusivamente dos de nuestros informantes (B y F) acostumbran leer diariamente dentro y fuera de clase. El resto de los informantes responde de muy diversas maneras; afirman que leen dos veces a la semana, una o dos veces al mes e incluso llegan a decir que nunca leen ya sea durante la clase (E), o fuera de ella (A). Todo esto nos hace pensar que existe una gran falta de motivación hacia la lectura, y si no leen en este momento, ¿podemos creer que leerán cuando sean mayores? Cuando se les solicita realizar una lectura en forma extraescolar, todos lo hacen, pues consideran que es su deber (B, C, D, F) o les gusta leer (A y E). En cuanto a este aspecto, concluimos que la motivación para la lectura es totalmente relativa, pues vemos cómo los alumnos leen simplemente por cumplir con su deber y no por gusto. La mayoría de los textos que nuestros encuestados han leído, dentro de clase son cuentos y les han gustado por ser entretenidos, interesantes e incluso didácticos. En cambio, manifiestan disgusto cuando leen textos de mayor dificultad para entender, como la poesía; también les parecen aburridas las que tratan temas irreales (C). El informante F dice que todo lo que ha leído le ha gustado.

De las lecturas que han efectuado fuera de clase, nuestros informantes hacen mención de títulos tales como cuentos (B), *Marcelino, pan y vino* (C); *Platero y yo* (D); *El árbol verde* (E). Indican que les han gustado porque el tema que tratan es entretenido y didáctico.

La práctica de la lectura es parcial porque los textos que leen los niños concuerdan con el ambiente en que viven. No hay que olvidar que aparte de lo que el maestro sugiere como lectura obligatoria, está la influencia que

ejerce el medio social. A veces, esta es mucho más determinante que todo un ciclo educativo. Los padres, en este aspecto y otros, ejercen una decisiva intervención, de tal manera que, por su ejemplo, el niño leerá *Colibrí*, *Lágrimas y risas* o simplemente no leerá. Los informantes dicen que si leen en silencio durante la clase: todos los días (B y F), una vez a la semana (C y D) y nunca (A y E).

Además dicen que, algunas veces, realizan comentarios del texto después de haber leído (A, B, C, E y F): sólo el informante D afirma que siempre lo comentan. Respecto a la lectura mecánica, tres de ellos (C, D y E) sí la practican, dos de ellos (B y F) no la hacen y A no da respuesta. Al parecer, la lectura es un aspecto del español al que no se le da la importancia que merece pues, a pesar de que los textos oficiales analizados con anterioridad (capítulo 2), basan el desarrollo de los temas en lecturas, de acuerdo con las respuestas no se cumple con el método sugerido por la SRP.

• Lingüística

Los informantes A, B, C y D dicen que nunca hacen ejercicios de lingüística; los encuestados E y F afirman que los efectúan todos los días. También mencionan que, para tales ejercicios, el maestro se basa en ejemplos que él mismo da (E y F), en ejemplos que dan los libros (B y D), el encuestado C no sabe en qué se basa el maestro y el A no da respuesta.

• Otras actividades

Hemos hablado ya respecto a la lectura y a la lingüística. Sin embargo, existen otros aspectos del español, como la expresión oral y la escrita, que deben practicarse para que el proceso sea completo. Con el objeto de acercarnos a la cotidianidad con que tales actividades se practican, elegimos la mención de una serie de ejercicios (ver cuadro de respuestas no³⁷ para saber con qué frecuencia se efectúan. Como resultado apreciamos gran variedad de respuestas, desde las que se refieren al diario y continuo ejercicio de los aspectos del español, hasta las que nos indican la ausencia total de ciertas prácticas, por lo que no es posible afirmar la existencia de rasgos concordantes que predominen. No obstante, las actividades que fortalecen el aprendizaje del español, se realizan una o dos veces a la semana (ejercicios gráficos) y una o dos veces al mes (diálogos por escrito). La conclusión es que cada profesor dedica mayor o menor tiempo a los diversos aspectos del español e incluso a cada una de las materias de acuerdo con las necesidades del grupo y, por qué no decirlo, de acuerdo con su propio interés y gusto, sin tomar en cuenta los requerimientos reales de los alumnos.

Es indispensable agregar que también esta serie de respuestas nos hace pensar que navegamos sin dirección y sin guía. Debido a que existe la llamada "libertad de cátedra", en cada escuela y en cada aula cambia el sistema metodológico empleado, a pesar de que exista una supervisión constante, que no deja de ser superficial, ya que no es posible evaluar el trabajo del profesor al menos una vez a la semana y aunque así fuera, ¿es adecuado o justo despedir a un profesor cuando no se apega a la metodología del que inspecciona? Es muy posible que esto sea consecuencia de la carencia de cursos de didáctica y actualización de métodos, o que si existen y son suficientes, los profesores no los toman por apatía, falta de tiempo o cualquier otra razón.

• Tareas

A todos, excepto al informante A, les dejan tareas de español, entre las que se encuentran resolver ejercicios de los libros (todos), hacer investigaciones (C) y trabajos manuales (B); esa actividad es revisada y tomada en cuenta para la evaluación.

• Apareció también la necesidad de conocer la opinión de los encuestados respecto a los elementos que desearían fueran incorporados o suprimidos de su clase de español, con el fin de que ésta sea de mayor interés y utilidad. Respondieron que podrían evitarse las copias y leer textos de mayor interés (B); incorporar más material didáctico y a la vez realizar ejercicios de mayor dinamismo y agilidad mental (D, E y F) así como evadir totalmente la monotonía y el aburrimiento. El informante A desearía que su clase durará menos tiempo y C opina que todo en esa clase está bien. Indudablemente una de las más grandes y urgentes necesidades es la motivación; crear actividades que diviertan y a la vez enseñen más.

Conclusiones de las encuestas realizadas a los alumnos de primaria.

- El español, como materia de estudio, no es muy apreciado, a pesar de que la lengua y la literatura pueden ofrecer una gran gama de elementos que, combinados, crearían un mundo mágico atractivo ante cualquier posición de la realidad.

- Los alumnos desconocen los objetivos de la materia por lo cual no saben ni siquiera a qué se van a enfrentar o qué retos deben plantearse a sí mismos para lograr el aprendizaje.

- A todos los alumnos les gusta la lectura, sin embargo, ¿qué tipo de lecturas?

- Les disgusta la ortografía, probablemente por las técnicas inadecuadas que se emplean. Uno de nuestros informantes indica que le disgusta todo porque no hay orden, esto nos hace pensar que la manera de enseñar no es atractiva, ni siquiera ordenada; muy probablemente de pasa de un aspecto del español a otro sin ninguna articulación, lo cual también confunde al alumno.

- Respecto a la lingüística encontramos que, algunos de ellos, no saben qué es, a pesar de que al analizar las respuestas de los profesores, éstos consideraron que es el aspecto que alcanza uno de los niveles más elevados. Nos encontramos nuevamente frente a una confusión ocasionada, sin duda alguna, por la mala aplicación de los programas y métodos, los cuales, según nuestra opinión, son adecuados en la medida que sean bien aplicados; Se trata de enseñar la lingüística como algo abstracto, algo que está fuera de la persona misma, sin tomar en cuenta que la mejor forma de penetrar en la lengua y apropiarse de ella es, precisamente, la realidad del individuo que se adueña de la lengua conforme crece y se desarrolla para utilizarla como un recurso básico de comunicación en la vida social que le pertenece.

Además no existe una gradación coherente de los ejercicios, igual se enseña el sujeto y el predicado en segundo de primaria, que en quinto o sexto; la repetición a manera de repaso es positiva, siempre y cuando ella se maneje con un nivel siempre ascendente en complejidad.

- Respecto a los textos concluimos que, en general, no les gustan. Esto ocurre principalmente porque las lecturas no son las indicadas, es imprescindible que el profesor preste la debida atención al análisis para elección de las lecturas, pues muchas veces ocurre que, "como son las que están en el texto", nadie se atreve a cambiarlas o simplemente a darle un enfoque agradable a la lectura; no hay una penetración hacia el texto, lo que nos hace pensar que ni siquiera el profesor tiene las bases suficientes como para analizar y entender la literatura. Sentimos aquí la necesidad de cursos de lectura creadora para el profesor.

- No se enseña al alumno a comprender lo que está leyendo; en varias ocasiones se prefiere la rapidez, aunque también ocurre que los niños no están acostumbrados a leer en voz alta y, por lo tanto no saben hacer las pausas indicadas ni darle, a una lectura, la entonación adecuada. Por el número de alumnos que hay en el aula, a veces algunos no han leído en todo el año.

- Desafortunadamente la motivación que el profesor transmite a los alumnos para que lean, es muy relativa. Los chicos leen, generalmente, los textos que hay en casa, si es que existen; pero en muy contadas ocasiones poseen el gusto por la lectura como una actividad placentera y relajante, lo cual se debe a la falta de motivación.

- Las actividades relacionadas con la expresión oral y escrita no son muy frecuentes; lo cual lleva consigo una carencia más. A los alumnos no les gusta ni hablar ni escribir, cuando se trata de hacer un ejercicio para la materia de español. Esto sucede porque no se le da el debido enfoque a la expresión. Sucede que los temas que se eligen son monótonos; en ocasiones no tienen ninguna relación con el entorno natural del niño, a pesar de que él, por su condición misma de infante, esté deseoso de hablar o escribir, desde primero o segundo año se le limita a expresar solamente lo que se le pide, lo cual sin temor a equivocarnos, provoca una apatía permanente hacia estos aspectos, que durará toda su vida.

- No les gusta hacer copias porque, desgraciadamente, se ha empleado este recurso como pasatiempo; cuando el profesor no preparó su clase, ya terminó el programa o tiene otra cosa que hacer, ordena a sus alumnos realizar copias, pero nunca las revisa ni tiene la debida precaución de comentar lo copiado con sus alumnos, ni mucho menos supervisa que el trabajo se esté realizando correctamente. Si esos errores se corrigieran y se enfocará el empleo de copias como un buen recurso para mejorar ortografía - por ejemplo - los alumnos verían desde otro punto de vista esta actividad.

- Hace falta motivación, que la materia se haga agradable, los niños solicitan juegos didácticos, material más atractivo, agilidad mental y dinamismo; elementos que están al alcance del profesor si él es creativo, analítico y está deseoso de enseñar.

3.4. Conclusiones del análisis efectuado a los profesores en el nivel secundario

3.4.1. Definición de encuestados

A. Normalista de 31 años, sexo femenino y con una experiencia docente entre diez y quince años.

B. Normalista, 50 años, sexo femenino, profesora de enseñanza primaria y secundaria, experiencia docente entre diez y quince años.

C. Normalista de 53 años, sexo masculino y una experiencia docente entre quince y veinte años.

D. Universitario, 27 años, sexo femenino cuya experiencia docente no rebasa los cinco años. Proviene de una de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

E. Universitaria, 30 años, sexo femenino, experiencia docente de cinco años. Proviene de la Facultad de Filosofía y Letras.

Con la finalidad de precisar los resultados obtenidos en el cuestionario, las respuestas se dividieron de acuerdo con la categoría de las preguntas, a saber: a) generales, b) clasificación y análisis acerca de la planeación de la materia didáctica, c) dirección metódica, d) control de la evaluación y e) situación didáctica.

3.4.2. Generales

En cuanto al último grado en que los profesores dieron clase, cuatro de ellos habían impartido cátedra simultáneamente en los tres grados de secundaria y uno de ellos (B), sólo en tercer grado. Esto implica, como experiencia personal, que han de preparar los tres programas, llevar tres ritmos de avance diferentes y tres textos distintos que corresponden, por lo menos, a cuatro grupos. Pareciese que en algunas escuelas la consigna es dificultar la ya de por sí ardua labor del maestro.

De nuestros encuestados, cuatro coinciden en afirmar que el nivel de conocimientos anteriores que poseen sus alumnos al iniciar el ciclo escolar es malo; sólo A opina que es bueno. Difieren en el peor o mejor manejo de algún aspecto del español; en cuanto al mejor, los normalistas vacilaron, pues mientras uno (A) señaló que la lingüística era el aspecto en que llegaban mejor preparados, otro (B) apuntó que éste era el peor y otro más (C) consideró que todo era pésimo. Los universitarios (D y E) contestaron en forma semejante. Todos coinciden en señalar que la ortografía es el aspecto del español que alcanza menor grado de aprovechamiento.

3.4.3. Planeación de la materia didáctica

Para el plan de estudios analizado, sólo el normalista (A) consideró adecuado el mencionado plan, aunque la razón de su respuesta fue que es tradicional. Los cuatro restantes estuvieron de acuerdo al declararlo inadecuado.

cuado por los siguientes términos: los encuestados B y C expresaron conocerlo bien, pero uno de ellos (B) indicó que está mal estructurado, es tradicional y a la vez muy ambicioso; el otro (C) lo considera mal estructurado y anticuado, pero cumplible. Los encuestados D y E concuerdan en señalarlo mal estructurado, aunque E apuntó que es cumplible. En el capítulo 2 se apuntaron las deficiencias del programa; sólo hemos de destacar como conclusión preliminar, que todos concuerdan en indicar que está mal estructurado. No obstante, no puede ser tradicional (A y B) y anticuado (C). Es evidente que, aunque la gramática estructural lleva quince años de aplicación, únicamente el conocimiento amplio de la transformacional o de la generativa pudiera llevar a considerarla como anticuada, lo que se ve difícil.

En lo que se refiere al grado de conocimientos respecto de la Reforma Educativa, el encuestado A declaró conocerla muy bien, pues "con ella se omite conocer en forma aislada cada uno de los objetivos; se trata de enlazar unas áreas con otras". B indicó conocerla bien, "para la actualización del maestro". C y D declararon conocerla lo suficiente aunque mostraron realmente no conocerla; de estos dos últimos, C indicó que "se trata de imponer sin tomar en cuenta a los maestros", esto refiriéndose al programa más que a la Reforma.

En noticia aparecida en diario capitalino y relacionada con la consulta popular acerca de la Reforma Educativa, se comentaba la participación de maestros, padres de familia y conocedores del tema.

Para el área de desarrollo que manejan los programas, todos coinciden en afirmar que se basaba en el eje cognoscitivo. Sobre la continuidad de los programas, los informantes B, D y E declararon que el programa sí la tenía; mientras que A y C indicaron que no la tenía. Como se recordará por lo visto en el capítulo 2, sólo algunos aspectos de la enseñanza del español en lo que se refiere a su estructuración en el programa, tienen dicha continuidad. Así es por ejemplo, con la lectura, en la que antes del manejo de los grandes textos literarios, se provee al alumno del conocimiento de los géneros literarios y de los elementos necesarios para que de este modo pueda introducirse el análisis de la literatura. Los encuestados D y E consideraron que deben cumplir con un 100% de los contenidos del programa; A, B y C contestaron que no existe un porcentaje determinado. En realidad, debería considerarse que tanto los programas como los mismos textos están diseñados para cubrir ocho unidades en cuatro periodos de dos meses cada uno, lo que nos lleva a la conclusión de que sí hay, cuando menos en teoría, la obligación de cumplir con el 100% de los contenidos, más aún cuando se trata de escuelas que aplican un examen general para la asignatura. Por otra parte, resulta ilógico crear un programa que no se va a cumplir. La SEP y las escuelas secundarias,

especificamente, exigen un desarrollo programático del curso que contemple, como ya lo hemos apuntado, las ocho unidades.

Respecto a las modificaciones que los maestros le harían al programa, el informante D le daría mayor integración, E y A evitarían su repetitividad, en tanto que B y C lo harían más práctico. Respuestas diferentes, no obstante todas ellas son ciertas, ya que, como quedó demostrado en el capítulo 2, no hay ninguna integración entre los diferentes aspectos del español, es repetitivo, principalmente en nociones de lingüística, y poco práctico, pues aunque es clara la intención programática de los objetivos, habría que preguntar a los alumnos si encuentran un beneficio tangible en la enseñanza del español⁽¹²⁹⁾. Empero, la capacidad para resolver los problemas que ofrece el programa es limitada pues el informante B señaló como solución: "Mayor interés para el alumno, con objetivos más modernos"; D apuntó: "Lleándolo a nivel de taller de lectura y redacción, verlo en lecturas de literatura y lingüística"⁽¹³⁰⁾.

3.4.4. Dirección metódica

Los métodos de enseñanza utilizados por los maestros fueron diversos. Como cosa curiosa ninguno de ellos usa el método dogmático y decimos curiosa pues es casi obvio que la mayoría de los maestros lo adoptan, por cómodo y menos desgastante. El encuestado B eligió el heurístico; D, el poético; C el ecléctico y A se inclinó por el empírico. Obsérvense cuidadosamente las respuestas de A: en la siguiente pregunta no encontró ventaja alguna en el método que utiliza.

Los encuestados C, D y E usaron el método de exposición oral dialéctico; B adoptó el erotemático; A no contestó. Llevan algunas formas de trabajo diferentes; la más favorecida es técnicas grupales; sólo B se inclinó por la conversación libre. Cabe aclarar que desde la Reforma Educativa y por el mismo apego que hacen de ella textos y maestros, no es de extrañar que las técnicas grupales, el trabajo en equipos, sea lo preferido por los profesores, aunque dudamos de con qué buen sentido pedagógico sea realizado.

Todos los maestros estuvieron de acuerdo al utilizar como auxiliares didácticos gis, borrador, pizarrón, libros y notas, pero nadie indicó que usen otros recursos audiovisuales. Hay algunas razones que impiden que el español, siendo una lengua, se enseñe como cualquier otra lengua: la primera es que las escuelas federales no poseen el suficiente presupuesto para comprar películas, cassetes o cualquier otro material auxiliar; a veces, también interviene la falta de conciencia del maestro de que lo que enseña es una lengua viva.

El extremo es en cuanto al libro. De ser tan sólo un auxiliar didáctico, se convierte en la tabla salvadora del maestro que no puede preparar su clase y del que no quiere prepararla, lo que conlleva a la ineludible aversión del alumno hacia el texto, el maestro y, lo más grave, hacia la materia.

Para la elección de un texto, los profesores prefieren el cumplimiento de los fines de la enseñanza (A y B), la materia o contenido y un material económico (E), la exposición metódica (D) y, para todos, la motivación de la enseñanza. Una de las primeras preguntas que los maestros hacen al aparecer un material por primera vez es: ¿está aceptado por la SEP? Los normalistas A y B cuidan, en estos tiempos de crisis, de la economía del alumno. Para los maestros que trabajan más de 30 horas (informantes A, D y E), lo más cómodo es utilizar un material que facilite al máximo la labor del maestro. Cuando se pidió que ampliaran sus respuestas, el informante E dio una contestación sobresaliente al decir que lo que busca en los libros de texto, son las lecturas amenas, juegos, ejercicios y contenido, mientras que la informante D se distinguió al decir que selecciona el material por el tipo de hoja, la presentación, la letra y el contenido... Huelga decir que a simple vista se percibe una gran superficialidad.

En respuestas relacionadas con la gramática estructural, los encuestados A, B y E señalaron que ésta es más funcional, C indicó que no lo es y D dijo que más o menos. Extrañamente B había señalado dentro de las reformas que haría al programa, que lo combinaría para que fuera más práctico.

A diferencia de la disparidad de opiniones encontrada en el punto anterior, la mayoría de los profesores opinan que la gramática estructural ha venido únicamente a confundirlos, prueba de ello es la mezcla de gramáticas y los resultados que de la gramática estructural se han obtenido. Conviene decir que al dar sus razones del anterior comentario, sólo el informante F emitió una respuesta lógica: "Porque los alumnos organizan y razonan mejor sus conocimientos dentro de una redacción, lo que lleva a una mejor expresión de sus ideas". Dicen algunos que la Reforma Educativa de 1973 fue algo similar a la conquista: se implantó de tajo. Al respecto, D y E sí recibieron cursos relacionados con la gramática estructural; A, B y C, no; y para E aquellos cursos las más de las veces estaban mal impartidos.

Para los profesores entrevistados varían los criterios de selección del aspecto más importante en la enseñanza del español. Para D son la literatura y la lectura; para A, la expresión oral y para el resto, todos. Creemos que aquí acertaron estos últimos.

Sobre la terminología que emplean para el análisis de enunciados, A no contestó: los demás conocen y utilizan los términos de la gramática estructural.

Para la enseñanza de la ortografía vale la pena mencionar todos los recursos que los maestros ponen en práctica: A, revisión de trabajo y visualización; B, lectura y enunciados; C, lectura y diccionario; D, con apoyos bibliográficos, específicamente *Ortografía* de Agustín A. Mateos y *Ortografía programada* de Trillas; y E, corrección de textos, ejercicios, dictados búsqueda de palabras en el diccionario.

Todos los recursos mencionados son perfectamente válidos: sin embargo, con el informante E, la conjunción de todos ellos es probable que le proporcione resultados más favorables.

Para terminar este inciso, el encuestado A define el fonema como un sonido que cada una de las letras tiene, tomando en cuenta que, en unas es repetitivo; el resto coincidió en definirlo como el sonido de una letra.

3.4.5. Situación didáctica

En la calificación de los alumnos, todos consideran seguir la evaluación continua, acostumbran hacer pruebas objetivas y de reconocimiento. Para el establecimiento de la disciplina, los informantes B y D indicaron las normas establecidas al inicio del curso, C disminuye puntos por faltas cometidas; A no contestó y E eligió todas las opciones disponibles. Quizá la más acertada sea el trabajo organizado, pues si hay preparación de la clase, de materiales, de lecciones interesantes y nuevas para el alumno, éste no tiene por qué presentar problemas de disciplina. Finalmente, cuando se preguntó cómo logra cada uno que su materia sea atractiva, A confesó no haberlo logrado aún, mientras que C y E apuntaron que las lecturas variadas, los juegos, los ejercicios, la escenificación, la dramatización, el recortado y pegado, la identificación de personajes, el uso de películas, el juego del maratón en español y el patentizar la necesidad del estudio del español, han permitido hacer su clase más atractiva. Únicamente hay un sinónimo para todos estos recursos: trabajo.

Conclusiones de las encuestas realizadas a profesores de secundaria.

En la actualidad, el personal docente que labora en las escuelas secundarias, proviene tanto de escuelas de enseñanza normal o universitaria. Su edad varía así como su experiencia docente: no existe un criterio especí-

fico predominante para la enseñanza de la lengua, hay diversas tendencias que siguen los profesores ya por tradición, ya por comodidad; todo ello conduce a la existencia de alumnos con conocimientos más o menos profundos en cuanto al español se refiere. - Los profesores - en general - imparten clases en los tres niveles de secundaria, lo que implica la preparación de tres clases diferentes con un avance programático desnivelado pues, por lo regular, se presta mayor atención a uno de los grados, aunque sea de manera inconsciente.

- Nuevamente encontramos que, los aspectos del español reciben diferente atención y por lo tanto el nivel de aprendizaje que se alcanza en cada uno de ellos, es mejor o peor. Aunque sí encontramos que la ortografía es el aspecto de menor aprovechamiento, a pesar de que algunos de los profesores utilizan todos los recursos existentes para su enseñanza; pero esto no servirá mientras las bases que se dan en primaria no estén bien fundamentadas.

- Los profesores consideran que el plan de estudios que se analizó es inadecuado porque está mal estructurado; sin embargo algunos de ellos no lo conocen perfectamente porque a veces dicen que es tradicional y anticuado y a veces que es cumplible o muy ambicioso.

- Respecto a la Reforma Educativa del 74, que aún está vigente, los profesores demostraron no conocerla y mucho menos aplicar sus fundamentos.

- Los encuestados están de acuerdo en afirmar que los programas de estudio se inclinan más hacia el eje cognoscitivo y, al parecer, están a favor de dicha situación puesto que no comentan la necesidad de que los ejes afectivo y psicomotor sean incorporados al sistema de enseñanza; no son lo suficientemente analíticos como para pensar en lo favorable que es relacionar la lengua con la vida afectiva particular de los estudiantes, o bien el utilizar con mayor frecuencia elementos como la actuación y la música al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Los programas de la SEP están creados para ser cumplidos (100%) durante un periodo aproximado de diez meses, no obstante hay muchos profesores que no cumplen con ello y ni siquiera les preocupa que en el siguiente ciclo escolar les suceda exactamente lo mismo, pues confían en que al iniciar el curso inmediato superior, los alumnos recibirán un repaso que compensará las carencias provocadas, todo ello, sin comprender que esos "conocimientos" mal adquiridos no penetrarán jamás en los estudiantes y por eso muchas veces ellos mismos comentan: "pasé de noche" lo que indica que no se acuerdan haberlo estudiado nunca, aunque sí se les haya querido enseñar.

- Los profesores indican que uno de los cambios de mayor urgencia es crear planes de estudio más prácticos y con objetivos más modernos; esto se concluye en que si, efectivamente, se requiere una renovación académica pero no sólo en teoría, sino sobre todo y de manera especial, en la práctica diaria, en las aulas, en las bases primeras de la enseñanza de la lengua; un cambio que tome en cuenta tanto a los alumnos y los maestros, como a los padres de familia, quienes en ocasiones no aceptan las reformas porque presuponen que no van a funcionar; se interesan en conservar el tipo de enseñanza que ellos recibieron y quieren que así les enseñen a sus hijos.

- En la actualidad, los métodos que los profesores utilizan en la enseñanza del español son diversos, van desde los empíricos hasta los dialécticos; empleando también técnicas grupales, pero muchas veces el sentido pedagógico con que se emplean no es el adecuado, porque los profesores buscan facilitar su tarea docente aunque ésta o aquella técnica no sea la mejor para determinado objetivo; aplican indistintamente una u otra técnica sin analizar siquiera si es la indicada. O la usen para estar actualizado en técnicas educativas, sin darles el uso adecuado.

- Al igual que los profesores de primaria, el personal docente de secundaria, en la asignatura de español, utiliza como recursos o auxiliares didácticos básicos: pizarrón, gis, borrador y libro de texto. Nuevamente encontramos que los materiales audiovisuales no son ni siquiera considerados para la enseñanza de la lengua y de la literatura, a pesar de que en la actualidad, gracias a la modernización y al avance tecnológico, dichos materiales se encuentran prácticamente al alcance de la mano.

- Los profesores deben utilizar más recursos para poder darle a su asignatura dinamismo y atracción, así como crear clases que los alumnos puedan denominar impredecibles porque en cada sesión exista algo nuevo o por lo menos diferente; que no digan los alumnos: "clase de español significa sacar el libro y comenzar a realizar los ejercicios o copiar, ¡qué aburrido!"

- La mayoría de los profesores utilizan la terminología de la gramática estructural, pero como los alumnos traen lastres de la primaria hay confusiones.

- Todos coincidieron en señalar que ningún aspecto de la enseñanza del español es más importante que el otro.

- Todos los profesores emplean la terminología de la gramática estructural aunque la aplicación de la misma muchas veces deja que desear.

3.5. Resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos de secundaria.

3.5.1. Definición de los encuestados

La base para la selección de los alumnos, al igual que en los casos anteriores, fue que cada uno de ellos representara los cuatro puntos cardinales del Distrito Federal y, a la vez, diferentes estratos. Las edades de los informantes, en este caso, oscilan entre 13 y 15 años y recogen sus experiencias como alumnos de primer, segundo o tercer grado de secundaria. Las claves de los entrevistados deben ser interpretadas de la manera siguiente:

A. Sexo femenino de 13 años de edad, cursa segundo de secundaria en una escuela oficial.

B. Individuo de sexo femenino de 14 años de edad, está en una escuela oficial, cursando segundo de secundaria.

C. Cuenta con 13 años de edad, es de sexo femenino y cursa el primer grado de enseñanza secundaria en una escuela oficial.

D. De sexo femenino, 14 años de edad, tercero de secundaria en una escuela particular.

E. Sexo femenino, 15 años de edad, cursa tercero de secundaria en una escuela particular.

F. Individuo de sexo femenino 15 años de edad, cursa tercero de secundaria, en una escuela particular.

De los seis encuestados, sólo uno (A) escogió al español como la materia más agradable por ejecutar en ella obras de teatro, representaciones, lectura de poemas y otras actividades. Independientemente de la materia seleccionada, todos se inclinaron por alguna de ellas basados en la actividad que se despliega para su enseñanza. Esta postura se hizo sentir como una necesidad de los alumnos.

3.5.2. Conocimiento y gusto por la materia

A, B, D y E desconocen los objetivos generales que marca el programa de español. F conoce el objetivo particular para algún tema en general. C dice que el objetivo es que el estudiante enriquezca el lenguaje. Esto nos

indica que en la mayor parte de los casos, el alumno camina a ciegas y sin dirección. Una pregunta muy importante que vincula el saber y su aplicación real es conocer para qué sirve algo. Es por ello que, como se observará más adelante, el alumno no alcanza a descifrar para qué sirve la lingüística, cuál es su aplicación práctica, a qué viene el realizar análisis arbóreos. Si el alumno no tiene una idea a priori de la aplicación del conocimiento, éste no podrá, de ninguna manera, producir un cambio en su conducta y, por lo tanto, no habrá aprendizaje.

La afición personal de cada uno de los encuestados por determinado aspecto del español, nos hace pensar que su respuesta obedeció, fundamentalmente a la utilidad que de él pudieran tener. Así, el poder hablar ante el público, el que ayude a comprender las cosas y el mejorar la letra *scripta*, son los fines últimos que llevan un largo trabajo de discernimiento en el que se ha llegado (volvamos al párrafo anterior) a la personalización del objetivo de la enseñanza. Lo difícil está, como la pregunta número 13 lo demuestra, en hacer comprender al alumno que todos los aspectos del español son importantes y útiles y que, por lo tanto, en teoría, no debería tener preferencia por ninguno de ellos.

Una de las quejas frecuentes es que los alumnos no saben leer; no obstante, tres de los entrevistados leen tan sólo una vez al mes, dejando la lectura extraclasses en forma ocasional. La práctica es la que hace al maestro y, por qué no, también al alumno. A decir de ellos mismos, la lectura se realiza generalmente con el *leit motiv* de que contará para una calificación o que no hay otra más que leerla. Entre las lecturas que sí les agradan se encuentran: *Pepita Jiménez*, *La Celestina*, *La guerra de Troya*. ¿Por qué, preguntamos, existe a veces el vano empeño de hacer leer al alumno algo que no tiene sentido para él, que no puede transformar en suyo, por más que sea una obra clásica? El programa actual se empeña en dar no menos de 100 autores en un año y hacer leer 20 obras, lo que ni permite la perfecta apreciación de las obras, ni llega a trascender. Es una interpretación equívoca del programa buscar cantidad, cumplir con un número, sin importar las verdaderas repercusiones cualitativas de la enseñanza literaria.

En otros casos, en un intento porque el alumno lea, el maestro recurre a extractos, lo que lo lleva a un conocimiento pobre y parcial de la lectura. Sin embargo esto es normal, pues así como un bebé antes de llegar a platillos sólidos tuvo que probar alimentos suaves, el alumno tenía que haber aprendido a digerir intelectualmente pequeños trozos literarios: cuentos, fábulas, fragmentos, hasta que por fin saborea un texto completo. Tristemente, este último escalón difícilmente es conseguido.

Por lo anterior, entre las lecturas que no les gustan, se encuentran: *Popol Vuh*, *Los de abajo*, *El Ramayana* y *La metamorfosis*, por complicadas, fuera de lógica y porque no dejan nada de conocimiento, según comentarios de nuestros informantes. A su vez, declararon haberles gustado: *Historia de amor*, *Mitos griegos*, *Espías del mundo*, *Casino* y *Mujercitas*: esta última, clásica desde hace muchas generaciones por la afinidad temática de la novela con la adolescencia.

Después de alguna lectura, A y E comentan la misma, mientras que B, D y F, a veces. La mayoría, A, B, D y F, lee en silencio; en voz alta D lee dos veces al mes y A, B, E y F leen una vez al mes. La realización de la lectura mecánica es practicada por E y D, en tanto que B no la conoce.

La aceptación de la lingüística estuvo dividida: a B y D les gusta, a E y F no les gusta, en tanto que A no sabe qué es. Su respuesta obedeció en los casos afirmativos a "que es bueno utilizar y aprender un lenguaje para hablarlo"; en los negativos, a que es monótona, aburrida y difícil. De la oración que nos sirvió como termómetro, sólo E supo que el sujeto era tácito, aunque acertaron al señalar al circunstancial como un modificador del núcleo del predicado B, D y F, lo cual resulta paradójico. En teoría, gran parte del tiempo de la materia de español, la ocupa la enseñanza de la lingüística, y aquí el alumno (A) no sabe ni qué es, aun con un segundo año de secundaria.

Parece que la tendencia general para el desarrollo de los ejercicios de lingüística es que el maestro los formule basado en el texto o, según D y F, en las lecturas. No obstante, como ya se apuntó en la pregunta respectiva a primaria, los ejercicios deben emanar del entorno cotidiano para que tengan algún significado en la vida del alumno.

Para A, la síntesis de textos fue la actividad más frecuente, mientras que las narraciones orales ocuparon la atención del maestro una vez al mes. Para B, las actividades estuvieron más variadas, la más frecuente fue la investigación de datos: entre las infrecuentes ubicamos la práctica de ortografía, el uso del diccionario, los ejercicios de caligrafía y las narraciones orales. F nunca realiza comentarios de texto en equipo, no formula entrevistas, no usa el diccionario, ni hace ejercicios de caligrafía; lo más frecuente son las narraciones orales. E practica diariamente el comentario de textos en equipo, es frecuente la síntesis de textos, diálogos por escrito y ejercicios de caligrafía: nunca se ejercitan la ortografía, el uso del diccionario y las entrevistas. En la clase de D la base son los ejercicios de caligrafía; nunca ejercita la ortografía ni las entrevistas.

Como se podrá observar, no hay cierto criterio en particular en cuanto al aspecto o actividad que destacar. Hay aspectos que sobresalen por falta de ejercitación, en contraste con actividades ocasionales, a las cuales, según el programa, se les da mayor importancia.

3.5.4. Intervención del profesor

En general, los profesores, excepto en la información de E, dejan tareas de español, que van desde investigar, revisar ortográficamente textos, hacer síntesis y entrevistas, hasta simplemente hacer copias (F). Todos revisan la tarea y los profesores de E, A y B siempre toman en cuenta la participación; los de F y D, algunas veces.

Todos, como era de esperar, utilizan los textos autorizados por la SEP y hubo división entre el gusto hacia ellos. Respecto de esto último, llama la atención su comentario: "Son de años pasados y no son actualizados". Como conclusiones finales, los alumnos señalaron que su clase sería mejor si:

- "hiciéramos trabajo de equipo; expusiéramos en clase
- fuera más activa
- se eliminaran los cuestionarios, los trabajos y la lingüística
- se nos dejara de dictar todo el tiempo
- realizaríamos más actividades fuera de clase
- hubiera más actividades; se formaran equipos
- fuéramos a la biblioteca y hubiera más caligrafía."

Una pregunta surge de las anteriores respuestas: ¿es mucho lo que piden los alumnos? Es de todos conocida, la hiperactividad que el estudiante tiene y por ello su necesidad de actividades tan variadas, ricas y extrañas, como la imaginación y el entusiasmo del maestro lo permitan. Lamentablemente, los años, las caras de los alumnos y los números de lista pesan en los hombros del profesor, quien agotado por los motivos ya expresados no crea, no busca alternativas y cae en una misma clase repetida innumerables veces.

3.6. Conclusiones

Al analizar los aspectos de la enseñanza del español, hemos encontrado que es el papel del docente el más endeble. Hay diversos motivos, como ya se ha expuesto, para pensar en esta forma; entre ellos se encuentran:

a) Ausencia de una verdadera sustentación académica y didáctica del profesorado.

b) Falta de conocimiento de las tendencias educativas actuales.

c) Carencia de actualización constante y adecuada del profesorado.

d) Escaso conocimiento de los programas y propuestas de la Reforma Educativa.

e) Ausencia de apoyo de las autoridades educativas. No hay:

= Estímulos económicos a maestros que con hechos reales, muestren su trabajo.

= Salarios justos que eviten el "chambismo".

= Suministro de medios didácticos esenciales y audiovisuales adecuados (aulas, materiales didácticos, películas, transparencias y otros) para el mejoramiento de la práctica docente.

f) Carencia de vocación.

g) Consulta real al maestro cuando se elaboren nuevos programas. De esta manera, el maestro no diría: "los tratan de imponer sin tomarnos en cuenta". Actualmente, por ejemplo, se consulta a los maestros sobre la reforma educativa, cuando ya se tienen preconcebidos los nuevos programas.

h) Necesidad de implantar un programa más práctico.

No obstante lo anterior, culpar al maestro del bajo nivel del alumnado, sería generalizar y caer en la falacia. Pero al que sí podemos condenar es al maestro apático, quien sin vocación ve en la enseñanza una fuente de trabajo segura, a sabiendas de que, con su contagiosa desesperanza, hunde a los alumnos en una ciénega de la que difícilmente saldrán. También debemos recordar que los alumnos, son culpables por no haber sabido aprovechar la enorme oportunidad que la educación les brinda.

CAPITULO IV

PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

4.1. Introducción

No es nuestra intención descubrir el hilo negro en lo que a metodología se refiere. Más bien nuestro trabajo consistió, por una parte, en recoger los principales aportes de diferentes autores de diversos lugares, independientemente de la corriente y el país a los cuales pertenecieran y, por otra, en presentar una serie de ejercicios desarrollados por nosotros mismos, a fin de que sirvan de idea para el maestro en el sentido de estimularlo a ser creativo y dinámico en la enseñanza del español en todos sus niveles.

Este capítulo trata, por separado, la metodología posible para las áreas de aprendizaje del español, aunque en cada aspecto ha sido necesario subir y bajar constantemente de nivel, dada la estrecha relación que hay entre ellos. No obstante, el éxito de la metodología no está en la escuela que siga, ni tampoco en lo innovadora que sea (algunas de las que se citan no ofrecen nada nuevo); más bien la posibilidad de su buen éxito está en el amor del profesor a la docencia y en el cariño a lo que hace. Sólo teniendo fe y un objetivo bien determinado, el maestro logrará sacar adelante a sus estudiantes, sin importar paliativos como programas, textos, salario, capacidad intelectual y disposición del alumno, que si bien son muy importantes, no son determinantes.

Dado que inolvidable es el maestro por vocación, ofrecemos esta sección como homenaje a quienes pusieron su talento y entrega para crear, y en honra de los que por su ejemplo como maestros viven en el corazón de sus alumnos.

4.2. Lectura y escritura

En nuestro país, el primer paso en la enseñanza del español es la adquisición de la lectoescritura, la cual se debe alcanzar en un nivel aceptable durante el primer grado de educación primaria. A lo largo de la historia educativa se han aplicado muchos y diversos métodos que han alcanzado ese objetivo, sin importar el agrado o disgusto que hayan provocado en el infante y muy a pesar de la controvertida situación que se presenta, pues implica que los niveles de aprovechamiento varían de un grupo a otro. Esto se acentúa porque la SEP establece un método determinado (método global de análisis estructural) que no todos los profesores siguen, pues cada uno lleva

el que considera que debe enseñar por tradición, o porque cree que es el mejor. En muchas ocasiones los maestros no tienen deseos de modificar sus técnicas. Como ejemplo podemos mencionar que en 1989, en el sureste de nuestro país, en algunas escuelas se trató de implantar la Propuesta IPALK como programa piloto; sin embargo, se registró una gran resistencia por parte de los maestros, quienes preferían continuar utilizando el método "Conchita".

"Los diversos métodos tienen en común que generalmente implican una selectividad en el tipo de letra y en la secuencia fonológica y léxica, bajo el supuesto de que se aprende procediendo de lo fácil a lo difícil. Casi todos definen como problema central la relación fonema-grafía. Generalmente establecen una serie de "reglas del juego", las cuales aseguran que se produzcan o se generen las palabras que caben dentro del esquema y de la secuencia de la enseñanza, como son la asociación con dibujos, sonidos o formas, las reglas de selección y permutación de sílabas y otras." (131)

Sin embargo, la actividad de leer y escribir supone muchos conocimientos y estrategias que no se incluyen en el primer grado. El lector debe enfrentarse a una gran variedad de tipos e identificar la "letra" constantemente en sus múltiples representaciones gráficas. En diversas ocasiones debe descifrar componentes ideográficos que rompen con la supuesta relación fonética, y para lograrlo debe ser cada vez más independiente del signo gráfico, así logrará leer con fluidez y comprensión.

Las actividades que se programan después de haber adquirido la etapa inicial, presuponen cierta habilidad en el manejo de la lengua escrita, aun cuando se propongan como objetivos desarrollar la lectura de comprensión y la expresión escrita.

Este primer paso en el proceso de aprendizaje del español es de suma importancia; incluso se considera que, dependiendo de la manera como el niño aprenda a leer y escribir, serán los resultados positivos o negativos que se obtengan, posteriormente, en los grados superiores. Si al niño en ese momento le gusta leer o escribir, en el futuro será un aficionado a la lectura y a la escritura; aunque sabemos de antemano que para tener tales gustos interviene además una gran gama de elementos tanto sociales como económicos e incluso psicológicos. (132)

Partiendo del supuesto de que los niños tienen grandes deseos de aprender, debemos considerar que el mejor elemento que debe poseer un método didáctico, es que sea agradable, no sólo para el alumno sino también para el maestro.

Es necesario tomar en cuenta que la adquisición de la lectoescritura es un proceso simultáneo, por lo cual es conveniente iniciarlo con palabras relacionadas íntimamente con el entorno del niño y, a la vez, con situaciones de su propio interés. Hay que usar palabras y enunciados que él conozca por experiencia y que tengan un significado real y específico, de modo que "vea y diga" (133) o bien lea y escriba. "Deberá reconocer las palabras y enunciados, pero no deletrear" (134).

Con este método el alumno desconoce el nombre de las letras, por lo que no es un método alfabético y, por tal razón, no se deletrea. No significa esto que se desconozcan las grafías y los fonemas; al contrario, los llega a dominar muy acertadamente pues, como hemos dicho, lo que se lee y escribe no está fuera del niño, sino es parte de él mismo. Esta razón provoca indudablemente la fácil obtención de la escritura, sin necesidad de realizar un sinnúmero de planas que, al paso del tiempo, se tornan tediosas para el niño -que las hace- y para el maestro -que las revisa-.

En las escuelas en que aún se aplican los métodos tradicionales, autoritarios y rígidos; se pretende que el niño de seis años alcance la perfección y pulcritud de buena letra de uno de diez; cuestión que debería ser omitida, porque la maduración de trazos se adquiere con el paso del tiempo. ¿Cuántos profesionistas conocemos que hicieron planas y planas durante su infancia y jamás mejoraron sus trazos?

En cuanto a la manera de reforzar la lectura, es recomendable presentar al niño cuentos o libros con una gran cantidad de imágenes y muy poco texto; esto es, con uno o dos enunciados en cada página, pero siempre tomando en cuenta el interés del niño y permitiendo que lea lo que le gusta.

Para alcanzar un buen resultado en el cambio deseado, es imprescindible que las personas que influyen en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura estén bien orientadas y preparadas, con el fin de no confundir o mezclar métodos que finalmente provocarían el fracaso. Tanto profesores como padres de familia deben aceptar el cambio, pues con tristeza se ve cómo existen todavía padres que consideran que el hacer planas debe ser un hábito para el niño, semejante a bañarse; lavarse las manos antes de comer o los dientes después de haberlo hecho.

El proceso de enseñanza de los grados superiores de la primaria se da de una manera constante y rutinaria, y nos atreveríamos a decir que no existe variación en sus formas respecto de las de la enseñanza de lectura y escritura en la secundaria. Las principales características de este proceso son las siguientes:

a) El profesor es el centro de la enseñanza. El determina el tema, los materiales escolares a utilizar, la lección y las actividades a seguir.

b) Los alumnos logran una apropiación personal del aprendizaje, pues se encuentran en contacto permanente con la lectura y escritura fuera del contexto escolar.

c) El aprendizaje de la lengua escrita supone tres procesos de apropiación: de la lengua como tal, de los usos específicamente escolares de la lengua escrita y de los conocimientos curriculares académicos, a través de la lengua escrita. Actualmente, gracias a los estudios de Marianne Frostig, sabemos que frecuentemente en los niños hay falta de maduración en alguna de las seis áreas de percepción y que si se da el entrenamiento adecuado, el alumno responde con mayores habilidades.

d) La práctica de la escritura se da exclusivamente con fines educativos, lejos de los usos sociales que ella pueda tener.

e) La base para la práctica de la lectoescritura es el libro de texto. Este libro se caracteriza, al igual que todos los de la Reforma Educativa (73-76), por tener un estilo de redacción dirigido al niño, donde él puede ejercitarse sin la dirección del maestro, además de que otorga importancia al diseño gráfico del material, de manera que éste sirva también de guía al educando.

f) "Lo que se escribe dentro del proceso escolar de enseñanza, es también selectivo. Lo más usual es volver a escribir lo que ya estaba escrito en algún libro. Se usa sólo la letra *script* y se crea una serie de recursos gráficos con significado especial para las tareas escolares (rayas, cuadrícula, márgenes, espacios).

g) Hay reglas implícitas en la escritura que restringen el léxico y las estructuras sintácticas que se permiten. Cuando se escribe para registrar lo que se ha estado diciendo, o cuando se "inventa", se tiende a recurrir a ciertas formas, como las listas, o las definiciones formales". (136)

h) Existen dos derivaciones importantes en el ámbito escolar de la lengua escrita: el dictado y la declamación de poemas. Para el ejercicio de estas dos derivaciones se dan formas preestablecidas; el salirse de ellas implica no saber hacerlo.

i) Lejos de darse de una manera agradable, la práctica de la escritura se continúa desde los grados inferiores por medio de la copia, con el fin de calificar letra, ortografía y formato; no importa que en las planas de copia

los textos se corten a la mitad. La copia se convierte en la manera más fácil en la que el alumno retoma las ideas expresadas por el profesor, resume, sintetiza o hace alguna tarea.

j) La lectura oral en los últimos grados de la educación primaria y en secundaria, se da de diferentes formas, como la lectura en grupo o individual, pero en ambas lo que se califica no es la comprensión del texto, sino la reproducción de grafías o de fonemas.

Es muy difícil y peligroso señalar lo que debiera ser con respecto a la enseñanza de la lectoescritura. Más bien lo que aquí se pretende es explorar un poco lo que sí ha servido en México o en otros países, sin que se interprete esto como que somos los poseedores de una verdad absoluta.

Bien podríamos empezar por preguntarnos hacia dónde llevamos a nuestros alumnos al enseñarles a leer y escribir. La educación primaria debería tener como objetivo que el educando cumpliera, por medio de la lectoescritura, con el fin básico de la lengua, que es comunicar; logrando que el niño, mediante una redacción simple y llana, pudiera hacerse entender. En este peldaño, no debiéramos exigir que utilizara cultismos, ni que sus enunciados tuvieran un ritmo largo, sino que, por medio de oraciones cortas e ideas sencillas, su expresión fuera clara. En el aspecto de lectura, el objetivo sería lograr que pudiera comprenderla mediante una buena gradación de las lecturas, y desarrollar estrategias (136) que llevaran al niño a interpretar un texto, fuera de la lectura de comprensión educativa, que usualmente se maneja sin importar la historia literaria que él tenga.

En la educación secundaria, una vez que se han dominado los principios anteriores (mediante ejercicios que desarrollen la lengua escrita), se guiará al adolescente en la utilización del lenguaje formal hasta lograr un buen dominio.

De manera congruente con la adquisición y aplicación del lenguaje formal, habría que dar al niño la lectura de clásicos, los cuales no deben ser necesariamente los más importantes, ni los más representativos de sus escuelas, pero sí los más deliciosos, aquéllos que gustan a los niños. Los temas de las lecturas deben variar de acuerdo con el gusto de los chicos. Así se pueden incluir textos relacionados con cosas conocidas y cercanas: su casa, su familia, los animales y otros niños, cuando se trata de los pequeños. Entre los diez y los doce años suelen gustarles las historias donde hay personajes-niños y los relatos de aventuras, donde los protagonistas andan de un lugar a otro. De trece en adelante, les gustan las historias de amistad, de romance, de sentimientos y luchas de los hombres. Tomar en cuenta

estos aspectos ayudará a lograr una afición y gusto por la lectura. A manera de ejemplo podemos mencionar *Ivanhoe*, *Mujercitas*, *La isla del tesoro* y *David Copperfield*, para los últimos años de primaria o los primeros de secundaria. La elección deberá someterse también a lo atractivo del tema, antes que a la pureza de la forma. La profesora Guillén de Rezzano (137) propone un plan de estudio para la enseñanza de la composición, dividida en cursos. En el primero, los temas se seleccionan de acuerdo con el círculo de los intereses infantiles; en el superior, no cambia el tema, pero el aspecto social debe predominar sobre el personal.

La enunciación del tema debe hacerse en forma clara y precisa, sin que el alumno pueda caer en un desarrollo fuera de su alcance. El tema debe estar perfectamente delimitado de tal modo que el niño, en el curso infantil, escriba de dos a tres líneas; de cinco a diez, en el curso medio; una página, en el superior. El tiempo para este ejercicio no será mayor de cinco a treinta minutos, de primero a sexto grado. Podría considerarse oportuno de quince a treinta minutos en los niveles de educación secundaria.

Teniendo en consideración la capacidad mental de los niños, los temas y los ejercicios pueden distribuirse de la siguiente manera:

Curso preparatorio: reconstituir un texto mutilado, completar frases; responder cuestionarios; formar frases de carácter enumerativo y descriptivo: María tiene _____, María es _____; narrar un cuento muy corto.

Curso elemental: descripciones prácticas, simples, enumerativas (informativas) de un objeto real o representado, o de un espectáculo natural real o representado. Narraciones sencillas (en sucesión) de un acontecimiento vivido por el mismo niño, de un suceso observado por él o de uno imaginado (cuento, fábula).

Curso medio: Descripciones prácticas, compuestas (informativas) de varios objetos reales o representados, o de un espectáculo real o representado, (elemento físico o humano).

- Narración lógica (causa a efecto) de un suceso vivido u observado por el mismo niño,

- Exposición: cómo se hace algo, para qué se hace algo.

- Informes: de alguna actividad escolar relacionada con una asignatura, de alguna actividad escolar socializada.

- Cartas amistosas: empleando en el cuerpo de las mismas la descripción y la narración.

Curso superior: descripciones artísticas objetivas y subjetivas es lo que conviene incluir, apunta la Profra. Guillén de Rezzano.

- Narración lógica de un suceso vivido u observado por el niño.

- Exposición: lo que se piensa sobre algo (interpretación de refranes, máximas, proverbios), lo que se siente por algo; por qué se tiene tal o cual opinión.

- Argumentación: para demostrar el error o la verdad de una afirmación; para demostrar la conveniencia o el peligro de hacer algo.

- Cartas amistosas: empleando en el cuerpo de la misma la exposición y la argumentación.

- Informes: sobre los resultados de la adquisición de los conocimientos que constituyen las unidades de trabajo; las actividades socializadas de la escuela.

- Solicitudes: pidiendo informes; o empleo.

- Telegramas de felicitación, de pésame.

- Invitaciones, participaciones, recibos.

Por supuesto, la orientación de todos estos ejercicios debe estar relacionada con la vida del estudiante.

Otro capítulo importante en la concepción de la composición escrita de la profesora Guillén de Rezzano es acerca de la preparación y ejecución de correcciones, en la cual señala:

"La escuela debe poner al niño los elementos necesarios para que él pueda ejercitar y finalmente llegar a dominar este difícil arte. Una de las formas de enseñar al niño es la composición-modelo.

La composición-modelo debiera desarrollarse en el aula, con la colaboración de todos los alumnos. Los momentos de la composición-modelo son los siguientes:

1. *Determinación del tema.* La elección del tema se debe dar entre el maestro y los alumnos. El tema deberá estar relacionado con su vida y mientras más conozcan de él, más posibilidades tendrá la composición-modelo de llegar a buen éxito.

2. *Las reflexiones y comentarios deben ser espontáneos.* Cada idea que el alumno proporcione debe ser tratada con interés, incluso aquellas que no se consideren importantes.

3. Una vez elegida y seleccionada la materia y distribuida en partes, queda la formación de las frases y su ordenamiento en cláusulas y de las cláusulas en párrafos; es el momento de ocuparse de la forma, de la corrección gramatical de las palabras y oraciones, de las figuras literarias.

4. La lectura corrida final pone de manifiesto si se ha guardado la debida proporción entre las partes de la composición; si existe entre las frases de cada cláusula la unidad debida, así como entre todas las cláusulas; si la adhesión entre todos los párrafos es perfecta, y si el énfasis pone de relieve lo que debe destacarse.

Cada tipo de composición será objeto de un trabajo similar, a fin de que los niños aprendan las características que distinguen a cada uno.

Dentro de la composición individual, la composición modelo, el comentario de los clásicos y de frases selectas, la lectura y la influencia del medio, son factores concurrentes, pero no decisivos. Sólo la práctica diaria logrará evitar y corregir los errores.

Corrección y comentarios. La forma más útil para el alumno no es el señalamiento de errores con color rojo, tampoco la corrección de los errores en forma individual con una finalidad puramente educativa. Conviene más la corrección hecha por los niños, con la colaboración del maestro. Este tipo de corrección exige que el niño señale previamente los errores y los clasifique en dos grupos: generales y particulares. Los primeros son objeto de ejercitación de toda clase y los segundos de ejercicios individuales. En el primer caso, el maestro debe explicar a toda la clase, con ejemplos, cómo se corrigen los errores. Cuanto mayor sea la cooperación directa y activa de los niños, tantas más posibilidades existirán de tener buen éxito. Conviene también que el maestro se haga una planilla de los errores más comunes, con la indicación de la tarjeta de ejercicios que el niño debe consultar para corregirse." (132)

En Courtney B. Cozden (130) se dan algunas ideas que enriquecen la experiencia. Los niños que aprenden a leer y a escribir llevan consigo diversas vivencias, diferentes contextos internos, dadas las variaciones en la calidad y cantidad de situaciones particulares de usos de la lengua escrita, en las cuales han participado fuera de la escuela. La importancia de este contexto interno y de sus variantes, tiene distintas implicaciones para la práctica escolar.

En primer lugar, los maestros deben saber tanto como sea posible acerca de lo que los niños han aprendido, a partir de las situaciones de uso de la lengua escrita en las cuales han participado fuera de la escuela. Debe ponerse en práctica el principio pedagógico de "comenzar allí donde el niño se encuentra". Para ello, es necesario que el profesor tenga verdadera vocación para conocer y amar a los niños, así sabrá comprenderlos y motivarlos con la finalidad de dejar a un lado la monotonía escolar que predomina con mucha frecuencia.

En segundo lugar, tenemos que ampliar el contexto para todos los niños, leyéndoles antes de que puedan hacerlo por sí mismos. Leer a los niños puede ser una manera especialmente eficaz de incrementar su comprensión de la lectura de los textos escritos, de incrementar el conocimiento de arriba hacia abajo que ellos aportan a la tarea. En algunas ocasiones se les puede contar una historia aprendida de memoria, algo que a ellos les atraiga; de una u otra forma se enriquecen las experiencias del niño. Cuando le lees un cuento al niño, "le estás dando a entender que en un libro no hay cosas aburridas, sino interesantes".

En tercer lugar, tenemos que estar seguros de que hay un balance de atención hacia todos los niveles del texto, para todos los niños en la instrucción escolar. Un problema muy importante es saber cómo responden los maestros a los errores de los niños; estas observaciones sugieren que los maestros tienen más temor hacia ciertos errores que hacia otros, y responden diferentemente a ellos.

En cuarto lugar, la enseñanza de la lectoescritura no tiene que ser el único motivo de lectura y escritura en la jornada escolar. En una observación realizada en una escuela privada de Washington, D. C., Griffin (1977) (140) describió un conjunto de lo que llama "situaciones de lectura". Se realizó el siguiente ejercicio, con los resultados que se mencionan: en una clase de primer año, en un solo día, se leyó una receta de cocina para la preparación de pasteles, lo cual llevó a la discusión sobre el significado de tibia y a la vez a la realización de experimentos con sensación de leche tibia. Cuando los niños hicieron los relatos, que el maestro leyó en voz alta, se observó

con satisfacción que el vocabulario había sido incrementado y la dicción estimulada a pesar de que esos momentos del día no eran, cotidianamente, considerados parte de la hora de lectura. En contraposición con lo anterior, en otros grupos, en su hora de lectura, la preocupación se centró sólo en los correspondientes grafemas-fonemas. Esto nos indica que la combinación de actividades innovadoras estimula a los niños de manera inconsciente a adquirir mayores recursos de expresión.

4.2.1. Conocimiento extra-texto.

Las implicaciones de esta concepción constructora de la lectura y la escritura para la enseñanza tienen dos aspectos: primero, los maestros deben ayudar a los niños a tener en mente y a usar, todos los conocimientos que poseen y que son relevantes para el texto que se va a tratar; segundo, necesitan encontrar maneras de ayudar a los niños a adquirir nuevos conocimientos y nuevo vocabulario a través de la vida escolar.

En el programa de educación Kamehameha (141) para niños polinesios, el maestro comienza con su reducido grupo de lectura una discusión preparatoria que se denomina "experiencia". La discusión se enfoca directamente a las experiencias del niño pertinentes a la historia. El maestro explicita el conocimiento de los niños, clarifica concepciones desviantes y refuerza conceptos, que sabe son importantes para el texto que vendrá. Por ejemplo, la preparación para una discusión llamada "Federico encontró una rana", incluyó una discusión acerca de lo que ellos harían con una rana, qué se siente al tocar una rana, cómo viven y cómo mueren las ranas, a qué sabe una rana, dónde se pueden encontrar y qué clase de ruidos hacen.

La discusión sobre la experiencia tiene dos derivantes importantes: para el niño, evoca y pone en primer plano de la conciencia aquellos conceptos que serán más útiles para comprender el texto. Por otra parte, el maestro puede ver los conceptos erróneos que los niños tengan, de tal manera que puedan ser discutidos y las ideas que faltan puedan ser introducidas.

4.2.2. Interacciones maestro-alumno en las lecciones de lectura

El contexto social más obvio y común para la lectoescritura en la escuela es la lección de lectura y las interacciones maestro-alumno que se tienen en ella.

En el programa Kamehameha, la introducción de discusiones sobre las experiencias al comienzo de cada sesión de lectura, condujo a un cambio simultáneo de la forma. Subrayar la comprensión de las historias en las discusiones en grupos pequeños, implicó una relajación de las reglas de dar el turno, para permitir a los niños hablar espontáneamente y participar incluso cuando otro estaba hablando, siempre y cuando el contenido fuera relevante para el maestro. Si los niños no hablan de la manera que los maestros esperan, la primera hipótesis que debemos hacer no es que los niños son estúpidos o no educados, sino que las maneras de hablar que han aprendido en su casa obedecen a reglas diferentes. Más allá de esto, los maestros pueden aprender observando a los niños y participando sensitivamente en la vida fuera de la escuela, dentro de las comunidades en las cuales enseñan.

4.2.3. Interacciones alumno-alumno en las situaciones de lecto-escritura

Investigaciones recientes sugieren dos argumentos diferentes sobre el valor de estimular la colaboración entre pares. En primer lugar, hay estudios que muestran cómo, naturalmente, los niños quieren trabajar y hablar con los otros niños, de tal manera que hay un valor motivacional poderoso para permitir que esto suceda de una manera cuidadosamente planificada. En segundo lugar, las discusiones de los psicólogos soviéticos, especialmente de la obra de Vygotsky, complementan las ideas de Piaget al sugerir valores cognitivos potenciales en este tipo de intercambio.

Sue Fiering (1981)⁽¹⁴²⁾, después de sus observaciones, encontró en Filadelfia una enorme cantidad y variedad de escritura no-oficial. Los niños estaban seriamente involucrados en escrituras a las cuales los maestros prestaban poca o ninguna atención. A partir de sus observaciones a través de los grados elementales de la escuela, Fiering dedujo varias conclusiones: en primer lugar, hubo más escritura no-oficial en los grupos con habilidades superiores que en los grupos con habilidades inferiores. En esta escuela con grupos homogéneos los tipos de escritura fueron los mismos. En segundo lugar, los niños dieron espontáneamente con rasgos estilísticos intrínsecos al medio gráfico: espaciamiento, disposición de la página, tamaño de las letras y estilo de las cursivas, a lo que los maestros no daban ningún valor o incluso censuraban por apartarse de las normas convencionales de claridad y limpieza. En otras palabras, incluso después de que los niños aprenden las convenciones de la forma del lenguaje escrito, encuentran placer en violarlas (como lo hacen los anuncios de TV) como forma de juego.

En tercer lugar, la variedad de tipos de escritura fue impresionante. De 164 muestras de escritura no oficial, espontánea y no solicitada, hubo 45 etiquetas e indicaciones para objetos y dibujos; 23 imitaciones de documentos "oficiales" como los tickets; 15 notas y cartas; 12 canciones y poemas; 13 listas; ocho juegos de palabras y una cantidad no determinada de copias de libros que Fiering describe con agudeza como un "desempeño fantasma" de la escritura, una manera de participar en la lengua escrita incluso sin tener las habilidades para ello".

Otras investigaciones recientes han confirmado la importancia de ver a la escritura como la ven los niños: como una forma de "trabajo interactivo". Florio (1979)⁽¹⁴³⁾ informa sobre observaciones en una clase de segundo grado, en Michigan, que tenía fama de estimular una cantidad de escritura superior a la usual. Esta clase está organizada como un pequeño modelo de comunidad, en que se les da estatus "oficial" a muchas más clases de escritura que la usual. Por ejemplo, en un día éstas incluían títulos de diarios, contribuciones a los libros de clase para niños pequeños acerca de cómo convertirse en una persona buena y contenta, cartas a compañías de juguetes y dulces para pedir provisiones para la tienda comunitaria de la clase, escritura imaginativa como respuesta a un cuento sobre un día feriado, además de algunas hojas de trabajo más comunes, y prácticas de ortografía y caligrafía. De todas estas actividades, Florio encontró, en una entrevista de fin de año que las cartas de personas de fuera y a compañeros eran lo más importante para los niños.

Shuy y Staton (1981)⁽¹⁴⁴⁾ han estado estudiando otro tipo menos usual de escritura interactiva en clase: periódicos dialogados y escritos diariamente por los niños a los cuales responde cada noche la maestra. Shuy recomienda los periódicos como una escritura totalizadora que incluye práctica de componentes narrativos, descriptivos y expositivos. También considera valioso el carácter del diálogo interactivo de los periódicos, y cree que las quejas de los niños se vuelven más efectivas en el curso del año como resultado de las preguntas y comentarios en la respuesta diaria del maestro.

El trabajo entre pares puede ser también muy productivo. Así, por ejemplo, en New Hampshire, en el equipo de investigación de Donald Graves se practicó el caso de la edición que realizaron dos niños. El 11 de marzo, Jill era una de los seis niños que tenían preparada una discusión de escritura. La maestra había pedido que Jill pasara primero algún tiempo con una niña de siete años -Debbie- revisando su escrito para que estuviera listo para la discusión.

Jill empezó a leer cada página en voz alta a Debbie. . . mientras Jill escuchaba sus propias palabras, hizo cambios en las páginas 1, 2 y 3 sin ningún comentario ni ayuda por parte de Debbie, y en las páginas 4, 5 y 8 hizo cambios como respuesta directa a las preguntas de Debbie. Al terminar este intercambio de media hora, Jill había hecho seis cambios de contenido que afectaban el significado global de lo escrito; había eliminado información que no tenía sentido o que no se podía apoyar con evidencias, y había agregado información para aclarar o explicar. La compañía de Debbie fue decisiva para las revisiones de contenido del escrito. Su presencia física forzó a Jill a releerlo por primera vez desde que lo había escrito. Debbie pareció hacer visible el concepto de público para Jill. Jill también necesitaba un lector activo que le preguntara.

Después, Debbie pidió su turno: "Muy bien, Jill, ¡ahora tú me ayudas!" "Cambiaron papeles, volvieron a la mesa para trabajar sobre el escrito de Debbie, hasta que la maestra estuvo lista para ver a Jill veinte minutos más tarde.

Las discusiones entre compañeros funcionan bien porque el modelo de la maestra en las discusiones con ella, provee el conocimiento de qué hacer y decir en el papel del que hace las preguntas, un modelo congruente de cómo hacer preguntas que ayudan y que están enfocadas al contenido y no a la forma. La maestra cree que las preguntas enfocadas sobre el contenido ayudan más que las preguntas acerca de la forma; éstas son la clase de preguntas que los niños pueden hacerse el uno al otro. El modelo de la maestra, pues, hace posible que los niños tomen turnos, asumiendo el papel de correctores unos de otros, para beneficio de cada niño como autor, porque puede tener múltiples experiencias con un público sensible; y como crítico, porque puede internalizar preguntas a través del proceso con sus pares y no sólo por contestar a la maestra.

Bien podría subtitularse esta última parte "entre lo que es y lo que debe ser". Es imprescindible señalar que, además de estas propuestas, se estudiaron muchas otras. Por ejemplo, las propuestas de escuelas abiertas, inclinadas a los sistemas Montessori que conocemos en nuestro país, las cuales ofrecen indudablemente un diferente modo de encontrar el conocimiento y una educación más personalizada en grupos más pequeños, pero para poder implantar este sistema en nuestro país, habría que cambiar totalmente el modelo educativo.

4.3. Lingüística

Un problema común en la enseñanza del español, ha sido el aspecto práctico. Por ello en este punto, cambiamos de la teoría a la práctica.

4.3.1 Hacia la construcción de un hablante oyente ideal

Ante el fracaso de la gramática estructural, mucho se ha hablado sobre la "necesidad" de volver a la gramática tradicional (evidentemente nocional). Independientemente de la muy respetable posición que el profesor quiera tomar, mucho del buen éxito que la gramática estructural pudiera tener, depende de la forma en que ésta es enseñada. En la escuela primaria o secundaria, el fin máximo de la gramática no es el conocer las relaciones de interdependencia del sistema y revertirlas en un proceso volitivo-reconstrutivo y creador, sino el mero reconocimiento de qué es un sujeto o un complemento en el eje sintagmático o un adjetivo o un verbo en el análisis morfológico.

Por lo que se ha podido observar hasta ahora, la enseñanza de la gramática estructural no ha hecho posible la creación de un hablante-oyente ideal. ¿Y cómo crearlo? ¿De qué medios valerse para su creación? La lingüística estructural desmiembra el estudio de la lengua en tres elementos:

- El estudio de los morfemas
- El análisis de enunciados
- La tipificación de enunciados

El primero de estos puntos no ofrece complejidad alguna. No es difícil para el alumno comprender únicamente el lexema y los gramemas de género, pues pocas veces llegan a verse los derivativos.

El segundo ofrece problemas en el sentido de llegar más allá de la intrascendente identificación de las partes. Trataremos enseguida de mostrar cómo podrían enseñarse las "dependencias internas" hacia la apropiación de su sentido. Los ejemplos que se muestran no corresponden a un nivel en particular. Algunos de ellos pueden utilizarse en primaria o secundaria indistintamente, otros, por su sencillez sólo pueden aplicarse en determinado peldaño.

4.3.2. Análisis de la oración

Primero tenemos que definir la categoría de las partes que forman una oración. Como en un tren, cada parte desempeña una función determinada: así la máquina cumple la función de llevar el cargamento, sin ella no hay tren; los vagones llevan la carga y los ganchos se encargan de unir esos vagones. En el enunciado hay elementos cuya existencia es definitiva para la formación del mismo; a estos elementos se les llama núcleos y en el ejemplo del tren estarían representados por la máquina. Siguen a estos núcleos los modificadores, semejantes a los vagones, elementos que les acompañan y que, pudiera decirse, determinan su carga. Finalmente, van a aquellos elementos llamados nexos que, como los ganchos del ferrocarril, unen.

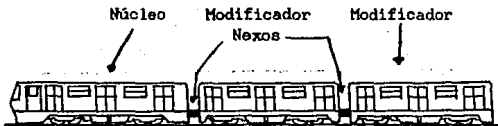


Figura 1

a. Sujeto

Usamos un ejemplo de cómo, después de mostrados los elementos básicos en la estructura de una oración, se puede iniciar el análisis de la oración. Pudiéramos partir del supuesto casi general de que los alumnos en secundaria, tienen nociones o, al menos, saben distinguir entre lo que es el sujeto y el predicado. Así iniciamos por el siguiente ejemplo:

S / P

La chica de humo tiene un éxito increíble.

Fuera de un contexto juvenil, esta oración tendrá poco significado; sin embargo, para ellos forma parte de su realidad, ya que se trata de una canción de Emmanuel. Una vez hecha la simple división entre el sujeto y el predicado, podemos decirles que únicamente trabajaremos con la parte del sujeto: "La chica de humo". El núcleo, recordemos, es la parte imprescindible del sujeto; de esta forma, ellos tendrán que elegir entre estas opciones:

- a) chica de humo
- b) La chica
- c) La de humo
- d) chica

a y b son identificables, no así c que pudiera referirse a cualquier cosa. De ello concluimos la palabra que no podemos eliminar a menos que pierda el sentido la expresión, es el núcleo, inciso d. Seré preciso dar más ejemplos y hacer notar que generalmente, se trata de un sustantivo. • Ejercicio para desarrollarse en primer año de secundaria:

Encierra en un círculo el núcleo o núcleos del sujeto que encuentres.

- a) El grisáceo cielo es común todos los días.
- b) Paredes viejas y dibujadas por el tiempo fue lo que quedó.
- c) Aquel joven y sangrante muro cayó.
- d) Razas, lenguas y rostros formaron un todo en aquel concierto.

Con ayuda del maestro podrán identificarse los núcleos de estas oraciones, lejos de los sencillos ejemplos de "la casa azul" y otros que no estimulan la creación y potencialidad del alumno. Además, nos pueden llevar a comentarios provechosos como en el inciso c, evidentemente referido al muro de Berlín. Para el d habrá que aclarar lo que es un sujeto compuesto.

• Ejercicio sugerido para quinto o sexto año de primaria:

Coloca en las siguientes oraciones, por su sentido, el núcleo del sujeto que corresponda.

- | | |
|---|------------|
| a) El _____ de orejas grandes mordió a la señora. | director |
| b) Un _____ dirige atinadamente el crucero. | perro |
| c) La _____ frondosa adornaba su oficina. | mujer |
| d) Lo engañaba la hermosa _____. | capitán |
| | planta |
| | decoración |

En este ejercicio la lógica proporcionaría la gramaticalidad de las oraciones y llevaría a los alumnos a relacionar correctamente los núcleos. Si se observa con claridad, también se busca que haya gracia en el ejercicio por medio del sentido figurado: por ejemplo, en la oración d pudiera ser la mujer o la decoración, o la planta en la oración c. (15) • Ejercicio sugerido para tercer año de primaria:

Coloca en las siguientes oraciones, el núcleo del sujeto que corresponda por su sentido. Observa cuidadosamente los matices de las oraciones

cliente dueño contador presidente vendedor

- a) El _____ de la tienda despachaba cortésmente a los clientes.
- b) El _____ de la tienda decidió incorporar nuevos productos para la venta.
- c) El _____ de la tienda encontró algunas anomalías en los balances.
- d) El _____ de la tienda se quejó airadamente del servicio.

Y finalmente, la parte más importante: la producción de oraciones mediante un ejercicio que la promueva.

• Ejercicio planteado para segundo o tercer año de secundaria:

Construye cinco oraciones utilizando los núcleos nominales y verbales, los nexos y los modificadores que encuentres en la siguiente lista de palabras; sólo puedes usar una sola vez cada una de ellas, y puedes añadir a tu enunciado las palabras que den un significado lógico a las oraciones que estás creando.

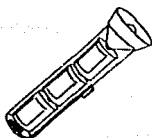
Un, incrementaron, cautivó, el excelente, sostuvieron, circunda, brillante, y su retador, resplandecía

Será muy conveniente aplicar a los alumnos este tipo de ejercicios gradualmente, a fin de lograr que se acostumbren a producir enunciados. De esta manera se provocan también ejercicios relacionados con la expresión escrita, pues los chicos empiezan por combinar palabras para formar enunciados y posteriormente unen unos enunciados con otros.

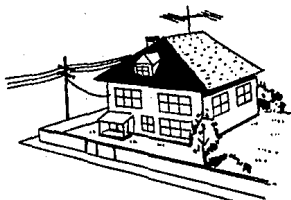
b. Modificadores

Siguiendo con nuestra clase modelo, recordemos ahora los elementos que determinaban la carga del ferrocarril y que en el sintagma modifican, aclaran o especifican al sujeto: los modificadores. Los hay de dos tipos: directos e indirectos. Los primeros modifican al sujeto sin necesidad de un elemento intermedio; los segundos requieren de una preposición (a, ante, bajo, de, cabe, sin, etc.).

Para ayudar a la clarificación de lo anterior, hablemos del modo en que una lámpara sorda produce luz y una casa recibe la electricidad. En la lámpara sorda la energía llega directamente a través de las pilas, (a); en la casa siempre existen elementos intermedios, como podría ser el alambre que permite que la luz llegue a la casa (b).



a)



b)

Figura 2.

Para su mejor análisis, vamos a distinguir los dos tipos de modificadores. Decimos que ellos especifican al sujeto y por extensión, al núcleo del sujeto. Un ejemplo que con bastante frecuencia utilizábamos en clase explota la imaginación todavía floreciente y virgen de los niños: Imaginemos o recordemos si lo hemos visto, un perro amenzador. ¿Es clara la imagen? ¿Dónde está? ¿Alguien lo puede describir?

Modelo 1. Perro amedrenta a los paseantes en el parque México.

-Bueno, éste parece el encabezado de un periódico, pero no nos diría qué tipo de perro es del que debemos cuidarnos. ¡Vamos a especificarlo! Cada uno imagínelo y déme características de él.

Modelo 2. Un perro negro

Igual, necesitamos más características para reconocerlo mejor.

Modelo 3. Un perro negro, grande, trompudo

Modelo 4. Un fiero perro negro, grande y trompudo

Y así sucesivamente. Si observan con cuidado, el perro fue definiéndose del modelo 1 al 4; ahora se puede identificar al perro, pues éste ha sido más detallado por modificadores.

Con la expresión "Un fiero perro negro, grande y trompudo," nuestra imagen mental nos representaría algo así.



Figura 4.

Sin embargo, habrá quien objete que en clase no se puede controlar el aporte que los alumnos hagan. Por lo que también pudiéramos tener una oración así:

Un fiero perro negro con manchas blancas, grande, trompudo y con cola chica, asedrenta a los paseantes en el parque México.

El análisis se haría de la siguiente forma:

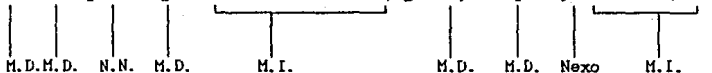
Un fiero perro negro con manchas blancas, grande, trompudo y con cola chica asedrenta a los paseantes del parque México.

S

P

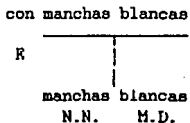
El análisis arbóreo quedaría así:
(Se analizará únicamente el sujeto)

Un fiero perro negro con manchas blancas, grande, trompudo y con cola chica



Observen específicamente los modificadores del núcleo del sujeto y se darán cuenta que algunos de ellos están formados por más de una palabra. ¿Cuáles son en esta oración? Vamos a marcarlos con amarillo.

En el modificador "con manchas blancas" vemos que hay una palabra que sirve de unión: "con" (nexo). Donde hay otro núcleo nominal "manchas" (N.N.), modificado directamente por "blancas" (M.D.). Lo mismo sucede con el modificador "con cola chica"; el análisis arbóreo quedaría así:



Para la acción de un modificador indirecto se requiere siempre de una preposición, llamado nexo o enlace.

• Ejercicio sugerido para primer año de secundaria:

De las palabras que están entre paréntesis, coloca modificadores directos e indirectos del sujeto, según lo requieran las siguientes oraciones. Utiliza también los nexos cuando sea necesario.

1. luz ^{S/P} imundaba el salón aquella mañana.
(de la mañana, nítida, incesante, la, y)
S/P
2. figura ^{S/P} asomaba ya por el patio.
(oscura, la, e, fría, impenetrable)
S/P
3. mirada ^{S/P} representaba su niñez aún no perdida
(diáfana, cándida, sin malicia, su)

Por el nivel del vocabulario, este ejercicio se sugiere para segundo o tercer año de secundaria:

Une correctamente la columna de los modificadores con la columna de significados. Después utiliza estos modificadores directos para escribir cinco oraciones; añade, además, modificadores indirectos.

- | | |
|--|-------------|
| a) Estado de admiración y asombro extremados que dejan como en suspenso la razón. | 1. Trivial |
| b) Lo que es capaz de mover y agitar el ánimo infundiéndole efectos vehementes y en particular dolor, tristeza o melancolía. | 2. Discreto |
| c) Dotado de tacto para hacer o decir lo que es conveniente y no causar molestia o disgusto a otros. | 3. Nocturno |
| d) Digno de ser amado | 4. Pasado |
| e) Lo que carece de importancia o novedad. | 5. Amable |
| f) Que se hace durante la noche. | |

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Fue evidente que el ejercicio anterior, además de incitar a la redacción, contribuyó al enriquecimiento del vocabulario.

• Ejercicio propuesto para alumnos de cuarto a sexto año de primaria. En el siguiente fragmento encierra en un cuadro los sustantivos y en un círculo los modificadores que están junto a ellos. En total son 13 núcleos.

Alma de niño

"Pasando a mi relato, la casa de mis padres, grande y clara, se halla ubicada en una colonia alegre y llena de luz. Su puerta es ancha y acogedora, pero ya en su interior se siente el frío; hay un hálito de penumbra, el aire es húmedo. Tiene un suelo de ladrillos rojos. Su vestíbulo es sombrío y silencioso que lleva con suave pendiente hasta la escalera del fondo." (146)



c. Verbo

Vamos a suponer por un momento que nos encontramos en el aula de una clase de secundaria y que empezamos la enseñanza del verbo. "Respecto al verbo, vamos a recordar qué saben de él." (Suponiendo que la definición tradicional ya hubiese sido explicada, el verbo podría ser representado por cualquier acción, pasión o movimiento; no obstante, será más útil y fácil que los alumnos hagan este ejercicio.)

• Ahora mismo, desde su pupitre, identifiquen todos los verbos que en este momento están sucediendo. Ustedes oyen, miran, sienten el aire o el calor, su corazón late: pues bien, oír, mirar, sentir, latir, son verbos y cada uno de ellos especifica una acción determinada. Recuerden que, sintácticamente, por su comportamiento como elementos de la oración, los verbos, por su forma, pueden dividirse de ocho clases distintas. Observa el siguiente cuadro:

1. Copulativos. Exigen predicativo.
2. Transitivos. Exigen persona pasiva, además de la activa.
3. Intransitivos. No llevan persona activa ni pueden ser de voz pasiva.
4. Reflexivos. Son transitivos, se conjugan con enclítico (complemento directo).
5. Recíprocos. Transitivos de acción recíproca. Sólo tienen plural.
6. Cuasirreflejos. Transitivos e intransitivos que se construyen con enclítico como si fueran reflexivos, no siéndolo; hay cinco clases de cuasirreflejos.

7. Auxiliares. Indispensables para formar los tiempos compuestos de la voz activa y todos los de la voz pasiva, amén de perífrasis.

8. Unipersonales. Se limitan a una forma: 1a. o 3a. persona, (singular o plural o de ambos números)." (146)

Por razones de brevedad, únicamente ejemplificamos las oraciones predicativas, (con verbo copulativo). Se distinguen este tipo de oraciones por dar alguna característica sobresaliente o no del sujeto. A esta característica se le denomina atributo o predicativo. En esta clase de oraciones los verbos copulativos, ser, estar, parecer y algunos otros sirven de unión entre el sujeto y el sustantivo o adjetivo que lo modifica. Veámos los ejemplos.

- a) El día está pálido.
- b) Es caprichosa y rebelde.
- c) Su soledad parece inconsolable.

Analizando:

			S/P	
El	día	está	pálido	
M.D.	N.N.	N.V.	Atributo o predicativo	

			S/P	
(ella)	Es	caprichosa y rebelde		
	N.V.	Atributo o predicativo		

			S/P	
Su soledad,	parece	inconsolable		
M.D.	N.N.	N.V.	Atributo o predicativo	

En estos tres ejemplos anteriores, pálido, caprichosa y rebelde, e inconsolable distinguen alguna característica sobresaliente del sujeto.

• Los siguientes dos ejercicios se sugieren para sexto año de primaria o primero de secundaria:

Relaciona el predicativo ó atributo de la columna de la izquierda con la oración que corresponde de la columna de la derecha, escribe el atributo o predicativo correcto en el espacio en blanco.

1. La mirada del indio es _____
_____ como si su herida
jamás pudiera sanar.

a) herida

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Probablemente alguno de los que escribieron fue como éste:

S/P

El ciclón arrasó la ciudad
M.D. N.N. N.V.

El cual analizamos ahora: el ciclón provoca efectos en una ciudad, la cual recibe directamente la acción del ciclón; no hubo una muralla que detuviera el ciclón, ni hubo algo que interviniera en este hecho.

Vamos otro ejemplo. Observa que el término "pelota caliente" pertenece al lenguaje coloquial que se utiliza en el deporte.

Valenzuela lanzó la pelota caliente.

S/P

Valenzuela lanzó la pelota caliente.
N.N. N.V. O.D.

La pelota recibe el efecto de ser lanzada por alguien; si se estrella en la cerca, si choca contra el madero del bat y el oponente anota la carrera, de cualquier forma, recibe la consecuencia de este hecho. Así, por medio de verbos transitivos, la acción puede transferirse a un objeto o ser viviente. A veces el objeto directo suele llevar antes la preposición a.

Para encontrar el objeto directo hay que preguntarle al verbo qué es lo lanzado o qué es lo arrasado, en el caso de los dos ejemplos anteriores.

• Ejercicio sugerido para primer año de secundaria.

En esta "carrera contra el tiempo", el primero que llega es el que gana. En la primera etapa tienes que acumular diez puntos y tendrás que obtener un mínimo de siete para pasar a la siguiente etapa. La segunda prueba tiene un valor de diez puntos. La tercera te valdrá un medio punto en tu calificación mensual.

Primera etapa: en el siguiente resumen deportivo deberás encontrar, en primer lugar, todos los núcleos verbales que aparezcan; después localiza diez

objetos directos y encierralos en un círculo (si quieres pasar a la siguiente ronda tendrás que encontrar un mínimo de siete objetos directos en cinco minutos).

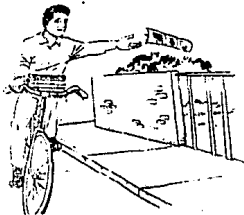
"El partido entre los colchoneros del Real Madrid y el Milán fue una verdadera deshonra para la hinchada madridista, especialmente cuando el defensa central pateó a Hugo en plena espinilla después de que éste pateó la pelota con gran colocación y empató el marcador. Para la segunda parte, Buyo, quien amaneció con el pie izquierdo, desvió el esférico en gran acción futbolera. Pero sin duda la acción más comprometida fue el jalón que Michel dio a la camiseta de Gullit por lo que el árbitro expulsó al 5 de los colchoneros. El público, sin esperar, abucheó al árbitro e incluso hubo un espectador que arrojó un proyectil. Gullit fintó y tiró, pero Buyo atrapó el balón donde las arañas hacen su nido y con gusto regaló la bola a los aficionados antes de que el árbitro sonara su ocarina."

Segunda etapa: intercambia con algún compañero tu cuaderno y si tuviste siete o más puntos, escoge cinco de los verbos que marcaste y que te dieron como resultado oraciones donde había objeto directo, y construye tres oraciones que tengan a su vez otro objeto directo. Tienes tres minutos para lograrlo.

Tercera etapa: con base en alguna de las oraciones que elaboraste, crea una historia en diez líneas. Las cinco mejores historias obtendrán un punto en el mes. Se calificará redacción, ortografía y puntuación.

a) Objeto indirecto

Ahora, para explicar el objeto indirecto vamos a emplear otro ejemplo en tres escenas.



1. El periodiquero
lanzó el periódico



2. El perro atrapó el
periódico para papá



3. El perro entregó el
periódico a papá

En el objeto indirecto se recibe indirectamente el daño o provecho de la acción que recayó inicialmente en el objeto directo. Los verbos intransi-

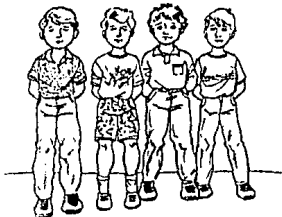
tivos también pueden llevar complemento indirecto. lleva las preposiciones "a" o "para". Ejemplos:

1. El reportero tomó una foto para la sección de espectáculos.
2. Da tu sangre al necesitado.
3. Stallone filmó un comercial para la televisión.

Observa que en los tres casos anteriores, la sección de espectáculos, el necesitado y la televisión, reciben en forma indirecta el daño o provecho de la acción. En el siguiente ejemplo podemos observar casos diferentes de presentación de ejercicios con el mismo fin.

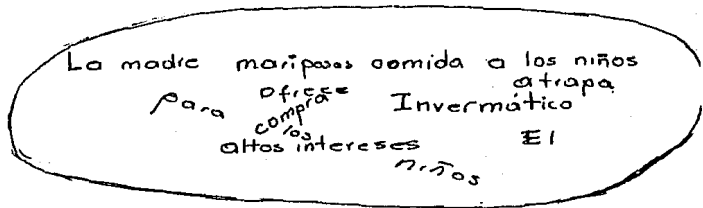
Relaciona los cuadros según el orden en que debe ir la oración; en ella hay sujetos, verbos y objetos directos e indirectos. (Ejercicio diseñado para quinto o sexto año de primaria.)





En el ejercicio anterior pueden relacionarse los cuadros y pedir a los alumnos que después escriban los enunciados. También pueden dárseles tarjetas de cinco por cinco, que pueden ser para colorear. Este mismo ejercicio puede emplearse para muchachos de secundaria.

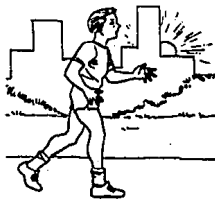
• Timbiriche. Relaciona los fragmentos y completa las oraciones. Todas tienen: sujeto, verbo, complemento directo e indirecto. Gana el que estructure bien las oraciones y no "muerá" al cruzar las líneas. (Sexto grado de primaria o primero de secundaria.)



f. Complemento circunstancial.

Quizá una de las partes que menos se dificulta enseñar, dentro del enunciado, es el complemento circunstancial y esto se debe a que para el alumno no es difícil situarse dentro de los espacios de tiempo, lugar o modo. Si acaso, el último representa alguna dificultad.

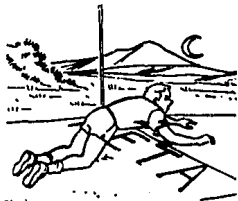
Tenemos por ejemplo una carrera de maratón en donde encontramos los siguientes cuadros:



1. El corredor inicia una fuerte carrera en la ciudad al amanecer



2. El corredor rápidamente cruza el parque al medio día



3. El corredor llegó arrastrándose a la meta en la noche

Como podemos observar, las acciones se desarrollan de manera diferente respecto del lugar, del momento y de la forma de ejecutar la acción de correr. Ahora haremos las preguntas ¿cuándo?, para el tiempo; ¿dónde?, para el lugar, y ¿cómo?, para el modo en que las cosas se realizan.

Veamos nuevamente las oraciones antes expuestas:

S/P
 El corredor inicia una fuerte carrera en la ciudad al amanecer.
 El corredor inicia una fuerte carrera en la ciudad al amanecer.
 M.D. N.N. N.V. O.D. C.C.L. C.C.T.

S/P
 El corredor cruza rápidamente el parque a medio día.
 El corredor cruza rápidamente el parque a medio día.
 M.D. N.N. N.V. C.C.M. C.C.L. C.C.T.

S/P
 El corredor llegó arrastrándose a la meta en la noche.
 El corredor llegó arrastrándose a la meta en la noche.
 M.D. N.N. N.V. C.C.M. C.C.L. C.C.T.

- d) Exploras la selva virgen.
 e) Reducido a un tamaño micrométrico, inicias un viaje al interior del cuerpo humano.

Caracteriza a cada uno de los ejercicios anteriores, el intento de que el alumno puede interiorizar cada una de las reglas y ejercitarlas en una composición real, en forma personal.

4.4. Ortografía

Hugo Salgado, en su obra *el Desafío de la ortografía* (147) no busca la memorización de la regla, sino que, mediante el uso de la misma, el alumno pueda llegar a dominarla. Desea que el alumno la integre al uso normal y cotidiano de la lengua. Incluimos, de su tercer libro, los ejercicios para dominar el uso de la h.

• Ejercicio 1: coloca la letra que falta en las siguientes familias de palabras.

hielo: ___slar, des___ielo, ___slado, ___ielera, ___sladero, ___ielito, ___slada.
 hierba: ___ierbita, ___erbáceo, ___ierbabuena, ___erbolario, ___erbivoro.
 hierro: ___errar, ___ierrito, ___errero, ___erraría, ___errado, ___erradura.

• Ejercicio 2: copia las siguientes palabras en la columna de la izquierda y, al lado, escribe su significado; si lo desconoces, búscalo en un diccionario.

hiel - hiena - hierático - hiedra

_____ : _____
 _____ : _____
 _____ : _____
 _____ : _____
 _____ : _____

Regla No. 1

Las palabras que comienzan con el diptongo ie y sus afines, se escriben con h.

• Ejercicio 3: ¿Te animas a completar las siguientes oraciones con las palabras que figuran a la derecha?

deshielos
helada
hielo

Los mares de la Antártida están cubiertos de _____.

Los ríos de montaña nacen, generalmente, por los _____.

Las legumbres del huerto se quemaron por la _____.

herrero
herradura
herrería

Al caballo se le salió la _____.

Tendremos que llevarlo, sin falta, a la _____.

Ojalá el _____ no se haya ido.

• Ejercicio 4: escribe la palabra primitiva correspondiente a cada uno de los siguientes diminutivos

huequito: hueco

huerfanito: _____rfano huevito: _____vo

huellita: _____lla huesito: _____so

huertita: _____rta

Regla No. 2

El diptongo **ue** siempre lleva **h** antes, ya sea en sílaba inicial, como **huevo**, o en sílaba intermedia, como **ahuehuets**.

Para recordar. Hay palabras derivadas de las que acabamos de ver que no comienzan con el diptongo **ue** sino que lo han cambiado por **o**, y se escriben sin **h**. Por ejemplo:

de huevo: oval, ovíparo, óvalo.

de hueco: oquedad.

de hueso: óseo, osamenta, osificar.

Asimismo, hay palabras que se escriben sin **h**, como el verbo **oler**, pero que, al conjugarse adquieren el diptongo **ue** y, por consiguiente, agregan la **h** inicial (yo **huelo**, tú **huesles**, etcétera).

• Ejercicio 6: separa en sílabas las siguientes palabras y, al lado, empléalas en una oración.

huelga: huel-ga _____
huella: _____
huevo: _____
huérfano: _____
huevera: _____
huesudo: _____

Ejercicio 7: agrupa las siguientes palabras para formar cinco familias distintas.

humorístico, humanista, humito, humorista, humareda, humanidad,
humildemente, humedecer, humilde, humedad.

humano	edo	humor	humo	humildad
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

• Ejercicio 8: completa las siguientes oraciones con las palabras que aparecen a la derecha.

Echamos _____ en el cantero, para fertilizar la tierra.	ahumados
Tus palabras me han _____ vete de aquí.	inhumano
Ana se compró unos lentes _____ hermosísimos.	humus
Ciertas personas se comportan de modo bárbaro, cruel e _____.	humillado

Regla No. 3

Las palabras que comienzan con el grupo **um**, seguido de vocal, y sus afines se escriben con **h**.

Para recordar. Si el grupo **um** no está seguido de vocal, la regla no se cumple; ejemplos: umbral, umbrío, umbilical".

Resumiremos las características del libro *El desafío de la ortografía* en las siguientes líneas.

1. Búsqueda de que el alumno interiorice la relación primitiva-derivados en ejercicios semiabiertos.
2. Asociación gráfica de la palabra a recordar, con su significado.
3. Ejercicios de complementación de enunciados en los cuales tiene que utilizar las palabras de difícil grafía.
4. Asociación entre el significado y el significante mediante un juego.

4.5. Comprensión de la lectura.

Revertir el proceso de transformación de la realidad (literatura) a una apropiación de ella, por parte del estudiante, es una de las tareas educativas más difícil de realizar pues, ¿cómo hacer que un alumno se interese por leer un texto? Conocemos a un profesor de cierto instituto en el norte de la ciudad que señala todos los viernes una hora obligatoria de lectura; sin embargo, no pasa de ser obligatoria, aunque sí es una manera de llevar al alumno al encuentro con la misma. Otra manera, quizá más efectiva, es asignarles tareas con base en la lectura de trozos literarios que les resulten atractivos y despierten su interés, como puede ser el siguiente.

MI vida con la ola⁽¹⁴⁸⁾
Fragmento

Octavio Paz, mexicano

Quando dejé aquel mar, una ola se adelantó entre todas. Era esbelta y ligera. A pesar de los gritos de las otras, que la detenían por el vestido flotante, se colgó de mi brazo y se fue conmigo saltando. No quise decirle nada, porque me daba pena avergonzarla ante sus compañeras. Además, las miradas coléricas de las mayores me paralizaron. Cuando llegamos al pueblo, le expliqué que no podía ser, que la vida en la ciudad no era lo que ella pensaba en su ingenuidad de ola que nunca ha salido del mar. Me miró seria: "No, su decisión estaba tomada. No podía volver". Intenté dulzura, dureza, ironía. Ella lloró, gritó, acarició, amenazó. Tuve que pedirle perdón.

Al día siguiente empezaron mis penas. ¿Cómo subir al tren sin que nos vieran el conductor, los pasajeros, la policía? Es cierto que los reglamentos no dicen nada respecto al transporte de olas en los ferrocarriles, pero esa misma reserva era un indicio de la severidad con que se juzgaría nuestro acto. Tras de mucho cavilar, me presenté en la estación una hora antes de la salida, ocupé mi asiento y, cuando nadie me veía, vacié el depósito de agua para los pasajeros; luego, cuidadosamente, vertí en él a mi amiga.

El primer incidente surgió cuando los niños de un matrimonio vecino declararon su ruidosa sed. Les salí al paso y les prometí refrescos y limonadas. Estaban a punto de aceptar cuando se acercó otra sedienta. Quise invitarla también, pero la mirada de su acompañante me detuvo. La señora tomó un vasito de papel, se acercó al depósito y abrió la llave. Apenas estaba a medio llenar el vaso cuando me interpuse de un salto entre ella y mi amiga. La señora me miró con asombro. Mientras pedía disculpas, uno de los niños volvió a abrir el depósito. Lo cerré con violencia. La señora se llevó el vaso a los labios:

-Ay, el agua está salada.

El niño le hizo eco. Varios pasajeros se levantaron. El marido llamó al Conductor:

-Este individuo echó sal al agua.

El Conductor llamó al Inspector:

-¿Conque usted echó sustancias en el agua?

El Inspector llamó al policía en turno:

-¿Conque usted echó veneno al agua?

El policía en turno llamó al Capitán:

¿Conque usted es el envenenador?

El Capitán llamó a tres agentes. Los agentes me llevaron a un vagón solitario, entre las miradas y los cuchicheos de los pasajeros. En la primera estación me bajaron y a espujones me arrastraron a la cárcel. Durante días no se me habló, excepto durante los largos interrogatorios. Cuando contaba mi caso nadie me creía, ni siquiera el carcelero, que movía la cabeza, diciendo: "El asunto es grave, verdaderamente grave. ¿No había querido envenenar a unos niños?" Una tarde me llevaron ante el Procurador.

-Su asunto es difícil -repetió-. Voy a consignarlo al Juez Penal. Así pasó un año. Al fin me juzgaron. Como no hubo víctimas, mi condena fue ligera. Al poco tiempo, llegó el día de la libertad.

El jefe de la Prisión me llamó:

-Bueno, ya está libre. Tuvo suerte. Gracias a que no hubo desgracias. Pero que no se vuelva a repetir, porque la próxima le costará caro...

Y me miró con la misma mirada seria con que todos me veían.

Esa misma tarde tomé el tren y luego de unas horas de viaje incómodo llegué a México. Tomé un taxi y me dirigí a casa. Al llegar a la puerta de mi departamento oí risas y cantos. Sentí un dolor en el pecho, como el golpe de la ola de la sorpresa cuando la sorpresa nos golpea en pleno pecho: mi amiga estaba allí, cantando y riendo como siempre.

-¿Cómo regresaste?

-Muy fácil: en el tren. Alguien, después de cerciorarse de que sólo era agua salada, me arrojó en la locomotora. Fue un viaje agitado: de pronto era un penacho blanco de vapor, de pronto caía en lluvia fina sobre la máquina. Adelgacé mucho. Perdí muchas gotas.

Su presencia cambió mi vida. La casa de pasillos oscuros y muebles empolvados se llenó de aire, de sol, de rumores y reflejos verdes y azules, pueblo numeroso y feliz de reverberaciones y ecos. ¡Cuántas olas es una ola y cómo puede hacer playa o roca o rompeolas un muro, un pecho, una frente que corona de espumas hasta los rincones abandonados, los abyectos rincones!. Todo se puso a sonreír y por todas partes brillaban dientes blancos. El sol entraba con gusto en las viejas habitaciones y se quedaba en casa por horas, cuando ya hacía tiempo que había abandonado las otras casas, el barrio, la ciudad, el país y varias noches, ya tarde, las escandalizadas estrellas lo vieron salir de mi casa, a escondidas.

El amor era un juego, una creación perpetua. Todo era playa, arena, lecho de sábanas siempre frescas. Si la abrazaba ella se erguía, increíblemente esbelta, como el tallo líquido de un chopo; y de pronto esa delgadez florecía en un chorro de plumas blancas, en un penacho de risas que caían sobre mi cabeza y mi espalda y me cubrían de blancuras. O se extendía frente a mí, infinita como el horizonte, hasta que yo también me hacía horizonte y silencio. Plena y sinuosa, me envolvía como una música o unos labios inmensos. Su presencia era un ir y venir de caricias, de rumores, de besos. Entraba en sus aguas, me ahogaba a medias y en un cerrar de ojos me encontraba arriba, en lo alto del vértigo, misteriosamente suspendido, para caer después como una piedra, y sentirme suavemente depositado en lo seco, como una pluma. Nada es comparable a dormir mecido en esas aguas, si no es despertar golpeado por mi' alegres látigos ligeros, por mil arremetidas que se retiran, riendo.

Pero jamás llegué al centro de su ser. Nunca toqué el mudo del ay y de la muerte. Quizá en las olas no existe ese sitio secreto que hace vulnerable y mortal a la mujer, ese pequeño botón eléctrico donde todo se enlaza, se crispa y se yergue, para luego desfallecer. Su sensibilidad, como la de las mujeres, se propaga en ondas, sólo que no eran ondas concéntricas, sino excéntricas, que se extendían cada vez más lejos, hasta tocar otros astros. Amarla era prologarse en contactos remotos, vibrar con estrellas lejanas que no sospechamos. Pero su centro... no, no tenía centro, sino un vacío parecido al de los torbellinos, que me chupaba y me asfixiaba.

Vino el invierno. El cielo se volvió gris. La niebla cayó sobre la ciudad. Llovía una llovizna helada. Mi amiga gritaba todas las noches. Durante el día se aislaba, quieta y siniestra, mascullando una sola sílaba, como una vieja que rezonga en un rincón. Se puso fría; dormir con ella era tiritar toda la noche y sentir cómo se helaban paulatinamente la sangre, los huesos, los pensamientos. Se volvió honda, impenetrable, revuelta. Yo salía con frecuencia y mis ausencias eran cada vez más prolongadas. Ella, en su rincón, aullaba largamente. Con dientes acerados y lengua corrosiva roía los muros, desmoronaba las paredes. Pasaba las noches en vela, haciéndome reproches. Tenía pesadillas, deliraba con el sol, con playas ardientes. Soñaba con el polo y en convertirse en un gran trozo de hielo, navegando bajo cielos negros en noches largas como meses. Me injuriaba. Maldecía y reía: llenaba la casa de carcajadas y fantasmas. Llamaba a los monstruos de las profundidades, ciegos, rápidos y obtusos. Cargada de electricidad, carbonizaba lo que tocaba; de ácidos, corrompía lo que rozaba. Sus dulces brazos se volvieron cuerdas ásperas que me estrangulaban. Y su cuerpo, verdoso y elástico, era un látigo implacable, que golpeaba. Huí. Los horribles peces reían con risa feroz.

Allá en las montañas, entre los altos pinos y los despeñaderos, respiré el aire frío y fino como un pensamiento de libertad.

Al cabo de un mes regresé. Estaba decidido. Había hecho tanto frío que encontré sobre el mármol de la chimenea, junto al fuego extinto, una estatua de hielo. No me conmovió su aborrecida belleza. La eché en un gran saco de lona y salí a la calle, con la dormida a cuestas. En un restaurante de las afueras, la vendí a un cantinero amigo, que inmediatamente empezó a picarla en pequeños trozos, que depositó cuidadosamente en las cubetas donde se enfrían las botellas.

Con base en esta lectura, se pueden realizar las siguientes actividades.

1. Investiga los principales datos biográficos y literarios del autor.
2. Delimita bajo los siguientes subtítulos cada una de las partes del texto: el encuentro; el viaje y sus percances; el reencuentro; la vida con la ola; la incompatibilidad; la agresión; el desenlace.
3. Después:
 - a) Identifica las fases en que el lenguaje puede ser calificado de poético y explica por qué; da los ejemplos necesarios de las metáforas y los sentidos figurados.
 - b) Explica por qué crees que el autor representó con una ola la parte femenina de esta relación amorosa.

c) Investiga qué es un poema en prosa y decide si puede aplicarse ese nombre al texto de Octavio Paz".

Como se hizo en este ejercicio, es bastante común solicitar la búsqueda de los datos biográficos y literarios del autor, no así lo que se pide en los puntos 2 y 3, donde se incita a la participación del alumno, porque la experiencia demuestra que difícilmente el alumno va a intentar hacer un esfuerzo de más; así, el inciso c, aunque bien empleado, es poco práctico.

Un hecho resalta en este ejemplo: el enfrentamiento del lector con el texto real del autor, un enfrentamiento que puede resultar cálido o áspero, seco y a veces llano, pero que a la postre permite registrar el "sabor" del autor. Ha sido error frecuente dar una síntesis del tal o cual obra, bien por la consabida pereza mental o por la absurda facilitación del aprendizaje practicada por algunos mentores. Es por ello que reprobamos los resúmenes de La Ilíada, La Odisea u otras obras.

En este punto destaca en el año de 1987 la serie española Crea tu propia Historia, en la cual el lector es participante activo de la misma y puede diseñar los caminos que más le interesan. En este juego existe siempre la búsqueda de una respuesta. Vemos a colación de este ejemplo el siguiente texto:

Un cuento a la manera de usted(140)

1. ¿Desea usted conocer la historia de los tres alertas chicharitos?

Sí: pase al 4.

No: pase al 2.

2. ¿Prefiere usted la de las tres delgadas y grandes estacas?

Sí: pase al 16.

No: pase al 3.

3. ¿Prefiere usted la de los tres medio mediocres arbustos?

Sí: pase al 17

No: pase al 21.

4. Había una vez tres chicharitos vestidos de verde que dormían gentilmente en su vaina. Sus rostros bien redonditos respiraban por los

agujeros de sus narices y se escuchaban sus ronquidos suaves y armoniosos.

Si usted prefiere otra descripción, pase al 9.

Si ésta le conviene, pase al 5.

5. No soñaban; esos pequeños seres en efecto no sueñan jamás.

Si usted prefiere que sueñen, pase al 6.

Si no, pase al 7.

6. Soñaban. Esos pequeños seres, en efecto sueñan siempre y sus noches segregan sueños encantadores.

Si usted desea conocer esos sueños, pase al 11.

Si no, pase al 7.

7. Sus pies graciosos se sumergían en cálidas medias y usaban en la cama guantes de terciopelo negro.

Si usted prefiere guantes de otro color, pase al 8.

Si este color le conviene, pase al 10.

8. Usaban en la cama guantes de terciopelo azul.

Si usted prefiere guantes de otro color pase al 7.

Si este color le conviene, pase al 10.

9. Había una vez tres chicharitos que rodaban por los caminos del mundo. Cuando llegó la noche, se durmieron muy rápidamente.

Si usted desea conocer la continuación, pase al 5.

Si no, pase al 21.

10. Los tres tenían el mismo sueño; en efecto, se amaban tiernamente y como buenos y orgullosos trillizos soñaban siempre parecido.

Si usted desea conocer sus sueños, pase al 11.

Si no, al 12.

11. Soñaban que iban a buscar su sopa a la cantina popular y que al abrir sus escudillas, descubrían que era sopa de yero. De horror, se despertaron.

Si quiere saber por qué se despiertan de horror, busque en el Diccionario la palabra "yero" y no se hable más del asunto; si usted juzga inútil profundizar en esta cuestión, pase al 12.

12. "¡Ujule!", exclamaron abriendo los ojos.

¡Ujule! ¡Qué sueño hemos fabricado!

"Mal presagio", dijo el primero.

"Sí señor", dijo el segundo, "es verdad, y estoy triste".

"No se trastornen de esa manera", dijo el tercero que era el más sagaz, no se trata de emocionarse sino de comprender; en resumen, les voy a analizar eso".

13. "No nos vaciles", dijo el primero. "¿Desde cuándo sabes analizar los sueños?"

"Sí, ¿desde cuándo?", agregó el segundo.

Si usted desea saber desde cuándo, pase al 14.

Si no, pase al 14 lo mismo, porque de todos modos no se entenderá.

14. "¿Desde cuándo?", exclamó el tercero.

"¿Acaso lo sé? ¡Quién sabe! El hecho es que practico la cosa. ¡Van a ver!"

Si usted también quiere ver, pase al 15.

Si no, pase igualmente al 15, porque no verá nada de todos modos.

15. "Y ¡bien!, veamos", dijeron sus hermanos. "Vuestra ironía no me complace", replicó el otro, "y no les diré nada, por otra parte, ¿en el curso de esta conversación bastante violenta, vuestro sentimiento no se desvaneció acaso? ¿Se borró incluso? ¿Entonces para qué remover el lodazal de vuestro inconsciente de papilionáceos? Vamos a lavarnos a la fuente y saludar esta alegre mañana con higiene y santa euforia". Dicho y hecho: hélos aquí que se deslizan fuera de su vaina, se dejan caer suavemente al suelo y luego al trocico arriban alegremente al teatro de sus abluciones.

Si usted desea saber lo que ocurre en el teatro de abluciones pase al 16.

Si no lo desea, pase al 20.

16. Tres grandes estacas los miran actuar.

Si las tres estacas le disgustan, pase al 20.

Si le gustan, pase al 18.

18. Viendo que les echaban el ojo, los tres alertas chicharitos, que eran sumamente púdicos, se escaparon.

Si usted desea saber lo que hicieron luego, pase al 19.

Si no lo desea, pase al 21.

19. No continúa, el cuento terminó.

20. En este caso el cuento también está terminado."

¿Qué hay en este cuento?

- Una ironía reclamable pues es el mismo lector el que elige la notación.
- Una invitación del autor a la creación del lector.
- Una fantasía propia del texto literario.
- Un deseo insatisfecho de que el cuento terminara.
- Un deseo irrefrenable por saber qué pasa,
- Sencillez rayante en lo absurdo.

Y a pesar de todas las características positivas o negativas que el lector haya encontrado, se vio obligado a leer. ¿Y cómo un autor puede obligar a leer a un lector aún utilizando ardidés tan poco usuales? Lo logra explotando su curiosidad, jugando con él, haciéndolo partícipe de una historia que en un principio se niega a creer, pero que, al ir avanzando, le obliga a aceptar sus cada vez más absurdas decisiones. No, no es una ofensa; lo que acabamos de hacer es una descripción de lo que sentimos al leer este cuento.

Otro ejemplo en el cual podemos observar cómo se pueden emplear un texto literario para ejemplificar cualquier materia es el siguiente, con sus correspondientes actividades posteriores a la lectura.

Física recreativa
Trucos magnéticos (160)
Yakov Perelman, ruso

Los ilusionistas emplean a veces la fuerza de los electroimanes para hacer sus trucos. Fácil es comprender los trucos tan sensacionales que se pueden hacer valiéndose de esta fuerza invisible. Dary, autor del libro *La electricidad y sus aplicaciones*, reproduce el relato que hace un ilusionista francés de un espectáculo que dio en Argelia. A continuación recogemos la parte de este relato en que se habla de un truco que tuvo éxito.

"En el escenario -cuenta el ilusionista-, hay un cajoncito pequeño, reforzado con herrajes, que tiene un asa en la tapa. Yo pido al público que suba a la escena uno de los espectadores más fuertes. A mi llamamiento responde un árabe de mediana estatura, pero de compleción fuerte, un verdadero Hércules árabe. Se presenta con aspecto vigoroso y presumido y se coloca a mi lado sonriéndose.

-¿Es usted muy fuerte?- le pregunto, mirándolo de pies a cabeza.

-Sí- responde distraídamente.

-¿Está usted seguro de que siempre será fuerte?

-Completamente seguro.

-Se equivoca. En un abrir y cerrar de ojos puedo dejarle sin fuerzas. Se quedará tan débil como un niño pequeño.

El árabe se sonrió incrédulamente.

-Venga usted aquí- le digo. Haga el favor de levantar este cajón. El Hércules se agachó, levantó el cajón y preguntó:

-¿Nada más?

-No, espere un poco- le respondí yo.

Acto seguido, me puse serio, un gesto autoritario y en tono solemne dije:

-Ya es usted más débil que una mujer. ¿Puede usted levantar de nuevo el cajón?

"El forzado, sin preocuparse lo más mínimo de mis hechicerías, vuelve a coger el cajón, pero... éste se resiste, y a pesar de los esfuerzos desesperados que hace al árabe, ni se mueve; parece que está clavado en su sitio. La fuerza que hace el árabe bastaría para subir un peso enorme, pero todo en vano. Cansado, ahogándose y ardiendo de vergüenza, lo deja por fin. Comienza a creer en la fuerza de mi magia."

El secreto de la magia de este representante de los "civilizados" era muy sencillo: el cajón tenía el fondo de hierro y estaba puesto sobre una base que era a la vez el polo de un electroimán muy potente; mientras no había corriente eléctrica, el cajón se podía levantar sin dificultades; pero en cuanto aquella pasaba por el devanado del electroimán, dos o tres hombres no podían arrancar el cajón de su sitio.

Actividades

1. Investiga, en un diccionario o enciclopedia el significado de los siguientes términos: ilusionista, electroimán, polo, devanado.
2. Cuenta con tus propias palabras por qué el hombre aquel no podía levantar el cajón.

3. Di como podrias hacer un truco, aprovechando las propiedades de un electroimán.
4. Organiza tu equipo y escenifica la lectura.

En esta actividad nosotros podemos observar cómo, aprovechándose del arte literario, puede adentrarse al estudiante en cualquier materia. Despierta la curiosidad saber cuál es la forma en que el truco se realiza. Por medio de las actividades se puede aprender vocabulario, relacionado con la física, y leyes, relacionadas con la ciencia.

Otro ejemplo interesante es el que se propone en *Teseo y el Minotauro*, en donde nuevamente la búsqueda de una actividad adecuada propicia la asimilación de la lectura y el desarrollo de la comprensión y la expresión escrita. Contribuye en este ejemplo la sencillez de la lectura que se puede aplicar de sexto año de primaria a tercer año de secundaria.

Teseo y el Minotauro(161)
Relato de la literatura latina

Gran consternación dominaba a los atenienses que observaban la costa. Con Egeo, su rey, contemplaban en el mar, hacia el sur, un barco de negras velas que se perdían poco a poco en el horizonte rumbo a la isla de Creta. En él iban siete de sus más queridas hijas y el mismo número de sus amados hijos.

Entre la multitud que volvía a Atenas ese día, nadie se hallaba más adolorido que el rey Egeo. Era el tercer año que Minos, rey de Creta, solicitaba el tributo de siete de las más bellas doncellas y siete de los más apuestos jóvenes para que los devorase el Minotauro que habitaba en el laberinto.

En ese año formaba parte de las víctimas que se habían embarcado en la nave de negras velas, el príncipe Teseo, hijo del rey Egeo.

Este valiente príncipe había pedido permiso para ser del número de los catorce, pues había jurado liberar a su patria de tan vergonzoso tributo, ya que él mataría al Minotauro.

¿Volvería el barco, como en dos ocasiones, empujado por las velas negras, arrastrando el silencio de las voces juveniles? ¿O tornaría, como Teseo lo había prometido, jubiloso con las velas blancas, trayendo la música y el regocijo de lo más granado de su juventud? Atenas esperaba ansiosamente.

Llegados los jóvenes al palacio de Minos, Teseo solicitó al rey el honor de encabezar el sacrificio. "Mándame a mí primero a la guarida del Minotauro", gritó. Minos admiró su valor; pero más su hija Ariadna, quien quedó enamorada del joven que tan arrogantemente trataba a su padre.

Por la noche, Ariadna fue hasta la prisión donde Teseo reposaba, le dio un ovillo de seda y le dijo: "Creo, valeroso príncipe, que planeas matar al Minotauro; pero sin ese regalo que te hago será imposible salir de los enrevesados túneles del laberinto, donde tiene su guarida"

A la mañana siguiente, cuando penetraba en el laberinto, Teseo amarró disimuladamente uno de los extremos del ovillo a un saliente de la entrada, y siguió desenrollándolo a medida que avanzaba en la oscuridad.

De repente, se encontró con el monstruoso hombre-toro; lo atacó y luchó con él hasta quedar ambos fatigados. En un supremo esfuerzo y con el corazón a punto de estallar, Teseo se abalanzó sobre el Minotauro y agarrándolo por el cuello, lo extranguló.

El hilo de seda condujo a Teseo a la puerta del laberinto. Con la ayuda de Ariadna, libertó a sus compañeros y todos, incluso la princesa, volvieron felices al barco.

Y vino el alegre retorno de la nave, lleno de risas y de música. Infortunadamente el alborozo que embargaba los corazones hizo que Teseo olvidara el cambio de velas. Así, cuando el rey Egeo, que observaba el mar desde un arrecife, vio que el barco volvía con las velas negras izadas, se arrojó desesperado al mar, que desde este día se llama Mar Egeo, en memoria del triste padre de un príncipe olvidadizo.

Actividades

Pon en orden, por medio de una numeración progresiva, los cuadros que ilustran el relato. Después, escribe en cada uno de ellos lo esencial de cada episodio que permita la reconstrucción del texto.

Después de los ejemplos anteriores, podemos llegar a la conclusión de que para la utilización de textos en la comprensión de la lectura, podríamos tomar en consideración los siguientes puntos:

- La selección del fragmento debe considerar que éste sea comprensible para el alumno, dependiendo el nivel que se escoja, y que la temática

sea cercana a los intereses del estudiante o el contenido lo suficientemente ágil para capturar la mente del alumno.

- Debe considerarse que el texto tenga los suficientes elementos de apoyo como para que el alumno no se distraiga, tales como la aclaración de algunas palabras poco usuales en el habla cotidiana del niño, pero también debe intentarse que él deduzca el significado de otras tantas de acuerdo con el contenido.
- La intención de que, comprendiendo que estamos hablando de la formación de un hábito, la lectura no se convierta solamente en el simple posamiento de los ojos sobre las líneas, sino que siempre haya una sorpresa en cuanto a la proposición de actividades.
- Aunque este punto puede dar origen a muchas discusiones, el uso de imágenes, sonidos, olores y tacto en diferentes tipos de papel puede contribuir a ampliar las sensaciones que el alumno tenga con la lectura, y así hacérsela más interesante.
- Utilización de diferentes planes metodológicos de acercamiento al texto, como pueden ser en este nivel: búsqueda de ideas principales, síntesis, palabras claves y segmentación.

4.6. **Expresión oral.**

Es otro de los aspectos que debieran manejarse cotidianamente como parte del proceso enseñanza-aprendizaje del español y al parecer es el que menor atención alcanza. De acuerdo con el análisis realizado anteriormente, nos damos cuenta de que, aún en la actividad, no se llevan a cabo prácticas de expresión oral. Así, dado que no se le permite al niño manifestar abiertamente lo que piensa o siente, no alcanza, en grados superiores, altos niveles de desenvolvimiento oral.

Otra situación no menos controvertida, es la que provoca una intrínseca relación entre la expresión escrita y la oral; si el profesor motiva a los niños para que escriban lo relacionado con sus emociones, entonces el paso a seguir es que lean lo ya escrito y a eso se le llama Expresión oral, a pesar de no ser así debemos aclarar que la expresión oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español no es sólo eso sino mucho más. Requiere ante todo la motivación: algunas ideas deben ser provocadas por el profesor, enseñando a los niños a pensar y expresar. Es imprescindible que el niño sienta la aventura y el placer de compartir con otros sus ideas, su imagina-

ción y su creatividad. estos elementos que poseen los niños en si mismos, pues cuando juegan, estén imaginando y creando sus propios diálogos y narraciones. Sus expresiones nacen cuando recuerdan lo que oyeron anteriormente a los que los rodean.

"Cuando un niño se va quedando callado y quieto, es mala señal. Un niño a quien se acostumbra a estar así, no ejercita su imaginación, las ideas se estancan en su cabeza".(152)

Es importante conocer al niño, compartir con él sus juegos, sus ideas, sus gustos o disgustos para poder comprenderlos; de esta manera pueden evitarse muchos elementos negativos.

Los niños requieren que se le den ideas que los motiven(153) y a la vez que se les permita expresarse como ellos saben. Una manera de motivarlos podría ser empezar por que el profesor, les cuente una historia del agrado de los niños, que se relacionen con sus gustos de acuerdo con su edad y el nivel de enseñanza en que se encuentren; posteriormente pedirles que ellos cuenten la historia, pero a su manera, sin importar si omiten o agregan elementos. "No les digas que eso no estaba en el relato, déjalos que hablen; eso enriquecerá su ánimo y el de los demás."(154) Para los niños, contar con sus propias palabras algo que es escuchado, significa que es importante y si son capaces de relatarlo, eso significa que ya lo han comprendido, recordado y hecho suyo, le han tomado gusto. Es conveniente también tomar en cuenta que la expresión oral no es un aspecto aislado, sino que posee una íntima relación con la lectura y la expresión escrita, e incluso puede compartir créditos con otras áreas de aprendizaje tales como las ciencias sociales y naturales, donde se realizan experimentos intelectuales o emocionales que dan paso a la expresión. Los alumnos pueden "comprender el uso del idioma oral y escrito en una amplia variedad de formas: discusión, narración, descripción, reportes, no como un ejercicio sino como una necesidad de expresión".(155)

En Inglaterra, hace algunos años, se encontró casualmente una manera de hacer que los chicos se expresaran. En una ocasión, los niños llevaron al salón de clases un gorrion y un ratón muertos, y el profesor permitió que todos los niños se acercaran a ver y sentir a los animales; posteriormente, se aprovechó el interés para conversar respecto a dicho tema. Los niños lo expresaron y describieron de la siguiente manera: "El gatito corrió rápido y cogió al gorrion y se lo llevó. Lo ví y lo cogí al gorrion pero era demasiado tarde estaba muerto lo pusimos en una caja. . . "

"Un ratón está quieto y está muerto y ahora no puede correr. Estará muerto para siempre. 'Te hace sentir enfermo'".(156)

Como podemos apreciar en los párrafos anteriores, los niños no se inhiben, están siempre dispuestos a manifestar y externar su sentir, su parecer y pensar respecto a todo. Lo que hace falta es que les demos libertad a la vez que realizamos una interacción de actividades; si el alumno desea expresarse por medio de dibujos, el canto, el baile, la actuación, hay que permitirselo, no prohibir nada pues el niño "al realizar todo lo que hace, está buscando que alguien le diga: "Está bien, échale ganas". Lo malo viene cuando, entre muchos niños, el adulto dice: "Este es el mejor", pues está provocando que haya entre ellos una competencia".(157) Si se hace así, los otros sienten que su trabajo no ha valido nada; con esta actitud se estorba su aprendizaje y su crecimiento.

Francisco Imberman, en su obra *La educación unitaria del cuerpo*(158), afirma que el hombre, a lo largo de su vida, utiliza los procesos intelectuales y corporales y aprende no sólo con la cabeza sino con todo el cuerpo. Por lo tanto, se debe educar al niño de tal manera que intervengan ambos aspectos, con el fin de alcanzar una mejor expresión, creatividad y comunicación.

Las ideas se volverían innumerables; sin embargo, si podemos sugerir como elementos fundamentales, la motivación y la libertad: "Entre más cosas le cuenta uno al niño, más curiosidad le da y más ganas tiene de hacer dibujos, de escribir o expresar sus pensamiento de alguna manera".(159) Todo lo que le cuentas estimula su imaginación, enriquecen su vocabulario y desarrolla su capacidad de expresar como quiera lo que siente y piensa.

4.7. Conclusión

Se han incluido muy diversos tipos de ejercicios, todos ellos consideran al alumno como un sujeto en proceso de formación que exige una interacción entre él y el maestro. Muchos de los ejemplos aquí mostrados parten de un punto de origen común que es la búsqueda del mejor camino para allegar el conocimiento al educando, algunos de ellos pueden ser poco ortodoxos, pero efectivos finalmente, y es esa la meta que debemos alcanzar, creemos: la efectividad de la práctica educativa.

CAPÍTULO V

LA REFORMA EDUCATIVA DE 1990-1992

5.1. Un acercamiento a su curso y desarrollo

Dado que en los anteriores capítulos pudimos darnos cuenta de la angustia y curiosidad que los profesores sienten por los cambios educativos, tuvimos la inquietud de presentar un bosquejo de lo que es la llamada Modernización Educativa.

Para este fin, recurrimos a las fuentes originales y para el cabal entendimiento de los fines de esta reforma los presentamos en este quinto capítulo. Agradecemos la cortesía que la Secretaría de Educación Pública tuvo al facilitarnos la documentación que requerimos. Si bien el acopio de las fuentes documentales no fue fácil, dada la reserva que la SEP tiene para la propagación de los cambios, valió la pena el esfuerzo que hicimos para su inclusión.

Resulta muy difícil desligar los motivos políticos y educativos que dan origen a esta nueva reforma, por estar íntimamente ligados estos dos aspectos. de tal manera que, aunque exista la intención de considerar cada uno por separado y abocarnos al que para este estudio más nos interesa, esto resulta casi imposible. No obstante, trataremos de ceñirnos al aspecto educativo.

Las fuentes documentales a las que recurrimos en este capítulo, como ya hemos dicho, son en su mayor parte documentos que la SEP ha ido distribuyendo a medida que la aplicación de estos programas se ha desarrollado. Otros provienen de documentos que la Dirección de Servicios Coordinados de cada estado ha repartido para la capacitación de los profesores que durante el periodo (1990 - 1991)*1 han iniciado la aplicación de la prueba operativa en escuelas piloto -seleccionadas aleatoriamente- y, finalmente, algunos más dados por el Subsistema de Formación y Actualización del Magisterio (CONACEN, DGENAMI y UPN).

5.2. Aspectos o lineamientos generales referentes a los programas

De una manera asombrosamente rápida, el gobierno de la República, en 1989 inició los trabajos para el cambio de programas. Este avance acelerado produjo desconcierto en muchos sectores, a los cuales les llegaron sólo rumores de los propósitos gubernamentales. Hemos tratado de reconstruir los

hechos de tal manera que sea posible un juicio objetivo acerca de la génesis, formación y aplicación de los programas.

"Para la elaboración de los Planes de Estudio de la Educación Básica se instalaron tres comisiones: la de preescolar, la de primaria y la de secundaria, con la presencia de maestros altamente calificados en representación del Consejo Nacional Técnico de la Educación y de las Direcciones Generales de Evaluación y de Incorporación y Revalidación, de Educación Preescolar, de Educación Primaria, de Educación Secundaria, de Educación Secundaria Técnica y de la Unidad de Telesecundaria.

Las tareas desempeñadas por dichas comisiones consistieron en analizar:

- La política educativa actual plasmada en el Programa para la Modernización Educativa.

- El marco jurídico que orienta los fines de la educación nacional, con el propósito de definir la estrategia de la articulación para los niveles que comprende la educación básica.

- El análisis de los planes y programas vigentes.

- Los planteamientos teórico-metodológicos relacionados con los diseños de planes y programas de estudio, a nivel nacional e internacional.

Como actividad paralela, en el convencimiento de que el compromiso se adquiere con la participación, se involucró nuevamente al magisterio del país responsable del ciclo básico para que, con base en propuestas más específicas, se establecieran los lineamientos del nuevo Modelo Pedagógico de la Educación Básica."(162)

Las personas que integraron las comisiones antes citadas se caracterizaban por estar relacionadas directamente con algún cargo público en el ámbito de la educación, por ser autores de reconocido prestigio; vg: Daffny Rosado o por personas que habían participado ya en la anterior Reforma Educativa; por ejemplo: Gilberto Sánchez Azuara.

"El magisterio de educación preescolar y primaria plasmó su experiencia y propuestas en cédulas de trabajo entregadas por los Consejos Técnicos Escolares de cada zona, sector y entidad. La información procesada sirvió para un doble propósito: obtener lineamientos para la construcción del nuevo proyecto educativo y contar con los elementos para la elaboración de los programas anuales de acción de cada instancia.

Para el caso de la educación secundaria, en la I Reunión Nacional efectuada en Jurica, Gro., se estableció con los responsables del nivel, solicitar a todos los docentes de secundaria del país su concurso para la sustentación del nuevo proyecto educativo. Como consecuencia se envió una guía de análisis a las Direcciones Generales de los Servicios Coordinados de Educación Pública de todas las entidades de la República, quienes se encargaron de hacerla llegar a las tres modalidades de la secundaria. Los resultados de cada entidad fueron dados a conocer por los jefes de enseñanza, en la II Reunión Nacional de Educación Secundaria, en la Ciudad de Puebla." (163)

En honor a la verdad diremos que cuando se aplicaron las encuestas a los profesores reinaba un gran desconcierto. Algunas de las preguntas que se hicieron en la encuesta aplicada al magisterio fueron, entre otras: ¿Qué partes del programa cambiaría? ¿Cuáles otras agregaría? ¿Considera los programas como vigentes? El cuestionario no tenía una extensión mayor de dos cuartillas, considerando espacio para su respuesta. En algunos casos, no se dio más que un día o el lapso de una tarde para su entrega y, después de meses no se tuvo conocimiento de los resultados.

"Finalmente, las tres comisiones analizaron las propuestas del magisterio y como culminación de la primera parte, entregaron una propuesta de planes de estudio que fue presentada a la consideración de instituciones dedicadas a la investigación educativa, asociaciones de profesionales, de padres de familia y distintos sectores y agrupaciones vinculadas con la educación. Las opiniones vertidas sirvieron como base para realizar ajustes y continuar con la segunda etapa del trabajo: la elaboración de los programas.

Para esta segunda fase se integró el Secretariado Técnico de Programación, conformado por un conjunto de especialistas de alto nivel y profesores en servicio de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, con experiencia en el ámbito de la educación, cuya tarea esencial consiste en atender cada uno de los campos de conocimiento incluidos en las propuestas, lo que implica:

- Proponer los contenidos de aprendizaje de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria.
- Definir la intención, alcance y secuencia de cada campo de estudio.
- Supervisar y orientar a las comisiones estatales para la inclusión de los contenidos regionales correspondientes.

- Consultar instituciones que cuenten con expertos en las diversas ramas disciplinarias, a fin de recoger propuestas de contenidos que por su actualidad científica, técnica, cultura y por su relevancia y pertinencia (sic)*2 para el desarrollo del alumno de educación básica, deban ser parte esencial de los programas."(164)

5.3. Fundamentos

"La intención es diseñar una estrategia educativa que se constituya en un modelo pedagógico flexible, que permita recoger las prácticas reales de los sujetos que intervienen en los distintos momentos de la acción educativa -autoridades, maestros, padres, alumnos-, y en este sentido reelaborarlo en un proceso dinámico.

Al considerar estos aspectos en el trabajo de reflexión, surgen los puntos de apoyo primordiales tomados en cuenta para la formulación de los nuevos planes de Preescolar, Primaria y Secundaria que configuran el ciclo de la educación básica en México. Estos apoyos se organizan alrededor de tres apartados divididos en:

- Los preceptos constitucionales y normativos de la acción educativa en nuestro país. (A)

- Las bases diagnósticas y de orientación propugnadas por el Programa para la Modernización Educativa y su concreción en las aportaciones magisteriales de cada uno de los niveles de la educación básica. (B)

- Los lineamientos psicopedagógicos como bases técnicas para la presentación de criterios generales. (C)

5.3.1. Fundamentos jurídico - axiológicos

a) Toda propuesta educativa que se formule en congruencia con el artículo 3o. debe propugnar por una educación nacional, democrática y científica que sea para todos los mexicanos un factor de bienestar social; proporcionar los elementos científicos y tecnológicos que permitan el conocimiento e interpretación de fenómenos naturales y sociales, así como posibilitar la participación conciente (sic) y responsable en todos los ámbitos de la vida social del país.

- b) La Ley Federal de Educación que en su artículo 5o., propone un conjunto de finalidades que amplían y precisan los preceptos educativos ya mencionados; aquí se hace especial hincapié en el desarrollo de un idioma común para todos los mexicanos, en la planeación familiar y en la necesidad de armonizar la tradición con la innovación en el proceso de adquisición, transmisión y acrecentamiento de la cultura."(166)

Seguramente en las anteriores consideraciones podemos contemplar una política educativa justa, emanada de una constitución que se adelantó, por mucho, a su época; no obstante, no ofrece nada nuevo el incorporar estos altos ideales al nuevo modelo educativo, pues ya los programas de 1973 los contemplaban (CFR. el capítulo 2) y, es ahora donde corresponde preguntar ¿Culpa del sistema educativo o del político? ¿Incapacidad de los políticos para llevar a la práctica propuestas educativas? Esperemos en las siguientes líneas encontrar alguna respuesta.

5.3.2. Fundamentos de política educativa

"Para determinar los lineamientos de la política de la Modernización Educativa, se inició en el año de 1989 una consulta que permitió detectar las grandes problemáticas (sic) del Sistema Educativo: la centralización, la falta de solidaridad y de espacios para la participación social, el rezago educativo, la dinámica demográfica y la falta de vinculación con el avance de los conocimientos científicos y tecnológicos.*3

Para traducir esta problemática (sic) en retos, la política educativa del país considera el marco visto en el apartado anterior, la estructura educativa actual y el aprovechamiento de la tradición educativa nacional.

De manera específica las estrategias para la Modernización de la Educación Básica tienden principalmente a ofrecer una educación suficiente, pertinente y relevante en los niveles que la conforman, así como a implantar mejores sistemas de evaluación y supervisión de los programas.

Se da especial atención a la capacidad del profesor, la participación efectiva y solidaria de la sociedad en el quehacer educativo y a la incorporación de elementos tecnológicos como la radio, la televisión y la informática.

En el ámbito académico se propone que los contenidos de los planes y programas se definan considerando los fines de la educación básica, así como los progresos científicos y tecnológicos. También se propone para la promo-

ción de los procesos que conforman en el educando actitudes de indagación y experimentación para favorecer el desarrollo de una cultura científica y tecnológica.

Dado que la parte fundamental de la educación mexicana es la primaria, se determina articularla con los niveles que le anteceden y suceden, de tal modo que los primeros sustenten a los ulteriores y éstos afiancen y amplíen los logros, con congruencia y aprendizaje progresivo.

Cuando estos lineamientos se traducen en líneas de acción educativa sirven de fundamento, al considerar las aportaciones derivadas de la participación de la mayoría del magisterio del país encargados de los niveles de preescolar, primaria y secundaria sobre aspectos que debe atender el nuevo modelo pedagógico de la Educación Básica. Los profesores opinaron básicamente sobre:

- Líneas de formación
- Características del Plan
- Proceso de evaluación y acreditación

En relación con las líneas de formación, los resultados obtenidos en orden de importancia fueron fortalecer la formación:

- Científico-tecnológica.
- Ética y humanista.
- Valores nacionales.
- Democrática y solidaria.
- Ecológica y de autoaprendizaje.

Con relación a las características que debe tener el Plan de Estudios, las sugerencias resaltaron al considerar la:

- Correspondencia con la realidad regional y nacional.
- Continuidad entre los niveles del ciclo básico.
- Vinculación con las necesidades socioproductivas.
- Congruencia con el desarrollo del educando.

Para el rubro de evaluación y acreditación las propuestas, jerarquizadas, consistieron en:

- Considerar la evaluación a partir de aspectos que coadyuvan a la formación integral del educando.*4
- Establecer periodos de exámenes semestrales y finales.*5

- Adoptar la escala de calificaciones de 0 a 10 y elevar el mínimo aprobatorio a 7, a fin de acrecentar la calidad de la educación.
- Proponer cursos de regularización para mejorar el aprovechamiento de los alumnos.
- Unificar el sistema de acreditación a nivel nacional.
- Elaborar nuevas bases instructivas para la evaluación.
- Proponer alternativas de solución a los problemas creados por la seriación de materias.

5.3.3. Fundamentos psicopedagógicos

Los principios que provienen del análisis psicológico, tienen una especial importancia, debido, en primer término, a que al referirse a los procesos de aprendizaje y desarrollo del estudiante resultan pertinentes respecto a cualquier nivel educativo y cualquier contenido que se pretenda enseñar.

Respecto de los criterios que orientaron la elección de los principios psicopedagógicos, se trató más bien de realizar una selección coherente y sistemática de algunas de las propuestas más significativas de las tendencias vigentes, que permitiera arribar a un modelo pedagógico adecuado a nuestro medio educativo y congruente con el resto de los fundamentos de la nueva propuesta.

Se consideró fundamental el nivel de consenso o aceptación que determinados supuestos y principios tienen dentro de la propia comunidad de especialistas, lo que, en cierta forma, garantiza la validez y confiabilidad de los mismos.

Se asumió que, en todo caso, los principios psicopedagógicos adoptados, de ninguna manera se constituirían en prescripciones educativas, sino más bien en ideas-guías que orientaran el proceso de diseño del Plan y los Programas de Estudio que lo constituyen.

Por todo esto, los fundamentos psicopedagógicos de los nuevos planes de estudio, son un conjunto de principios de orden muy general, y que se exponen a continuación de manera sucinta:

- a) El efecto de las experiencias de aprendizaje sobre el alumno, está fuertemente condicionado por su nivel de desarrollo psicológico. A cada una de las grandes etapas de desarrollo corresponde

una forma de organización psicológica, que se traduce en determinadas posibilidades de interacción razonamiento y aprendizaje.

- b) El efecto de las experiencias educativas sobre el estudiante está en gran medida determinado por la existencia previa de conocimientos pertinentes con los que se incorpora a las mismas. El alumno que se inicia en un nuevo aprendizaje escolar lo hace siempre desde los conceptos, estrategias, destrezas, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias educativas previas, hayan sido éstas escolares o no.
- c) Por otra parte las experiencias de aprendizaje escolares influirán sobre el alumno de diferente manera, dependiendo en gran parte de la actitud o nivel de motivación que éste tenga con respecto a aquéllas. Si existe una actitud favorable al relacionar las nuevas tareas de aprendizaje con las que ya sabe (en lugar de aprenderlas memorísticamente) existe una mayor probabilidad de que se dé un aprendizaje significativo; cuestión que está íntimamente ligada con la percepción que tenga el alumno de la utilidad inmediata o ulterior de los aprendizajes.
- d) El aprendizaje escolar no es un proceso que pueda darse en forma seccionada en lo intelectual, lo afectivo o lo motriz, o incluso con predominio de algunas de estas esferas sobre otras. Es el alumno en su individualidad el que aprende, de un modo unitario y completo por medio de un proceso en el que es muy difícil separar lo afectivo, lo cognoscitivo o lo motriz."(156)

5.4. Modelo pedagógico

5.4.1. Definición y características

"Este modelo se refiere al conjunto de elementos interactivos de tipo estructural e instrumental que se comparten para los trabajos de planeación, diseño y desarrollo de los nuevos planes y programas de estudio.

Las características principales de este Modelo son:

- Integral al considerar en la formación del educando los diferentes factores que conforman su personalidad e intereses.

- flexible al respetar la posibilidad de diversas formaciones de los profesores, vocación de los educandos y permitir su operación de acuerdo con las características y condiciones de los centros educativos.

- Nacional y regional con espacios que atiendan tanto contenidos esenciales, comunes, construcción. En este proceso se amalgaman tradición, y saberes como resultado que caracterizan a las diferentes entidades.

- Participativa al incorporar a los profesores, mediante los mecanismos establecidos en las diferentes etapas de elaboración de las propuestas.

- Plural al considerar, además del conocimiento como la forma por excelencia del saber humano, el peso de la tradición, del buen sentido y el ámbito de las vivencias cotidianas, como formas válidas de saberes que posibilitan la consecución de metas comunes y la interpretación de los fenómenos. En este sentido las aportaciones de la vida cotidiana son la condición indispensable para acceder a otros campos como el arte y la tecnología. Así, la producción de este tipo de saberes se concibe como un proceso social complejo, que recoge y refleja las características e intereses de las personas y los grupos que participan en su construcción."(187)

En este nuevo modelo educativo pudieran considerarse innovadoras sus características de: a) flexibilidad; b) nacionalidad y regionalidad; c) participatividad y pluralidad. En seguida trataremos de ver cada una de ellas por separado.

a) Flexibilidad

Dentro de esta característica se están considerando tres muy diferentes factores como son las formaciones de los profesores, la vocación de los educandos y las condiciones de los centros educativos. Se ha aceptado ya en este mismo documento el intento de la unificación del modelo educativo; pero, por otra parte, se da libertad en un sistema heterogéneo aún sin considerar la capacidad de los maestros, la "vocación" todavía en formación de los alumnos y las variantes entre la escuela rural y la escuela urbana.

b) Nacional y regional

Habría que esperar a ver cómo serán integrados estos contenidos en el programa o si serán integrados en la práctica docente. De llevarse a cabo esta última posibilidad ¿quién normará dichos contenidos?

c) Participativa

Ya antes se señaló la manera en que los profesores intervinieron para la formación de este nuevo modelo pedagógico. Tenemos datos de que en diciembre de 1990, durante la primera recopilación de datos para modificación de la prueba operativa, sólo se habían visitado 14 estados de un total de 30, para hacer modificaciones en marzo de 1991. Tales modificaciones aparecieron hasta agosto de 1991.

d) Plural.

Se considerará, una vez que se analice el programa.

5.4.2. Articulación de la Educación Básica

"Para lograr que las características del modelo pedagógico se plasmen en la realidad del proceso educativo, es ineludible recurrir al recurso de la Articulación Pedagógica del ciclo básico... En las diversas reformas educativas que se han llevado a cabo, aún persisten en los programas escolares vigentes de preescolar, problemas de desarticulación con los correspondientes a primaria, los que a su vez están desvinculados con el nivel subsecuente.

Lo anterior ha originado que los contenidos programáticos en los niveles citados presentan incoherencias internas, sean excesivos y muestren traslapes y vacíos; situación a la que contribuye el hecho de que los fines educativos establecidos en cada nivel se identifican con objetivos de vida, provocando que se diluyan los límites precisos que a cada uno le corresponde atender.

Los elementos que posibilitan la articulación de la educación básica, son fundamentales cinco, tres de orden estructural y dos de orden instrumental.

Los de orden estructural se refieren a:

- a) Los fundamentos comunes de los que se parte para el diseño y determinación de los planes y programas de estudio en los tres niveles educativos; a los cuales se les ha dedicado un especial interés en este documento.

- b) Los fines de la educación básica que se constituyen en un conjunto de propósitos comunes para los tres niveles del ciclo y a cuyo logro deben tender de manera progresiva y diferenciada.
- c) Las líneas de formación de la educación básica, que definen, en términos globales, los aspectos formativos (conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes), implicados en los fines de la educación básica, y que permiten delimitar su significado en cada uno de los niveles educativos.

Los elementos articuladores de orden instrumental, se refieren a los criterios técnico-pedagógicos que se pusieron en práctica en el proceso de conformación de los planes y programas de estudio en los tres niveles educativos, a saber:

- a) Los criterios para la selección y organización de los contenidos de aprendizaje.
- b) Los criterios para la definición de los lineamientos didácticos y de evaluación."(168)

5.4.3. Fines de la Educación Básica

"En conjunto, estos fines persiguen la adquisición de los elementos fundamentales de la cultura, a fin de propiciar el desarrollo armónico del educando y garantizar su desenvolvimiento y participación responsable en la sociedad.

Dichos fines se refieren a:

- a) Fomentar el amor y respeto al patrimonio y los valores de la nación.
- b) Valorar el conocimiento y el desarrollo histórico y de las manifestaciones culturales, nacionales y regionales.
- c) Promover la solidaridad nacional y con otros pueblos del mundo, basada en la práctica de los derechos humanos, que conduzcan a la convivencia pacífica.
- d) Propiciar la práctica de la democracia como forma de vida que fomente el respeto a los derechos de los demás y a la dignidad humana.

- e) Conocer el desarrollo de los distintos lenguajes como formas de comunicación humana.
- f) Adquirir las habilidades intelectuales que posibiliten la apropiación de las bases del conocimiento científico y tecnológico.
- g) Estimular las capacidades para la apreciación y expresión de las manifestaciones artísticas.
- h) Impulsar la formación para el aprovechamiento racional de los recursos naturales y la preservación del equilibrio ecológico.
- i) Fomentar el desarrollo de una conciencia crítica y responsable en la relación entre los procesos socio-económicos, ambientales, culturales y políticos con la dinámica demográfica.
- j) Promover la formación de actitudes para la conservación y mejoramiento de la salud individual y social.
- k) Adquirir las capacidades que favorezcan la formación del pensamiento reflexivo crítico y creativo y la continuidad en el aprendizaje como proceso de autoformación."(169)

Si comparamos algunos de los fines de la educación básica en 1990 con los fines de la educación básica en 1987:

Protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico.

Investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales.
Actividades creadoras.

Actividades prácticas.

Lengua Nacional.

Aritmética y Geometría.

Notamos que no ha habido cambio entre los objetivos de uno y otro tiempo. Esto nos lleva a pensar varias hipótesis: a) Las necesidades de formación entre estos dos tipos de estudiantes no han variado; b) No se ha logrado satisfacer este tipo de necesidades; c) Los objetivos de la educación después de veinticuatro años no han cambiado.

5.4.4. Líneas de formación de la educación básica

"Para su selección y elaboración se tomaron en cuenta los fines de la educación básica, los avances tecnocientíficos, los requerimientos de la sociedad y las necesidades actuales del país.

- a) **Línea de formación para la identidad nacional y la democracia:**
Se refiere al fortalecimiento y preservación de los elementos que cohesionan e identifican a los mexicanos y a la promoción de la participación social en forma crítica y responsable, a partir del conocimiento de las características del país y la apreciación de valores y símbolos histórico-nacionales, así como la búsqueda del bienestar común, y el respeto, ayuda mutua y convivencia pacífica.
- b) **Línea de formación para la solidaridad internacional:**
Considera el desarrollo de actitudes de respeto hacia otros pueblos con base en el reconocimiento de su derecho de autodeterminación, la comprensión de sus problemas económicos, políticos y sociales más relevantes y el conocimiento de los principales aspectos de la cultura, historia y geografía.
- c) **Línea de formación científica:**
Se refiere a la capacidad de construir explicaciones objetivas de los fenómenos naturales y sociales, a partir del desarrollo de la creatividad y de estructuras lógicas del pensamiento y la apropiación de conceptos, métodos y lenguajes derivados de las disciplinas científicas.
- d) **Línea de formación tecnológica:**
Está relacionada con la capacidad para encontrar soluciones prácticas a problemas, a partir del desarrollo de la creatividad en el uso de los recursos disponibles y de la comprensión de las principales características de la tecnología y de su relación con los avances científicos, los procesos productivos y las necesidades regionales y nacionales. Incluye la valoración de la función social e individual del trabajo.
- e) **Línea de formación estética:**
Atiende el desarrollo de la sensibilidad y las actitudes para disfrutar, apreciar y preservar las manifestaciones del arte y la naturaleza, y de la capacidad de expresarse en diferentes lenguajes artísticos, a partir del conocimiento de las obras y los procedimientos del arte y del desarrollo de la creatividad.

- f) **Línea de formación en comunicación:**
Se refiere al conocimiento, uso y valoración de diferentes lenguajes, símbolos y códigos especiales como herramientas e instrumentos básicos para la organización y expresión lógica de las ideas y como base para el acceso a otros aprendizajes.
- g) **Línea de formación ecológica:**
Se orienta al desarrollo de la conciencia para aprovechar racionalmente los recursos naturales del país y favorecer el mantenimiento del equilibrio ecológico, a partir del conocimiento de los elementos y relaciones que integran el medio ambiente y del papel que los asentamientos humanos y la dinámica poblacional juegan en la preservación de los ecosistemas.
- h) **Línea de formación para la salud:**
Tiene como propósito promover la salud física y emocional y el desarrollo de una sexualidad sana, a partir de la adquisición de hábitos y prácticas que las favorezcan; del conocimiento del cuerpo humano y sus funciones y de la identificación de los factores individuales, sociales y ambientales que las afectan e interfieren con la realización adecuada de las actividades humanas.

Cabe aclarar que la presentación tanto de Fines como de Líneas no es jerárquica sino más bien obedece a la intención de dar una ordenación de tipo relacional.

También es pertinente comentar que entre los fines de la educación básica y las líneas no existe una relación biunívoca, un solo fin puede tener correspondencia directa con varias líneas como una de ellas atender a más de un fin."(160)

La orientación actual del aprendizaje es que la búsqueda del conocimiento se dé a través del ejercicio del proceso científico, por ello, quizá, se hayan incorporado los incisos c y d, este último más encaminado a librar al país del atraso tecnológico. La línea que ahora se incorpora con un carácter más firme es la g, que como pudimos observar su antecedente es el aprovechamiento de los recursos naturales.

5.4.5. Criterios para la selección y organización de los contenidos

"Como elementos instrumentales que orientan y facilitan la realización de las tareas vinculadas con la selección y organización de contenidos de los nuevos planes de estudio de educación básica, resultan fundamentales en los distintos momentos de decisión relativos a la selección, secuenciación y organización de los contenidos; sin embargo, alguno o algunos de ellos pueden prevalecer sobre los otros dependiendo de la naturaleza y las características específicas del campo de estudio sobre el que se esté trabajando. Resulta recomendable seleccionar los contenidos que se ajusten a todos o a la mayoría de los criterios.

- a) *Pertinencia* se refiere a su correspondencia con los fines de la educación básica y sus tres niveles, con las líneas de formación y con la relación horizontal y vertical de contenidos que deben existir en cada nivel del ciclo básico y su relación con los propósitos de los programas.
- b) *Esencialidad* deriva de la posibilidad de identificar los contenidos nodales de la disciplina o disciplinas involucradas en el programa a partir de la estructura y lógica interna, esto es, aquellos hechos, conceptos y principios como base de conocimiento para comprender su estructura y organización. Esto permite, en consecuencia, la identificación de contenidos accesorios de la disciplina, que no requieren ser incluidos en el programa.
- c) *Funcionalidad* se refiere a las posibilidades de aplicación que los contenidos de un programa tienen en la vida escolar o extraescolar cotidiana actual o futura del estudiante. En el proceso de diseño del plan de estudios el criterio de funcionalidad alude a los antecedentes o consecuentes que deben tener los contenidos en las relaciones horizontales o verticales del propio plan, así como a las posibilidades del alumno de cursar estudios posteriores, en donde la solución de los problemas de la vida diaria adquieren igual relevancia.
- d) *Integralidad* requiere de contenidos que impliquen el manejo conjunto de aprendizajes de tipo cognoscitivo (hechos, conceptos, principios), psicomotor y de procedimientos (estrategias, habilidades y destrezas) y socioafectivo (actitudes, valores y normas de comportamiento). En otros términos, seleccionar y organizar los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el criterio de integralidad significa proponer el conocimiento de un tema, una unidad temática o un objetivo de estudio desde las múltiples posibilidades de interacción y aprendizaje del estudiante.

e) *Significatividad* referido a la importancia que para el educando tienen los contenidos de aprendizaje. Para lograrlo hay que considerar un conjunto de requisitos relativos al proceso de diseño de programas de estudio:

- Asegurar que exista correspondencia entre los contenidos y la etapa de desarrollo del estudiante. A cada etapa de desarrollo del estudiante corresponde una estructura cognoscitiva, motriz, afectiva y social; esto es, una forma de estructuración y organización psicológica, que determina procesos educativos que se traducen en determinadas formas de interacción, razonamiento y aprendizaje.
- Garantizar que los contenidos propuestos estén relacionados con contenidos de aprendizaje previos, y en la medida de lo posible con los intereses y expectativas de los estudiantes.
- Partir, con base en los dos puntos anteriores y sólo como regla general, de la derivación y secuenciación de los contenidos, de los elementos más simples y generales a los más complejos y detallados.

f) *Factibilidad* hace referencia a la posibilidad de que los contenidos sean aplicados como experiencias concretas de enseñanza-aprendizaje, considerando las características y limitaciones de los espacios físicos, los recursos de apoyo didáctico, la organización escolar, así como las características de formación de los profesores y su práctica profesional."(161)

Como podemos apreciar, los criterios de selección antes referidos se relacionan entre sí a la vez que giran en torno del mismo eje, pues todos ellos mencionan como parte sustancial la relación horizontal y vertical de los contenidos, es decir, que sean coherentes y congruentes hacia los programas anteriores y posteriores, así como de manera lineal en un curso anual determinado; esto también debe basarse en las experiencias de los educandos para alcanzar una intrínseca relación con el medio que los rodea. No dudamos que estas propuestas teóricas sean positivas, sin embargo la aplicación y logros que ellas alcanzan, están aún en la antesala de una opinión, pues conocido es que en diversas ocasiones la práctica difiere mucho de la teoría, sobretodo en aspectos de educación.

5.4.6. Lineamientos didácticos y de evaluación

"Con relación a los aspectos didácticos puede decirse que la nueva propuesta de la Educación Básica, se caracteriza por ser abierta en el sentido de que explicita la naturaleza del proyecto, los contenidos y el plan de acción, pero sin sustituir la iniciativa, la creatividad y la responsabilidad profesional del maestro, convirtiéndolo así en simple instrumento de ejecución de un plan previamente precisado hasta en sus últimos detalles.

Cada nivel educativo, cada centro escolar, cada grupo y cada maestro presentan características específicas, que nadie mejor que el maestro puede conocer, y por tanto, incorporar a su práctica docente matizándola; y también, de manera fundamental, porque cada campo de conocimiento o disciplina de estudio al presentar una lógica y un proceso de estructuración particulares, reclaman un método de enseñanza específico.

De esta forma, en lo relativo a las estrategias o métodos de enseñanza, entendidos como el conjunto de acciones que realiza el profesor en la organización y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el presente modelo sugiere considerar sólo algunos elementos que pueden ser aplicables prácticamente a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje. Estos se proponen como un conjunto de principios orientadores que facilitan la tarea del diseñador de programas de estudio, en el desarrollo de propuestas didácticas particulares, así como la participación del maestro en la programación específica de las actividades en el aula.

La exposición de estos principios implica, en sí misma, un proceso.

- a) Definir, a partir de los contenidos de aprendizaje del programa de estudio, las áreas de intervención (cognoscitiva, actitudinal (sic), psicomotriz), que ven a tratar de desarrollarse en el alumno, así como el nivel de concreción-abstracción pretendida.
- b) Preparar, considerando las áreas y niveles de intervención, la situación en la que se va a llevar a cabo la actividad escolar.
- c) Considerar para la presentación y organización de los contenidos de aprendizaje el aspecto motivacional. para despertar y mantener la atención del alumno en la actividad escolar, la que hará más factible la comunicación grupal y el aprendizaje significativo.
- d) Pensar que la consolidación y generalización del aprendizaje, en situaciones que permitan al estudiante relacionar y generalizar los distin-

los contenidos involucrados, reformularlos en sus propios términos y realizar comparaciones y caracterizaciones. Así mismo, deben crearse condiciones que posibiliten la aplicación de los contenidos aprendidos en la solución de problemas, sean estos reales o convencionales." (162)

El programa apela según se señala a la "iniciativa, la creatividad, y la responsabilidad profesional del maestro". lo que es un arma de doble filo, pues como bien se señala en él, es el único que conoce las necesidades de sus educandos y los límites en cuanto a captación de conocimientos, pero no hay que olvidar que el profesor estándar también se distingue por no buscar las mejores alternativas educativas. Hay, por cierto, comentarios acerca de que el profesor durante quince años estuvo acostumbrado totalmente a que se determinaran objetivos generales, específicos y actividades y, ahora se deja a su criterio la aplicación del nuevo programa.

"En cuanto a los principios evaluativos se destaca:

- La función esencial de la evaluación es apoyar el aprendizaje, y por lo tanto, la mayoría de las acciones evaluativas tendrán como intención exclusiva el proporcionar al maestro y a los alumnos información sobre el avance que se está teniendo en el aprendizaje y dar elementos para corregir los errores que se van presentando.
- La evaluación no debe perder de vista las intenciones de un curso, sus objetivos de aprendizaje, la función educativa de un determinado contenido; el maestro debe tener presentes los fines de la educación básica y los de su nivel, así como las líneas de formación, con objeto de evitar acciones incongruentes como el promover evaluaciones de tipo memorístico sobre contenidos irrelevantes.
- El último término, la evaluación dará sustento a la acreditación, que es una función social fundamental de la escuela, pero no la principal, por lo que debe evitarse (tanto en maestros como en alumnos) la preocupación excesiva por calificaciones y puntos." (163)

Los principios evaluativos son excelentes, pero exigen del maestro un profundo conocimiento de los programas, tal como se exigió en la propuesta de Chetumal, y, sobre todo, borrar viejos preceptos ancestrales acerca de la evaluación y la función de la escuela.

5.4.7. Organización general de los contenidos

"El Modelo Pedagógico de la Educación Básica contempla, al seleccionar y organizar los contenidos, fundamentalmente los siguientes aspectos:

- La secuencia de los contenidos tanto entre los grados de un nivel como a lo largo de los tres niveles, atendiendo a los elementos que dan base a la propuesta de Articulación Pedagógica.
- La orientación metodológica, que debe ser coherente a lo largo de toda la educación básica, de acuerdo a (sic) los requerimientos de cada campo de estudio.
- La determinación de los contenidos desde el conocimiento que las diversas disciplinas científicas aportan al quehacer de la educación y desde los diversos saberes provenientes de otros campos no necesariamente científicos.

La atención a estas condiciones permite definir una estructura de los planes considerando tres tipos de espacios o formas de agrupación de contenidos:

- Espacios de globalización que organizan los contenidos en función del entorno y experiencia inmediata del niño y de sus vivencias.
- Espacios de sistematización, en lo que se atiende a los aspectos esenciales de una disciplina para lograr en el estudiante el conocimiento inicial de la misma, con cierto nivel de formalización y la comprensión del papel que juega en el conocimiento de la realidad.
- Espacios de convergencia, que hacen alusión a la concurrencia de aspectos multidisciplinares para el análisis y comprensión de problemáticas (sic) específicas más vinculadas a la vida cotidiana, traducidas a temas de estudio.

En preescolar, la tónica está marcada por amplios espacios de globalización en donde se recogen y tratan en forma integrada las experiencias del entorno más inmediato del niño. En primaria, y dando continuidad a la experiencia educativa del alumno, estos espacios se conservan en los dos primeros años, se abren los de convergencia dando pie a una diferenciación progresiva del conocimiento, con base en la necesidad paulatina de formalización de las particularidades de las diversas disciplinas, hasta llegar a quinto y sexto

con mayoría de espacios de sistematización que facilitan el paso a la secundaria, en donde la tarea esencial es profundizar en el conocimiento, desde espacios muy amplios de sistematización y algunos de convergencia."(184)

5.5. Propuesta pedagógica para el primer año de educación primaria

"Las actuales propuestas de los programas manifiestan un énfasis en el principio de formación de los escolares cuya finalidad es que los contenidos de los programas tengan un sentido más amplio y significativo.

Dentro de esta idea de formación se han delimitado líneas como la de Identidad Nacional, en la que el niño de estos grados observará y vivirá el valor del vínculo lingüístico que permite ir configurando ese aspecto. Aún (sic) cuando en algunos casos el español no sea la lengua materna de los niños; el conocimiento de éste lo aproxima a otra realidad que no le es del todo ajena. Una segunda línea de formación es la de acercar a los niños a los textos literarios, con el fin de sentar bases firmes que despierten en él, interés y amor para la literatura y pueda describir y vivir el goce estético que ésta produce.

Los contenidos del programa de Lengua Nacional para el primer grado tiene (sic) como punto de partida los aprendizajes, habilidades, hábitos y actitudes logrados por el alumno en el nivel preescolar. Sin embargo, no hay que olvidar, que un buen número de niños ingresa al nivel de primaria sin el antecedente del nivel preescolar, por lo que este programa incluye ambas posibilidades.

Los contenidos de Lengua Nacional han quedado vertidos en dos aspectos:

Comunicación funcional

Hace énfasis en que la adquisición de la lectoescritura, en la lectura y redacción de textos, en los procesos de comunicación oral-escuchar y hablar como medio para reforzar los logros en la comunicación escrita, aspecto que abarca la lingüística y a la ortografía enfocadas hacia una comunicación eficaz.

Apreciación y expresión literarias

Pretende aproximar al alumno a los textos literarios para cimentar el gusto y la afición por la literatura.

Ambos aspectos se encuentran desarrollados con un nivel de especificidad suficiente para que el maestro seleccione y distribuya los temas y subtemas de acuerdo con los requerimientos de sus alumnos y, con su muy personal estilo de trabajo.

Complementando los aspectos anteriores, es conveniente dar espacios para la detección y atención de problemas y deficiencias individuales en la comunicación oral y escrita: las cuales requieren diagnóstico oportuno, para con esa base proponer los correctivos pertinentes en aspectos tales como legibilidad, acentuación, ortografía, dificultades fonéticas y otras."(185)

En estos dos aspectos se abarca la totalidad de la enseñanza de Lengua Nacional, no obstante no difiere de los contenidos que se han manejado durante los últimos años, creemos que los objetivos generales -eficacia en la comunicación y afición y gusto por la literatura- han sido siempre las pretensiones a lograr en la enseñanza básica, lo cual de acuerdo con nuestro estudio, desafortunadamente no se ha conseguido.

5.5.1. Lineamientos didácticos

"Consideraciones del grado:

Los escolares que llegan al primer grado presentan diferencias en su desarrollo intelectual y psicomotriz, aun cuando coincidan en edad cronológica. Estas diferencias en sus procesos intelectivos y psicomotrices se profundizan cuando los niños no han cursado el nivel preescolar, lo cual provoca entre otras cosas, desventajas estimulativas respecto de la lectoescritura.

Con base en lo anterior, consideramos que el intentar homogenizar (sic) a un grupo escolar dentro de un proceso determinado de aprendizaje y en un periodo preestablecido, conduce en ocasiones a alterar el proceso cognoscitivo y psicolingüístico de algunos niños y en consecuencia a una estigmatización, sin que la causa de su aparente retraso sea de origen patológico. Por esto se determinó la unificación del primero y segundo grados como un sólo bloque de trabajo.

Se pretende con esto, no interrumpir los procesos formativos al término del primer año de trabajo. De esta manera, los escolares con el diferente nivel evolutivo podrán concluir con mayor éxito su proceso de aprendizaje en la adquisición de la lecto escritura, el desarrollo de sus capacidades lingüísticas personales y el uso de la lengua de una manera más eficaz.

Para lograr lo que se propone en las líneas anteriores se recomienda que el maestro de primer grado permanezca con sus alumnos en el siguiente. En primer lugar, para atender al principio de ver al primero y segundo como un sólo bloque, en segundo lugar porque los alumnos pueden continuar su proceso de adquisición de lecto escritura dentro de un mismo método y, finalmente, porque el maestro tendrá más posibilidades para conocer las dificultades que cada uno de sus estudiantes presenta y darles atención con diferentes estrategias pedagógicas.

Respecto de los resultados reflejados en la reciente consulta a los maestros para el programa de modernización educativa, los docentes expresaron la conveniencia de que se permita abordar la enseñanza de la lectoescritura con el método que cada maestro elija, ya sea porque lo conoce y lo domina o por considerarlo mejor para sus alumnos. Esta libertad de métodos se sustenta hoy en el respeto a la experiencia y profesionalismo del maestro y en la confianza que el Estado Mexicano deposita en los docentes, quienes con responsabilidad y creatividad asumirán la magnitud de su compromiso.

Independientemente de la estrategia metodológica que el maestro seleccione para el proceso de la adquisición de la lecto escritura, no debe olvidar que es necesario para los escolares aprender al alfabeto con mayúsculas y minúsculas en los dos tipos de letras: cursivas y script, con el predominio de una de ellas al término del curso escolar.

Después de estas reflexiones es deseable que el maestro al inicio del curso realice observaciones y las registre a fin de conocer las diferentes capacidades de sus escolares, mismas que le llevarán a organizar las estrategias - pedagógicas pertinentes para lograr cierta nivelación en su grupo."(100)

Durante los últimos años, como ya es sabido, la SEP había establecido como oficial, el Método Global de Análisis Estructural, no obstante, la aplicación del mismo ha sido absolutamente relativa, pues como ya se comentó en capítulos precedentes, en la mayoría de los casos los profesores aplican el que les parece mejor. Suponemos que esa es la razón por la que ahora los docentes prefieren que la SEP no establezca algún método en particular; "modernización educativa" que, en nuestra opinión, de ninguna manera favorece los niveles de aprovechamiento de los alumnos, pues si el niño cambia de escuela por razones ajenas a su voluntad o incluso a la de sus padres, muy probablemente se enfrente a un método diferente que provoque en él deficiencias, las cuales, lamentablemente dañarían los fundamentos de su enseñanza básica y a la vez las de toda su preparación lingüística y literaria.

5.5.2. Objetivos de aprendizaje

- Adquirir el instrumento de comunicación escrita.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades lingüísticas personales.
- Valorar a la lengua como el instrumento más eficaz de comunicación.
- Descubrir que la lengua oral y escrita es instrumento esencial para acceder a otros campos de conocimiento.
- Despertar y acrecentar su sensibilidad hacia los textos literarios. "(187)

Como se puede apreciar, los objetivos que pretenden establecerse para este primer bloque de enseñanza básica (1º y 2º) son muy generales, pues igualmente podrían aplicarse a nivel de bachillerato e incluso para la licenciatura en lengua y literatura.

"Contenidos de aprendizaje

- Comentarios de experiencias previas respecto de la lengua oral y escrita.
- Anticipaciones verbales en textos e ilustraciones correspondiendo imagen texto.
- Identificación de palabras en enunciados o textos.
- Expresión de lo que se ve o se piensa en lenguaje no verbal.
- Identificación de sílabas en palabras, dentro de enunciados.
- Uso de vocales y consonantes en sílabas simples.
- Visualización y escritura de sílabas simples en palabras dentro de enunciados.
- Identificación del título en cuentos impresos.
- Curso de sílabas inversas en la construcción de palabras.
- Lectura y escritura de palabras con sílabas inversas en enunciados.
- Lecturas modelo de cuentos por el maestro.
- Identificación del título, el texto y los personajes de un cuento.
- Uso de sílabas compuestas y diptongos en la construcción, lectura y escritura de palabras dentro de los enunciados.
- Descripción oral de las personas que lo rodean.
- Lectura enfática de poemas hechas por el maestro para resaltar la rima.
- Descripción oral de objetos próximos o juguetes.
- Relación entre las palabras por su significado.
- Captación intuitiva de la relación entre significado y significante.
- Memorización de rimas sencillas.
- Noción inicial del enunciado.
- Uso de las mayúsculas y el punto como indicadores que delimitan al enunciado.

- Identificación del sujeto y predicado en enunciados.
- Expresión oral y escrita de enunciados interrogativos, imperativos y exclamativos.
- Adquisición de la noción de verbo.
- Identificación de enunciados dentro de un párrafo.
- Ubicación de párrafos en textos.
- Construcción y lectura de párrafos en textos breves.
- Escritura con letra cursiva y/o script con seguridad y legibilidad.
- Redacción de textos breves haciendo énfasis en la claridad, respetando la espontaneidad.
- Fluidez en la lectura de textos breves.

Es función del maestro determinar los tiempos para llevar a cabo la apropiación de la lengua escrita por parte de los alumnos, entendiéndose que cada grupo y cada método presentan diferentes requerimientos y es sólo el maestro de grupo quien aprecia tales necesidades, la manera de afrontarlas y los lapsos para satisfacerlas." (100)

Consideramos que esta última enumeración se refiere a actividades que puedan servir de guía al profesor, a la vez que pudiera ser la estructura sucinta del programa.

5.5.3. Líneas de evaluación

"La evaluación en este nivel hará énfasis en el proceso de conocimiento de los escolares. Es necesario tomar en cuenta todos los factores que intervienen en dicho proceso y las metas propuestas por el maestro. Así, el docente deberá tener criterio muy claro respecto a lo que espera de sus alumnos, no olvidar las condiciones concretas en que se trabaja y lo más importante: la observación permanente del avance, retroceso y dificultades que enfrente el grupo y cada uno de sus alumnos frente a los diferentes contenidos del programa. Toda esta información puede quedar vertida en una ficha de evaluación individual en la que se registren los avances y dificultades más significativas (sic) del proceso para poder abordar posteriormente tareas de reforzamiento en los aspectos necesarios.

La ficha de evaluación individual debe registrar los siguientes datos: Nombre y edad del alumno, avances y dificultades académicas en el proceso de adquisición de la lecto escritura y del cálculo; el desempeño del niño en los otros campos del conocimiento, así como el desempeño socioafectivo manifestado en el grupo. De tal manera que queden cubiertos cuatro aspectos básicos de la personalidad: expresión, socialización, adquisición de destrezas y adquisición de conocimientos.

El desarrollo de cada uno de estos aspectos puede realizarse a través de indicadores del logro de los objetivos del aprendizaje que permitan conocer los avances y dificultades del alumno.

Conviene permitir interjuegos de evaluación individual y grupal para que mediante la confrontación de sus logros, los niños puedan realizar su autocorrección.

Nos encontramos aquí con la afirmación que se refiere a la propuesta de aplicar como un solo bloque de enseñanza-aprendizaje el primero y segundo grados, esto es, que el segundo grado es una continuación del primero; sin duda alguna esta propuesta se puede considerar como una de las reformas de mayor rotación en la Modernización Educativa.

La ficha de evaluación, así como los aspectos de la personalidad que se comenten en ella, equivalen a una boleta de calificaciones, la cual establece el avance académico del educando.

Cabe la aclaración que en el pase de primero a segundo grado sólo existirá este tipo de evaluación sistemática y que hasta el segundo grado cuando habrán de delimitarse los criterios para la acreditación." (169)

5.5.4. Ejercicios de maduración

"Se considera indispensable una ejercitación psicomotriz gruesa y fina más profusa en el primer mes escolar pero continua a lo largo del curso a fin de lograr un niño más ubicado en el tiempo y en espacio y más identificado consigo mismo así como integrante de un grupo social.

Es recomendable que el maestro conceda un tiempo diario a los ejercicios de maduración, mismos que serán generados de otros similares.

1. Constancia perceptual. Percibir en un objeto aquellas características que no cambian: tamaño, posición y forma.
2. Percepción de la posición. La relación que existe entre un objeto y un observador.

- Cantos o juegos con indicaciones para mover partes del cuerpo en diversas direcciones.

3. Percepción de las relaciones espaciales. Distinguir la relación de dos o más objetos entre sí y consigo mismo.
 - Cumplir órdenes para situar objetos en el espacio relacionándolos entre ellos.
4. Percepción auditiva. Recepción y diferenciación de estímulos auditivos.
 - Reconocer a sus compañeros por su voz.
 - Reconocer ruidos de su ambiente y de la vida diaria.
5. Atención. Concentración conciente (sic) y capacidad para mantener su interés en un objeto.
 - Jugar a la lotería, dominó, rompecabezas, laberinto, etc.
 - Recordar qué objetos desaparecieron de una serie que se les mostró con anterioridad.
6. Memoria Educativa.
 - Memorizar rimas, cuentos, adivinanzas, etc.
 - Ejecutar tres órdenes secundarias.
7. Memoria visual.
 - Ordenar láminas que ilustren un cuento conocido.
 - Describir de memoria objetos que conozca.
8. Juicio y razonamiento. Se inicia con el análisis y la síntesis e implica la abstracción y la asociación, la comprobación y la diferenciación que conduce al pensamiento hacia una conclusión.
 - Establecer causa-efecto. Relacionar origen y derivados.
 - Vaca-leche, gallina-huevo, trigo-pan.
 - Agrupar elementos por campos semánticos animales, muebles, trastes, vehículos y en relación con su uso, con el material de que están hechos.
9. Coordinación motriz gruesa. Permite al niño realizar movimientos que no requieren una gran precisión, como correr, brincar, lanzar una pelota, gatear.

- Correr trotando.
- Brincar de "Cojito".
- Caminar sobre llantas.

10. Coordinación motriz fina. implica perfeccionamiento del movimiento; control preciso del mismo y una adecuada coordinación entre la percepción y el movimiento conciente que lo capacita para adquirir habilidades como: ejecutar grafismo en planos reducidos, tomar el lápiz correctamente, seguir con los ojos las palabras escritas, leer de izquierda a derecha.

- Colorear libremente sin salirse de las líneas.
- Seguir con la mirada movimientos de objetos.
- Localizar espacios en hojas de trabajo.

11. Esquema corporal le permite al niño el conocimiento del cuerpo en todos los aspectos que incluyen proporción y control del mismo cuerpo, equilibrio postural, lateralidad bien definida, independencia de los segmentos en relación al tronco.

- Manejar figuras humanas (títeres, muñecas).
- Dibujar el contorno de su propio cuerpo y el de sus compañeros.
- Completar detalles en figuras.
- Cantos y juegos alusivos a la ubicación de las partes de su cuerpo.

12. Noción temporal.- El niño la capta sólo a través de realización metódica de actividades: dormir, comer y despertar.

- Ordenar en secuencia las láminas que representan la trama de un cuento.
- Registrar, diariamente, peculiaridades del clima en un calendario.

13. La lógica matemática.- Es la aplicación lógica de la razón a las relaciones que existen entre los elementos.

- Clasificar objetos por: Forma, tamaño o color.
- Clasificar por diferencias y semejanzas." (170)

Lo anterior no es más que una lista de actividades sugeridas al maestro para que con ellas se desarrollen en los niños sus facultades psicomotrices e inicien el aprendizaje conceptual.

5.5.5. Opciones propuestas para la enseñanza de la lectoescritura

5.5.5.1. Opción A

PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA .
(Propuesta IPALE)

"Leer es interpretar y comprender un texto.

Escribir es expresar coherentemente ideas (sic) pensamientos y sentimientos.

Los estudios realizados sobre el proceso de la adquisición de la lengua escrita muestran que cuando los niños ingresan a la escuela primaria, ya han iniciado reflexiones sobre el sistema de escritura. Ya que en su entorno aún (sic) en el medio rural, los textos aparecen en forma permanente en diferentes medios (periódicos, libros, envolturas de alimentos, envases de diversos productos); asimismo en la familia también van formándose una idea acerca de la escritura.

Esta propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita es una alternativa que presenta una metodología en la cual se retoman el desarrollo y los procesos del pensamiento del niño. Esta propuesta maneja una serie de actividades, respetando las diferentes etapas de aproximación de los alumnos. Es importante que el maestro no le de (sic) los conocimientos acabados al alumno, sino que propicie la construcción de los mismos utilizando palabras o enunciados que tengan significado para ellos.

Para el desarrollo de las actividades, se sugiere tomar en cuenta:

- El conocimiento previo que tiene el niño sobre el sistema de escritura.
- La capacidad del maestro para organizar un programa de aprendizaje que proporcione al niño elementos necesarios y que éste haga suyos los diferentes contenidos.
- La presentación de cuestionamientos para que el niño sea quien en forma individual o con sus compañeros encuentre la respuesta.
- El respeto al proceso seguido por cada uno de los alumnos en la adquisición de conocimientos.
- La confrontación de ideas, es decir, el intercambio de opiniones entre los mismos alumnos, o entre el maestro y el alumno.
- La organización de grupo, coordinando actividades individuales por equipo y/o grupales.

- La posibilidad de cambiar o modificar una actividad en el momento de presentarla, ya sea por falta de interés del alumno o poca claridad de la misma.
- El maestro, dependiendo de las características conceptuales de cada uno de sus alumnos, determina, elige o crea las actividades para cada momento de su tarea.
- La mayoría de los niños que ingresan a primer grado presentan las características del nivel presilábico que son:
- En un primer momento aún no han descubierto que la escritura remite a un significado.
- Si se les enfrenta a un texto, lo interpretan con dibujos, rayas, letras o números.
- Posteriormente descubren que representan "algo" y que es muy posible que sean el nombre de los objetos.
- Todavía no descubren la relación entre la escritura y aspectos sonoros del habla.

Nivel Silábico. (sic)

- Lo lleva a descubrir entre algunos aspectos sonoros del habla y las representaciones gráficas.
- Hace corresponder una letra a cada sílaba que compone la palabra.

Lectura:

- Cuando se presenta a un niño un texto con imagen hace corresponder los fragmentos del texto a cada una de las sílabas.

Nivel Alfabético.

- El niño comprende las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura.
- Establece la correspondencia entre cada grafía de la representación escrita con cada sonido de la emisión oral.

Lectura.

- El niño al realizar el acto de lectura logra rescatar el significado del texto.
- En el proceso es importante el análisis que realice el niño en relación a la representación escrita de la oración para conocer el tipo de correspondencia ante la emisión sonora y la representación escrita de las palabras que conforman la oración.

La secuencia que el maestro determine para la realización de las actividades deberá propiciar en todo momento, actos de lectura y escritura; estas actividades pueden aplicarse durante todo el año y tantas veces como el maestro considere pertinentes, las actividades que se presentan a continuación son algunos ejemplos para el trabajo de lengua escrita en el aula, dichas actividades serán enriquecidas gracias a la creatividad y preocupación del maestro por mejorar su práctica educativa.

Una de las actividades que se debe trabajar todo el año es el manejo de portadores de texto. El maestro pide a los niños: recetas, libros, etiquetas de envases, folletos, papeles que tengan letras, ésto (sic) con la finalidad de observar que los diferentes portadores contienen distinta información, existen diversos tipos de lenguaje, la lengua escrita cumple diversas funciones y además existen distintos tipos de letra.

Anticipación de apoyo con la imagen

El maestro muestra un portador de texto y señala una imagen o fotografía del contenido, pide a los niños que la escriban, y el maestro pregunta ¿qué ven aquí? puede ser una palabra, oración o párrafo. Después les pide que imaginen lo que está escrito, allí el maestro pide a los niños que muestren el texto donde "dice" lo que ellos han anticipado y que lo lean señalando a la vez, lentamente con su dedo. Siempre que al leerlo le falte o le sobre una parte del texto, se formulará la reflexión y la discusión. Esta actividad puede hacerse usando láminas o tarjetas que tengan imagen-texto.

La dirección de la lectura.

Es importante que los niños descubran que para lograr una lectura con significado es indispensable seguir la dirección convencional.

El maestro puede valerse de un cuento, periódico y revistas, y puede preguntar por donde puede empezar el cuento.

Esta actividad está orientada a hacer notar a los alumnos que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

Hacen intentos de escritura.

El maestro invita los niños a escribir independientemente de la conceptualización de cada uno. Pueden escribir una carta a sus padres, lo que hicieron el día anterior o el fin de semana, tarjetas para navidad, para el día de las madres, felicitaciones de cumpleaños. En estos trabajos hechos por los niños, recortan cartulina, dibujan, iluminan y escriben.

Con las colecciones de palabras se pretende que los niños:

- Desarrollen una actividad de constante búsqueda, investigación y análisis de la lengua escrita.
- Intercambien conocimientos.
- Descubran características del sistema de escritura.
- Tengan en forma permanente palabras cuyo significado conocen.
- Analicen palabras y formen nuevas.
- Conozcan el valor sonoro estable de la letra.
- Conozcan el alfabeto y su utilidad.
- Usen las palabras conocidas en la producción de textos más complejos.
- Tengan su colección de palabras.
- Recorten palabras de periódico y revistas.
- Busquen y escriban palabras que empiecen con una letra o sílaba igual que el nombre propio.
- Escriban palabras largas-cortas (sic).
- Formen palabras con letras móviles.
- Busquen palabras conocidas en el libro de texto.
- Seleccionen varias palabras conocidas que permitan formar oraciones.
- Construyan enunciados en forma libre.

Los Dictados

Un niño pasa a escribir en el pizarrón una palabra propuesta por el maestro o por otro niño. Se propone que los alumnos analicen esa estructura y en caso necesario la corrijan, después se les pide que la escriban en una tarjeta, en hojas o en su cuaderno.

El dictado es un medio útil al maestro para evaluar el conocimiento alcanzado por los alumnos en escritura.

Enunciado

- Ubican palabras y construyen enunciados.
- Relacionan aspectos sonoros del habla con lo escrito.
- Ubicación de una palabra dentro de una oración.
- Se pretende que los niños reflexionen que ante cualquier cambio en la oración es necesario una escritura diferente cuando se propone cambiar un sujeto o un complemento.
- Que conozcan y analicen las partes que componen la oración: verbo, artículo, sustantivo.
- Trabajo con antónimos, reflexión acerca de la existencia de los antónimos empleándolos en pares de oraciones que tiene significado opuesto.

- Trabajo con sinónimos que permite a los niños comprender palabras que significan lo mismo y tienen escritura diferente.

Estas actividades se pueden realizar a partir de láminas y textos alusivos.

Redacción

Redactar párrafos para iniciar a los niños en la construcción de textos propios. Toda experiencia interesante ocurrida fuera o dentro de clase puede ser aprovechada por el maestro, para que los niños escriban, o que el grupo platique sobre un tema de interés. Es importante que en estas actividades participen todos los niños.

En la clasificación de párrafos se pretende que los niños, descubran la importancia de efectuar una lectura comprensiva imprescindible para clasificar textos, atendiendo a los contenidos.

Lectura

Los libros de cuentos son un medio excelente para que los niños se familiaricen con distintos aspectos de la lectura y la escritura. La lectura de cuentos por parte del maestro contribuye a ampliar el vocabulario de los niños, estimular la imaginación, favorecer el desarrollo de la capacidad de atención y la comprensión de la lengua.

En la búsqueda de información en párrafos, se pretende que los niños realicen lectura comprensiva de los textos y sean capaces de encontrar alguna información específica. Es importante que haya una biblioteca en el aula para estimular y fomentar el placer por la lectura en los alumnos.

También se pueden realizar las siguientes actividades:

- El uso de mayúsculas.
- Convencionalidad de las letras homófonas.
- Trabajo de las sílabas complejas.
- Acentuación.
- Los signos de interrogación y admiración y su uso.
- Signos de puntuación.

5.5.5.2. Opción B

Método de marcha analítica

El método global

Leer es comprender
D. Decroly

"El método global se ha seleccionado como una alternativa metodológica para la enseñanza de la lecto escritura debido a que responde a las características del niño y permite la continuidad de las actividades manejadas en el nivel preescolar. Se basa fundamentalmente en la percepción global que el niño tiene de las cosas como un todo, iniciando el aprendizaje de la lecto-escritura a partir de las escrituras significativas para él.

Se fundamenta en el criterio de que la lengua es un sistema organizado de palabras, de la palabra sílaba y de la sílaba a la letra.

Este método le concede gran importancia a la comunicación oral ya que es el medio más utilizado por el niño, para manifestar sus experiencias.

El método práctica (sic) al mismo tiempo la lectura y la escritura. Utiliza fundamentalmente la letra "script" pues considera que ésta es más fácil de aprender ya que sus rasgos son simples, adaptables a las posibilidades de coordinación motora fina del niño y, es similar a la que aparece en la mayoría de textos impresos lo que facilita su lectura.

Es importante destacar que los métodos de marcha sintética aceleran el proceso de mecanización de la lectura, mientras que el método global, aparentemente lento, permite una mayor profundidad en los procesos de comprensión de la lectura lo que redundará en una mejor adquisición de conocimientos en el futuro.

El Método consta de cuatro etapas:

Primera: Visualización de enunciados.

Segunda: Análisis de palabras en enunciados.

Tercera: Análisis de palabras (en enunciados) hasta llegar a las sílabas que contienen la letra de estudio.

Cuarta: Afirmación de la lectura y la escritura.

Primera.- Visualización de enunciados (Visualizar no significa aprender de memoria).

Se induce al alumno para que comprenda que el lenguaje oral puede presentarse gráficamente, se familiarice con él, ejecute su coordinación visomotriz discrimine e identifique enunciados.

1.- Conversación con un tema de interés para el alumno: Su cuerpo, experiencias personales, la escuela, su casa.

2.- Escritura de enunciados hecha por el maestro.

- El maestro escribirá de tres a cinco enunciados expresados en la conversación anterior.

- Se ilustrarán los enunciados.

3.- Lectura de enunciados (sic) hecha por el maestro.

- El maestro señala cada enunciado, lo lee en voz alta de corrido.

- Los alumnos después de escucharlo, leen en voz alta junto con el maestro.

4.- Identificación de enunciados.

- El maestro pide que identifiquen los enunciados y pregunta ¿qué dice? y los alumnos pasan a señalar.

5.- Copia de enunciados.

- Los alumnos copiarán el enunciado que más les haya gustado en su cuaderno y lo ilustrarán con un dibujo alusivo (copia por imitación).

Evaluación.

Permitirá detectar a los alumnos que logren identificar enunciados y a los que todavía tienen dificultad para hacerlo; deberán planearse otros ejercicios similares para alcanzar la nivelación del grupo.

Segunda.- Análisis de enunciados

Se pretende que el alumno se familiarice con los elementos del enunciado. Aprenderá a decir lo mismo en diferente orden (hipérbaton).

1.- Conversacion.

- Se establece la comunicacion oral (tema de Ciencias Sociales o Ciencias-Naturales).
- Etapa de nivelación para los alumnos que presenten deficiencias.

Tercera.- Analisis de palabras en sílabas.

- Se inicia formalmente el aprendizaje de la lecto escritura.

Al llegar a esta etapa, las palabras que serán analizadas deben contener la letra en estudio en la primera sílaba, después se continuará indistintamente las sílabas: inversas, mixtas, compuestas y diptongos.

La secuencia didáctica se realiza igual que la primera y segunda etapa hasta el séptimo paso, en el que se analizan las palabras para la identificación de la sílaba que contiene la letra en estudio.

8.- Identificación de las sílabas en estudio.

9.- Formación de nuevas palabras en enunciados.

10.- Trazo en script de la letra de la Sílabas en estudio."(171).

5.5.5.3. Opción C

Método de marcha sintética
Método fonético onomatopéyico

"Leer es sintetizar, escribir es analizar"
Gregorio Torres Quintero

"El método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero, ha tenido un gran arraigo entre el magisterio nacional por lo cual; se ha elegido como representativo de los métodos sintéticos. Su característica principal es la enseñanza de las letras por su sonido, por su "onomatopeya" (ruidos de la naturaleza). Siendo éste un aporte fundamental e ingenioso en la práctica pedagógica ya, que permite por una parte, el aprendizaje atractivo y fácil para los alumnos y por la otra; una metodología accesible para el maestro.

Es un método simultáneo, se adquiere la habilidad de leer y escribir al mismo tiempo. La letra utilizada es la cursiva -en un primer momento- después se usará la impresa o script.

Resulta muy importante que el maestro determine el camino a seguir para lograr la finalidad primordial de este grado; imprimiéndole a su trabajo la creatividad y el entusiasmo que requiere.

La secuencia metodológica propuesta es la misma para la enseñanza de cada una de las consonantes.

Finalidades

Ejercicios preparatorios: Descripción de objetos e identificación auditiva del número de sílabas de una palabra.

- Escuchar un cuento y la pronunciación de la onomatopeya a estudiar.
- Repetir individualmente y en coro la onomatopeya localizada.
- Identificar el sonido o letra onomatopéyica como un elemento de la palabra.
- Observar la escritura en el pizarrón de la letra minúscula.
- Leer la letra y escribirla.
- Enlazar las vocales para formar diptongos.
- Repetir la secuencia de presentación en las consonantes.
- Combinar en forma oral y escrita las consonantes con las vocales para formar sílabas: directas inversas y mixtas simples.
- Reafirmar la lectura y la escritura de las consonantes aprendidas previamente e incorporar la consonante estudiada.
- Escribir el dictado de palabras.
- Leer las palabras por sus sonidos y sílabas componentes en forma individual y colectiva.
- Leer las palabras "en silencio" y luego en voz alta, evitando el silabeo.
- Formar frases y oraciones.
- Identificar el sustantivo.
- Usar mayúsculas.
- Distinguir el sujeto del predicado.
- Leer y comentar textos.
- Leer textos en prosa y verso.
- Redactar textos breves.

La secuencia de presentación de las onomatopeyas y las letras es la siguiente:

- i - el llanto de la ratita.
- u - el silbato del tren.
- o - el grito del cochero.
- a - el grito del muchacho espantado.
- e - la pregunta del sordo.
- s - el silbido del cohete.
- m - el mugido de la vaca.
- t - el ruido del reloj.
- l - el lengüeteo (sic) del perro.
- j - el jadeo del caminante.
- f - el resoplido del gato.
- n - el tañido de la campana.
- c - el cacareo de la gallina.
- p - el estampido del cañón.
- g - la gárgara.
- d - la de dedos.
- ch - el chapaleo en el agua.
- ll - el chillido de la sierra.
- b - el balido del cordero.
- ñ - el llanto del niño llorón.
- y - la del buey.
- h - la de la hormiga.
- v - la de la vaca.
- z - la de la zorra.
- q - la de la quinta.
- x - la del estornudo.
- w - la de Wenceslao. (172)

5.6. Consideraciones respecto de los programas operativos para la Lengua Nacional

Como siempre lo hemos procurado, hay que ofrecer un balance justo respecto de las propuestas que da este programa.

- a) Ofrece cuando menos en el primer año, una visión global de la finalidad del lenguaje: "Hace énfasis en que la adquisición de la lectoescritura, en la lectura y redacción de textos, en los procesos de comunicación oral - escuchar y hablar como medio para

reforzar los logros en la comunicacion escrita, aspecto que abarca la lingüística y a la ortografía hacia una comunicacion eficaz."

- b) Consideramos el intento de unificar el primer y segundo grado en un sólo bloque de trabajo como un excelente proyecto, pero incumplible, debido a que pudiera desconocerse el proposito de este plan por parte del administrativo; habria también que evaluar las ventajas y desventajas de tener al mismo profesor dos años y, por último, habria que anteponer al burocratismo el fin didáctico, lo que implicaría dar al profesor de primer año incentivos para que efectuara bien su labor y buscar una y otra vez al maestro ideal para el primer año. Tambien es importante destacar incidentes poco propicios para el efecto que se persigue, es decir, como ya se comentó con anterioridad, ocurre que el alumno cambia de domicilio o que durante un ciclo escolar haya cambio de maestros. Aspectos que, sin duda alguna, son contraproducentes.
- c) Ya hemos tratado el aspecto que se relaciona con el método para el aprendizaje de la lectoescritura en cuanto a la elección del mismo, no obstante, ahora debemos preguntar si la legalización de ese procedimiento es adecuada y se avanzó positivamente o si se está retrocediendo para volver a los métodos pasados.
- d) Como aspecto sobresaliente, la aceptación de los dos tipos de letras: cursiva y "script" es, además de una mezcla de los dos anteriores programas, algo sumamente valioso.
- e) No hemos alcanzado a precisar si los objetivos que enseguida reproducimos son para toda la educación primaria o son únicamente para el primer grado; en caso de esto último, los objetivos aunque si bien son generales, exageran en su amplitud y muchos de ellos, repetimos, pudieran ser considerados como generales para la enseñanza del español en el nivel elemental. Los objetivos a los que nos referimos son:

- Adquirir el instrumento de la lengua escrita
- Favorecer el desarrollo de las capacidades lingüísticas personales.
- Valorar a la lengua como el instrumento más eficaz de comunicación.

- Descubrir que la lengua oral y escrita es instrumento esencial para acceder a otros campos de conocimiento.

- Despertar y acrecentar su sensibilidad hacia los textos literarios".

- f) Respecto de los contenidos de aprendizaje, éstos mas bien podrian compararse con algunas actividades que el profesor deberá desarrollar cronológicamente en el curso.
- g) Otro aspecto por el cual abogamos en los anteriores capitulos es que se dejara de ver al español como una materia puramente cognoscitiva, de tal manera que en este programa se hace énfasis en el proceso de conocimiento de los escolares "donde se consideran cuatro aspectos básicos de la personalidad: expresión, socialización, adquisición de destrezas y adquisición de conocimiento".
- h) También hemos de comentar lo referente a las opciones que ofrece la "Modernización educativa" para la enseñanza de la lectoescritura, a saber, "La propuesta IPALE, el método global y el método fonético-onomatopéyico"; de los cuales, el primero se plantea en su totalidad "con puntos y comas". No sucede lo mismo con los otros dos, pues se mencionan de una manera breve con lo cual, los encargados de realizar las propuestas, reconocen que son métodos altamente conocidos, utilizados y aplicados. Es posible que esta diferencia en la presentación se deba a que la propuesta IPALE se empezó a implantar en forma experimental en 1988, por lo que no está totalmente difundida.

A todo lo anterior habría que añadir que en cuanto al programa, deja demasiadas direcciones en el aire, pese a que se arguya, como defensa el conocimiento del campo por parte del profesor.

5.7. Propuestas de textos y libros del maestro para el programa de Lengua Nacional.

5.7.1. Primer año

La presentación de la propuesta del libro del maestro y libros del alumno señala claramente: "Este libro es una primera versión, realizada por profesores con experiencia en el primer grado de la educación primaria y por especialistas de diversas instituciones dedicadas al tratamiento y apoyo del desarrollo infantil.

Con los aportes que usted haga llegar a través de la experiencia en la prueba operativa y con las críticas que realice del contenido este libro deberá ser perfeccionado."(173)

A través del intento de cambio de programas se ha pretendido dejar claro que el espíritu ha sido y es perfeccionar los programas, y hablando de ello, si una de nuestras quejas ha sido la pésima elaboración de los programas, la guía para el maestro trata de cubrir cualquier deficiencia que el profesor pueda tener en cuanto al conocimiento del niño. Así, presenta los siguientes capítulos: "Retos y aspiraciones", "Características del niño de 6 a 7 años", "El desarrollo del niño de primer grado", "Conociendo al niño" y finaliza con "Métodos para enseñanza de la lectoescritura".

"Un primer año exitoso asegura una primaria lograda."

Antes ya hablábamos del perfil del maestro que lleva el primer año, ahora en el capítulo: "Retos y aspiraciones del primer grado" se define éste perfectamente:

- "Debe conocer a sus niños y sus expectativas en relación con su primer grado y manejar las técnicas que apoyen el desarrollo de sus alumnos.
- Propiciar que los niños accedan al aprendizaje de la lengua escrita y de las matemáticas de una manera significativa para que puedan utilizar estos conocimientos en la resolución de problemas cotidianos.
- Comprendan la utilidad de los ejercicios de maduración y los apoyen.
- Sean conscientes de la necesidad de la congruencia entre la formación escolar y la familiar, al orientar muy especialmente a los padres de los niños que presentan problemas afectivos: tristeza, aislamiento, distracción o apatía. De esa congruencia surgirán cambios en el trato que recibirán los niños.

- Para lograr lo anterior será necesaria una superación académica continua del maestro. Ella le permitirá el mejor aprovechamiento de sus capacidades y las de sus alumnos.

Además debe reunir otras cualidades como:

- La asistencia constante del maestro a su escuela
- El buen ejemplo dado a la comunidad
- El buen trato a los padres de familia y
- El orden en los procesos de enseñanza - aprendizaje".

Por lo que se puede apreciar de este perfil, cada una de las características que fueron mencionadas pueden ser consideradas como necesarias y convenientes a ser consideradas en la tarea del educador. Ahora, habría que poner todas ellas en conjunto en el contexto educativo mexicano, ver claramente las consabidas potencialidades del maestro, sus alcances reales, y los diferentes tipos de medio ambiente que le rodean.

En el capítulo "El desarrollo del niño del primer grado" se aclara que para propiciar el desarrollo armónico de las potencialidades del niño de primer grado, se consideran los aspectos de:

- Coordinación motora gruesa ¹
- Coordinación motora fina ¹
- Sensopercepción ¹
- Manejo del lenguaje ²
- Socialización ³

El cuaderno de maduración que se le proporciona al maestro da cuenta de los aspectos marcados con el número 1; el capítulo "Métodos de enseñanza de la lectoescritura", la guía didáctica en información fundamental para el maestro y los cuadernillos de trabajo para cada uno de los métodos dan cuenta del punto 2. Finalmente, la escuela se encarga de "fomentar el desarrollo intelectual y personal"; propiciar situaciones de interacción social de niños y adultos; y, favorecer el logro de la autonomía a través de las diversas actividades que se realizan en ella.

Pero de los aspectos antes citados es preocupante el del manejo del lenguaje por ser éste una de las finalidades del primer curso de educación primaria. La guía didáctica e información fundamental para el maestro destaca que los contenidos de la lengua nacional contemplan dos aspectos:

- Comunicación funcional, cuyo énfasis está en la lectoescritura y,
- Apreciación y expresión literarias, que pretende acercar al alumno al placer de la lectura artística.

Probablemente el segundo aspecto se trabaje en el segundo año una vez que el niño haya aprendido a leer y escribir.

Respecto del primero veamos uno de los modelos, porque sólo son algunos, de la secuencia de lecciones que llevará a cabo el profesor para la enseñanza de la lectoescritura en cada una de las opciones metodológicas. (174) Estos modelos resaltan por un lado la enseñanza de la lectoescritura, y por otro, la enseñanza de otras materias.

Método de Marcha Sintética (*6)

Título: ¿Cómo soy ahora?

Finalidades:

- Reconocer que ha cambiado y cambiará con el paso del tiempo.
- Ubicar acciones en el pasado, presente y futuro.
- Conocer, pronunciar y trazar la consonante t.
- Leer y escribir las sílabas ta, te, ti, to, tu y sus inversas correspondientes.
- Leer y escribir las palabras: "Rita", "tomate", "toser", "motor", "Teresa" y "torta".
- Leer y escribir los enunciados: "Tomás tosió", "Tomás tose", "Tomás toserá" y "Tere tomó té", "Tere toma té", "Tere tomará té".

Desarrollo de la lección.

Maestro

- a) Con base en la lámina, propicia comentarios acerca de la utilidad del reloj.
- b) Plantea preguntas sobre cómo cambian los objetos, las plantas, los animales y las personas con el tiempo, y pide comentarios sobre experiencias relacionadas con este tema.

Pregunta al niño:

¿Para qué sirve el calendario?

¿Cómo eras antes? ¿Cómo eres ahora?

- c) Deduce la onomatopeya del reloj despertador.
- d) Pide a los niños que tracen la grafía t, T, t, T.

Pide a los niños que tracen en script y cursiva la grafía t, mayúscula y minúscula.

Alumno

Observa la lámina y responde a preguntas alusivas hechas por el maestro. Responde a las preguntas hechas por el maestro y comenta experiencias personales.

Imita individualmente y colectivamente la onomatopeya.

Traza en su libro la grafía t, T, t, T siguiendo la línea punteada, hasta trazarla en el tamaño acostumbrado.

Traza en letra script y cursiva la grafía t, mayúscula y minúscula.

- a) Solicite a los niños que completen con la t las sílabas incompletas que aparecen en su libro.
- b) Pide a los niños que lean y escriban las sílabas ta, to, ti, tu, te, mayúsculas y minúsculas.
- a) Indica a los niños que lean y copien las sílabas inversas: at, ut, it, et, ot.
- b) Indica a los niños que lean y copien en letra cursiva las sílabas que aparecen en cursiva en su libro.
- a) Pide a los niños que lean y escriban en su libro las palabras: Rita, tomate, toser, motor, Teresa y torta.
- a) Lee a los alumnos los enunciados: Tomás tosió, Tomás tose, Tomás toserá. Tere tomó té, Tere toma té, Tere tomará té.
- b) Con base en esos enunciados pide a los niños que expresen acciones que hicieron ayer (pasado), que hacen ahora (presente) y que efectuarán mañana (futuro).
- c) Pide a los niños que lean y copien esos enunciados.

Hay que destacar que como buen modelo, por norma, debe cubrir todos los aspectos. Pero una vez más sobreviene la pregunta obligada: ¿Podrá el maestro estándar desarrollar un programa equilibrado y perfectamente elaborado para su clase diaria? Hemos de repetir una y otra vez que el maestro desde hace quince años está acostumbrado a ser guiado completamente.

5.7.2. Tercer año

Consideramos sobresaliente, la forma en que fue elaborado el libro de tercer año, cuya norma fue: "No es un libro acabado, porque tú, al llenar sus páginas, comentar, escribir, jugar y disfrutar del lenguaje; estarás participando, en un doble proceso: por un lado, enriquecerás y practicarás tu comunicación oral y escrita, lo que se acercará a los demás, y por otro con tu creatividad e imaginación, serás el principal protagonista de tu libro de Lengua Nacional". (176)

"Lee en voz alta.,

El Zorro y el Chivo

El señor Zorro iba acompañado de un Chivo, amigo suyo, gallardo y de retorcidos cuernos, pero de muy corta inteligencia. Obligados por la sed, bajaron a un pozo, donde bebieron a sus anchas. Satisfecha la necesidad, el Zorro dijo al Chivo:

- ¿Qué haremos, compadre? La dificultad no estaba en beber, sino en salir de aquí. Levanta las patas y también los cuernos, apóyandolos contra el muro. Primero subiré a lo largo de tu espinaza y prepararé después sobre tu cornamenta; de esta manera llegaré a la boca del pozo. Una vez arriba, yo te sacaré.

- ¡Por mis barbas! - dijo el Chivo- ¡Qué buena ocurrencia la tuya! Por ella te felicito. Nunca hubieras tenido yo tan feliz idea.

- El Zorro salió del pozo, dejó en él a su amigo, y le dijo:

- Si Dios te hubiese dado la inteligencia tan larga como la barba, no te hubieras metido en el pozo a tonta y a locas. ¡Adiós! pues yo estoy ya fuera, sal como puedas, porque tengo cierto negocio que no me deja detenerme.

En todas las cosas, no hay que mirar tanto la entrada, como la salida.

Fábula de La Fontaine

Lee de nuevo la fábula y completa.

Al principio de la fábula, el señor Zorro y el señor Chivo bajaron al pozo. ¿Por qué? _____

FÍJATE QUE:



EL MEDIO MÁS EFICAZ QUE USA EL HOMBRE PARA COMUNICARSE ES EL LENGUAJE HABLADO,

Vamos a jugar a comunicarnos.

• Elige un compañero de juego

• Usa una moneda.

• Lanza la moneda: si cae águila, avanzarás dos casillas; si cae sol, avanzarás sólo una.

• Si en la casilla a la que llegas, el dibujo está dentro de un  podrás comunicar hablando lo que ves en la imagen; pero si está dentro de una  podrás comunicarlo con movimientos y gestos.

• Ganarás, si llegas primero al número 12.

Comenta con tus compañeros lo ocurrido en el juego.

¿Cuál forma de comunicación resultó más sencilla?

¿Por qué?



Al estar dentro del pozo, se enfrentaron a un problema.

¿Cuál fue? _____

¿Cómo lo resolvieron? _____

¿Cómo termina la fábula? _____

¿Qué piensas que debió haber hecho el señor Chivo, para evitar el problema?

Claro, debió pensar que en todas las cosas, no hay que mirar sólo la entrada, sino también la salida. Este es un consejo o enseñanza que siempre nos dan las fábulas, se llama moraleja.

Colorea los personajes de la fábula.



¿Cómo son el señor Zorro y el señor Chivo?

Encierra la palabra que da la respuesta a la pregunta.

Señor Zorro

¿Cómo es su cola?

corta larga

¿Sus patas son?

garras pezuñas

¿Su comportamiento es?

ingenuo abusivo

Señor Chivo

¿Cómo son sus cuernos?

rectos retorcidos

¿Sus patas son?

garras pezuñas

¿Su comportamiento es?

ingenuo abusivo

Comenta con tus compañeros la fábula y completa:

¿Qué opinas del comportamiento del chivo?

¿Que opinas del comportamiento del zorro?

¿Como actuarías tu en ese caso?

¿Por que?

Busca en el diccionario las siguientes palabras.

Primero ordenalas alfabéticamente:

zorro	1.	_____
chivo	2.	_____
pozo	3.	_____
fábula	4.	_____
moraleja	5.	_____
ingenuo	6.	_____
abusivo	7.	_____
pezuña	8.	_____

Palabra

Significado

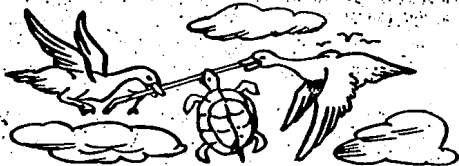
Míjate que:

Las fabulas son cuentos cortos en los que a veces los personajes son animales, que en sus acciones ejemplifican lo que hacen las personas, lo que deben de hacer lo que debe evitarse.

Ahora. ¿Te gustaría escribir una fábula?

Para hacerlo, observa la secuencia de los dibujos y escribe lo que te imagines que les sucede a los animalitos. No olvides dar un consejo o moraleja al final.

La tortuga y los patos.





Moraleja o consejo:

"(176)

"7. Lee en voz alta.

La Paloma y la hormiga

En un cristalino arroyuelo bebía una paloma. En ese instante cayó al agua una hormiga, y le infeliz luchaba en vano dentro de aquel océano para salir a tierra. La paloma se compadeció de ella, echó en el arroyuelo una pequeña hoja del árbol donde se hallaba y fue para la hormiga la tabla de salvación. Un momento después pasó por aquel lugar un muchacho sin canicas y de calzo, armado de una onda. Voló a la paloma y pensó que sería un buen jugador. Cuando preparaba la onda la hormiga le picó en un talón. El muchacho volvió la cabeza, la paloma voló.

H. Comenta con tus compañeros la fábula y escribe la respuesta.

¿Cómo ayudó la paloma a la hormiga?

¿Qué quería el niño hacer con la paloma?

¿Por qué?

¿Cómo ayudó la hormiga a la paloma?

Comenta con tu maestro y compañeros la moraleja y escribe tu opinión.

9. Es importante que entiendas todas las palabras que aparecen en un texto, para que puedas comprenderlo. Después de leer nuevamente la fábula, consulta en el diccionario las palabras que no conozcas. Aquí hay algunas; si encuentras otras, búscalas. Si tienes dudas pregúntale a tu maestro.

arroyuelo: _____

compadeció. Esta palabra no aparece en el diccionario porque viene de compadecer que sí está en el diccionario.

compadecer: _____

cristalino: _____

salvación: _____

oceano: _____

manjar: _____

"Ahora, lee y comenta esta historia.



Después de haber copiado los enunciados de la historieta, te habrás dado cuenta de que no todos son iguales. Algunos utilizan estos signos: ¿?; o éstos: ¡!; otros no los tienen. ¿Por qué será? Lee la siguiente historia. (178)

¿Son de plástico?



Los programas son excelentes, insistimos. la forma en que seran aplicados es otra cuestión, sobre todo cuando hemos explicado los problemas de los docentes anteriormente.

5.8. Programa de Lengua y Literatura. Primer curso del nivel de Educación Secundaria.

El programa de primer año tiene como objetivos:

- "Pretende consolidar el empleo de una lengua común para todos los mexicanos.
- Valorar la utilidad de la lengua, como instrumento que posibilita la participación activa de todos, en los procesos y fortalecen nuestro sistema democrático.(sic)
- Apreciar obras literarias de otros pueblos hispanohablantes, así como las obras cumbre de la literatura universal".(170)

También en este programa se han definido los "compromisos" del curso, que son:

- "Los contenidos del programa de Lengua y Literatura tienen como punto de partida los aprendizajes, habilidades, hábitos y actitudes logrados por el alumno en la primaria, en los cursos de Lengua Nacional. Retoma de ese nivel el trabajo en el aspecto de Comunicación Funcional, con énfasis en la lectura y la redacción de textos escolares no literarios: sin descuidar los procesos de comunicación oral - escuchar y hablar - como medio para reforzar los logros en la comunicación escrita.
- La Comunicación Literaria la cual, con base en el gusto y la afición cimentados en la primaria, enfatiza en secundaria la lectura interpretativa de los textos como camino para obtener, por una parte, mayor emoción estética; pero también su aprovechamiento como modelos para fomentar la inquietud emotiva natural del alumno, en la creación de textos personales que rebasen el simple enunciado de un mensaje y produzcan la satisfacción de experimentar la creación literaria.
- La sistematización de una cultura literaria mínima. Para ello se propone estudiar en el primer año el origen y desarrollo de la literatura, como obra importante de la cultura universal, desde las manifestaciones de las sociedades primitivas, las épocas clásicas y sucesivamente continuar en segundo con los hitos más

importantes, hasta culminar en el tercer curso con un panorama de la literatura de nuestros días.

- La detección y atención de problemas y deficiencias individuales en la Comunicación Oral y Escrita como legibilidad, acentuación, ortografía, dificultades fonéticas, y otros más." (199)

5.8.1. Objetivos de aprendizaje del primer curso de lengua y literatura

Derivados de los fines del nivel y como parte importante de ellos, proponemos al maestro conducir al alumno a:

- Iniciar los procesos de lectura selectiva a partir del vocabulario específico y las palabras clave, como punto de partida para obtener información y redactar mejor.
- Apreciar las posibilidades de la función estética de las palabras, mediante la lectura y la redacción de textos literarios.
- Apreciar el origen y desarrollo de la literatura a través de muestras seleccionadas de la literatura primitiva, clásica, medieval y renacentista.

5.8.1.1. Contenidos de aprendizaje. Comunicación Funcional

Lectura de textos informativos:

- Aclaración de palabras y expresiones poco usuales mediante la reflexión en el contexto.
- Localización de tecnicismos y terminología específica y su ubicación en campos del conocimiento científico, tecnológico, artístico, político... .
- Clasificación de textos atendiendo al vocabulario.
- Uso del diccionario general y diccionarios especializados.
- Elaboración de glosarios.

Comentario oral:

- Intercambio de opiniones acerca de la necesidad de disponer de información previa para comprender mejor un texto informativo.
- Exposición oral de lo leído en cuanto a lo interesante de la información y su utilidad práctica.

Redacción paralela:

- Sustitución oral y escrita de tecnicismos y terminología específica de un texto especializado, por palabras y expresiones de uso más generalizado, sin detrimento del mensaje.
- Reelaboración de textos a partir del vocabulario obtenido de un texto informativo.

Lectura reflexiva:

- Localización de palabras clave en textos informativos.

Reconstrucción de textos:

- Ventajas y desventajas en el uso de sinónimos y formas perifrásticas, para sustituir palabras clave en textos informativos.
- Paráfrasis simplificada y paráfrasis complicada de un mismo texto, mediante la sustitución de tecnicismos o vocabulario especializado por sinónimos y viceversa.
- Eliminación o sustitución de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.
- Desarrollo de nuevos temas a partir de los modelos de textos informativos leídos.

Exposición oral:

- Reconstrucción oral de un texto, a partir de sus palabras clave y del vocabulario específico.
- Lectura oral de los textos modelos o de los textos reconstruidos.

5.8.1.2. Comunicación Literaria

Diferencias entre textos literarios y no literarios:

- Comparación de textos que aborden temas similares para advertir las diversidades de tratamiento y desarrollo entre el abordaje intelectual y el emotivo.
- Apreciación del uso de las palabras en función literaria, y si es oportuno, iniciar la reflexión acerca de la función simbólica.
- Confrontación de posibilidades de empleo de una misma palabra en su función informativa y en función literaria.

Redacción experimental:

- Selección de vocabulario general utilizable para referirse a un tema.
- Discriminación de las palabras que correspondan a un punto de vista emotivo.
- Aprovechamiento del vocabulario seleccionado, en textos sencillos con intención literaria.

Interpretación a partir del vocabulario:

- Aclaración mediante el contexto del vocabulario y las expresiones poco usuales.
- Localización de palabras y expresiones con mayor carga emotiva, en textos en verso o en prosa.

Comunicación oral:

- Comentarios acerca del impacto emotivo general que produce la lectura de los textos propuestos.
- Opiniones acerca de las palabras dotadas de las mayores cargas emotivas en los mismo textos.
- Clasificación del vocabulario seleccionado de textos literarios, atendiendo sus similitudes emotivas, para estructurar campos en torno a emociones generales como alegría, tristeza, amistad, rencor...

- Propuesta personal de adiciones a los vocabularios anteriores, o estructuración de nuevos campos emotivos personales, utilizables en nuevas redacciones literarias.

Redacción experimental:

- Reaprovechamiento del vocabulario y las expresiones más emotivas de un texto en breves composiciones personales.
- Selección personal o grupal de vocabulario utilizable para redacciones emotivas a partir de textos diversos.
- Redacción personal de temas diversos a partir de vocabulario seleccionado por su posibilidad de aprovechamiento emotivo.
- Reconstrucción de textos literarios mediante el empleo de sinónimos y formas perifrásticas.
- Reelaboración de textos literarios mediante la aplicación de antónimos.

Lectura literaria reflexiva:

- Apreciación de las ventajas y desventajas del empleo de vocabulario sencillo, complicado, regionalismos, arcaísmos, neologismos...
- Apreciación de combinaciones léxicas permisibles en literatura y sus efectos emotivos.

Redacción experimental:

- Selección individual o grupal de vocabulario y combinaciones léxicas de gran impacto emotivo para referirse a temas diversos, o a emociones convenientes.
- Aprovechamiento del vocabulario y las combinaciones léxicas en composiciones personales.
- Transformación de textos informativos a textos literarios y viceversa, mediante sustitución de vocabulario y combinaciones léxicas.
- Reflexión acerca de la adjetivación como recurso literario, así como del empleo de adverbios, frases adverbiales y otros.

Lectura oral:

- Reflexión centrada en las emociones predominantes perceptibles a través del vocabulario de poemas y relatos para planificar su interpretación oral a través de la lectura en voz alta individual o grupal.
- Interpretación emotiva de textos literarios dados o de composiciones personales diversas.
- Reflexión acerca de la diversidad interpretativa que se puede obtener de los textos literarios.
- Recitación individual o coral y escenificación de textos literarios a partir de convenciones establecidas previamente, para enfatizar la carga emotiva.

5.8.1.3. Cultura Literaria

- Revisión de algunos conceptos de cultura. Ubicación de la literatura como manifestación cultural.
- A) Lectura primitiva: Caracterización general. Rasgos principales.
- Características generales de la cultura y específicas de la literatura mesopotámica.
 - Estudio de textos: Código de Hammurabi. Himnos religiosos. Epopeya de Gilgamesh.
 - La cultura egipcia y su literatura. Marco sociohistórico del Antiguo Egipto.
 - Estudio de textos: Libro de los Muertos. Invocaciones. Código de fórmulas y preces. Textos religiosos. Narraciones.
 - Culturas indígenas primitivas. Sus características, tanto en la época prehispánica, como en la actualidad.
 - Estudio de textos: Cantos rituales, rezos y mitos. Algunos relatos representativos antiguos y actuales.

B) Literatura clásica: Caracterización general. Confrontación con la literatura primitiva para percibir rasgos de continuidad y de innovación. Determinación de rasgos diferenciales.

- El Imperio Chino: sobre todo en cuanto al avance civilizatorio (sic) de su época clásica.
- Estudio de textos: Poemas, proverbios, cuentos y leyendas.
- La India en la antigüedad clásica. Marco sociohistórico.
- Estudio de textos épicos, religiosos y líricos. Fábulas. El Ramayana.
- El Pueblo Hebreo. Ubicación en el tiempo y en el espacio.
- Estudio de textos líricos en fragmentos del Exodo: Jueces. Cantar de los Cantares.
- La Cultura Clásica Griega. Modelo civilizatorio (sic) y sus valores como contribución a las culturas posteriores. Los géneros literarios.
- Estudio de textos: La Ilíada, La Odisea, Poesía lírica y épica. Teatro.
- La Roma Clásica, sus similitudes y diferencias con culturas anteriores y su contribución a las posteriores.
- Estudios de textos: Epístolas, Poesía lírica y de amor a la naturaleza, género Didáctico, la Oratoria. La Eneida.
- Las civilizaciones Nahuas y Maya en su época clásica. Desarrollo y alcances.
- Estudio de textos: Los códices. Poesía filosófica, religiosa y humanista. Nezahualcóyotl. El Rabinal Achí, El Popol Vuh. El Chilam Balam.

C) Literatura medieval: Caracterización general. Rasgos característicos.

- La Edad Media en Europa: España, Francia, Italia. El sistema feudal. El sentimiento religioso.
- Estudio de textos: Literatura épica feudal española: El Cantar del Mío Cid; francesa: Canción de Roldán; italiana: Dante y la Divina Comedia. Técnica del verso y recursos poéticos.

D) Literatura renacentista: Caracterización y aportaciones.

- El Renacimiento en Italia y España. Causas y características.
- Estudio de textos de Bocaccio, Boscán, Garcilaso de la Vega, Gutierre de Cetina y Fernando de Rojas: La Celestina."(181)

5.8.2. Lineamiento de evaluación y Criterios para la acreditación

Cuando en un curso se pretenden manejar diferentes técnicas, la mejor demostración de que se ha logrado su aprendizaje es mediante la realización de un trabajo que implique su aplicación.

De la misma manera, cuando el aprendizaje logrado en los alumnos es el desarrollo de su capacidad para analizar, obtener y elaborar conclusiones personales, fundamentar y argumentar sus puntos de vista, el medio idóneo es un trabajo que obligue a poner en juego sus capacidades intelectivas y el dominio de la lengua escrita.

La variedad de habilidades y la complejidad de procesos que implica la realización de la mayoría de los trabajos, a menudo va mucho más allá de lo que se pretende evaluar y, al revisar el trabajo, no se sabe a fin de cuentas qué se está evaluando: localización o interpretación de información, organización de ideas o generación de conclusiones, aplicación de técnicas o descubrimiento de nuevos datos, redacción o capacidad interpretativa y crítica.

Con base en lo anterior, es importante que el maestro haga una planeación que permita al alumno ir de lo más simple a lo más complejo. Por ejemplo, desde la localización de palabras clave hasta la capacidad interpretativa y crítica. También resultará conveniente que en los primeros ejercicios no pida más de una tarea por realizar y vaya incrementando la complejidad de los ejercicios según el avance individual y grupal.

Finalmente consideramos importante señalar que el docente debe tener criterios muy claros y perfectamente definidos en el momento de solicitar un trabajo y lo que pretende que el alumno haga en él, pues, en muchas ocasiones, si al alumno no le queda clara la instrucción, seguramente elaborará un trabajo inútil.

Si recordamos que la evaluación está referida fundamentalmente al proceso y desarrollo de las capacidades intelectivas y psicolingüísticas (en

Al caso de nuestra área) y que por lo tanto, la evaluación tiene más un carácter individual sin perder de vista que la interacción grupal es un factor determinante en ese desarrollo personal. Por esto, la acreditación adquiere más un carácter cualitativo es decir: habrá que traducir el proceso de desarrollo de las capacidades de los alumnos en una notación. Sin embargo, creemos que si el docente lleva un registro sistemático y permanente de cada uno de sus alumnos en el que aparezca, desde el diagnóstico inicial (manejo de vocabulario, comprensión lectora, dominio de la lengua para redactar) hasta los obstáculos y deficiencias que todavía enfrentan.

Para el primer grado se busca fundamentalmente que el alumno presente con orden, claridad y precisión sus ideas en forma oral, obtenga la información precisa de un texto, exprese con legibilidad, limpieza y orden sus ideas en sus trabajos escritos y muestre que ha entendido las diferencias y semejanzas en los textos literarios estudiados.

5.8.3. Bibliografía básica

De la lista siguiente pueden seleccionarse los fragmentos para la clase y las dos obras completas que el alumno leerá durante el curso:

AUTOR	TITULO
Martínez, José Luis	Literatura de los pueblos antiguos
Sodi, Demetrio	La literatura de los mayas
Benítez, Fernando	"Mitos indígenas" en <i>Los Indios de México</i>
Valmiki	El Ramayana
Anónimo	El Mahabharata
Anónimo	Leyendas de la India
Anónimo	Los Vedas
Wang Chong	Relatos
Pu Song Ling	Relatos
Varios	Relatos y poemas chinos
Salomón	El Cantar de los Cantares
Anónimo	Gilgamesh
Anónimo	Libro egipcio de los muertos
Anónimo	Invocaciones, Código de Fórmulas y Preces.
Anónimo	Textos religiosos egipcios
Homero	La Iliada, La Odisea
Sófocles, Eurípides	Tragedias y comedias varias
Esquilo y Aristófanes	
Cicerón	Catilinarias
Virgilio	Las Abejas y La Eneida

Título	Poemas
Alighieri. Dante	La Divina Comedia
Anónimo	Cantar del Mio Cid
Anónimo	Canción de Roldán
Anónimo	El Anillo de los Nibelungos
De Rojas, Fernando	La Celestina
De la Vega, Garcilaso	Poesías
De Cetina, Gutierre	Poemas
Nezahualcoyotl	Poemas
Leon Portilla, Miguel	Traducciones de poemas nahuas
Garibay, Angel Ma.	Traducciones de textos nahuas
Anónimo	Popol Vuh
Anónimo	Chilam Balam
Anónimo	Rabinal Achí

5.8.4. Bibliografía para el maestro

Martínez, José Luis. El Mundo Antiguo (seis volúmenes).

Varios. Cuadernos ANUIES. Series: Taller de Lectura y Redacción y Lengua y Literatura.

Garibay, José María. La Literatura Maya.

Horcasitas, Fernando. El Teatro Náhuatl.

Leon Portilla, Miguel. El Teatro Náhuatl. (192)

Hay varios puntos que resaltan dentro del programa de este primer curso:

- Cuál es la sustentación lingüística del nuevo programa. Si bien pudiera pensarse que no hay que complicar al maestro con cuentos tan intrincados, bajo esta misma mentalidad cómo se espera que éste desarrolle su propio programa.
- Los contenidos del programa de Lengua y Literatura tienen como punto de partida los aprendizajes, habilidades, hábitos y actitudes logradas en la primaria, en los cursos de Lengua Nacional". En el caso de primaria se previó que los alumnos llegaran en diferentes condiciones y dado el caso el desarrollo de destrezas psicomotoras, maduración cognoscitiva y afectiva a través de un programa previsto en el bloque que formaran el primer y segundo año. Ahora, para el primer año de secundaria no se prevé en ningún lugar la desigualdad de condiciones en que llegan los alumnos a la secundaria, algunos arguirán que el profesor en el desarrollo del curso irá identificando las limitaciones del estudiante.

Pero, preguntamos, si en un programa que separaba las habilidades del estudiante no es posible trabajar con casos específicos en áreas específicas, cómo se podrá hacerlo en las nuevas condiciones. (Véase también el tercer compromiso del curso.)

- c) Parece ser que la sistematización de una cultura literaria mínima se cumplió pues, a diferencia del programa anterior, ahora solo 33 obras se citan para el alumno, y de ellas éste únicamente solo habrá de leer con carácter obligatorio dos obras completas.
- d) Como parece una adivinanza el soporte psicolingüístico empleado para el desarrollo de programa, esbozaremos una hipótesis en el intento de analizar este programa.

Se trata de globalizar el aprendizaje de la lengua a través de un núcleo integrador (lecturas), dado que los objetivos se inclinan de una manera apabullante por la lectura:

- Iniciar los procesos de lectura selectiva a partir del vocabulario específico y las palabras clave, como punto de partida para obtener información y redactar mejor.
- Apreciar la posibilidad de la función estética de las palabras, mediante la redacción de textos literarios.
- Apreciar el origen y desarrollo de la literatura a través de muestras seleccionadas de la literatura primitiva, clásica, medieval y renacentista.

Así también, los contenidos de aprendizaje muestran una clara tendencia alta a la creación de un taller de interpretación de textos.

Este taller, sin duda, sería muy provechoso para aquellos estudiantes que están listos o casi listos para pasar a educación media superior, pero, ¿qué hay de aquéllos que quedarán en el camino?

Con este tipo de programa la evaluación real se dificulta ya que "habrá que traducir el proceso de desarrollo de las capacidades de los alumnos en una nota. Sin embargo, creemos que si el docente lleva un registro sistemático y permanente de cada uno de sus alumnos en el que aparezca, desde el diagnóstico inicial hasta las deficiencias que todavía encuentran." Lo que creemos no será muy difícil que el maestro lleve un registro como éste teniendo grupos de 50 o 60 alumnos.

Y como se puede observar es bastante amplia y suficiente. También hay que señalar que el texto de José Luis Martínez tiene seis volúmenes y hace más de quince años que se encuentra agotado; ellos sugieren para la literatura Náhuatl el texto de Angel Ma. Garibay, el cual debe encontrarse en un precio cercano a los \$200 000.00. lo que resulta inalcanzable para el maestro de escuela oficial.

7. Curso y desarrollo de los programas.

Como ya hemos apuntado, una de las tareas más difíciles ha sido distinguir si los nuevos programas son parte de un quehacer educativo o político.

Así desde el inicio de estos programas ha existido una enorme dificultad para saber qué sucede. En diciembre de 1990, tuvimos oportunidad de asistir a una de las reuniones de evaluación de la prueba operativa. En ella,

recibimos algún papeleo, del cual destacamos el fragmento que sigue para dar una idea del organigrama de funciones en la tarea de la aplicación de la prueba operativa.

La observación de la clase de la Prueba Operativa llevada a la práctica por el maestro, tiene el propósito de proporcionar material que al ser procesado y analizado, ofrezca información tanto de los programas a prueba como de las nuevas necesidades formativas del docente.

La observación es sobre hechos de clase, es la estrategia clave dentro de la prueba operativa, su manejo y las experiencias y resultados que se obtengan, son tema del Seminario de Análisis Pedagógico organizado en cada una de las entidades federativas.

Como es sabido, las Subsecretarías de Educación Elemental y Media, a través de su Secretariado Técnico, proporciona los nuevos programas; se ponen a prueba en la práctica, y lo largo de un año escolar en todas las entidades federativas en una selección de escuelas, bajo la responsabilidad de los Directores de Servicios Coordinados. La atención directa a los maestros de la Prueba Operativa, en cuanto a sus necesidades para informar y reflexionar técnicamente sobre el proceso corresponde al Subsistema de Formación y Actualización del Magisterio, esto es, al CANACEN, DGBNAM y UPN. La evaluación para diseñar el sistema de acreditación de los nuevos programas, la realiza la Dirección General de Evaluación, Incorporación y Revalidación. El CONALTE dará seguimiento a la consulta de los sectores sociales y profesionales para, en su momento, establecer un dictamen al respecto. El apoyo para

el procesamiento de datos, lo brinda el CEAR y, finalmente, la logística de todo el operativo está a cargo de la Coordinación para la descentralización educativa".

De esta manera la expectante presentación, fue sorpresivamente dada a conocer con bombo y platillo en agosto de 1990, con entrevistas a funcionarios por radio y televisión. Un mes más tarde, en octubre, se presentaba a los profesores que iban a encargarse del "pilotaje" los programas, para que en un curso de nueve horas comprendieran, sobre todo, el "espíritu" de que los programas con su apoyo serían perfectibles.

Así los profesores se lanzaron a la aplicación de los nuevos programas - dos escuelas por cada estado -, con la promesa de que éstos recibirían el apoyo y la asesoría de los programadores. Cabe aclarar que lo único que los profesores tenían para su tarea era el programa correspondiente para cada área, y su experiencia.

Para mediados de diciembre, sólo en algunas especialidades se habían recorrido trece estados, del total de los que conforman el país, para evaluar por primera vez los resultados de la prueba operativa. Ya por aquel tiempo corrían rumores de que se iba a posponer su aplicación por un año y sólo se esperaba una comunicación oficial, pero ésta lamentablemente nunca llegó y adquirió una oficialidad tácita hasta mediados de enero de 1991, cuando nuevamente se prepararon los viejos libros de primer año con el antiguo programa para su revisión por parte de la SEP.

Para mediados de marzo de 1991, el panorama educativo a nivel nacional es desolador, como suele suceder cuando algo sale mal, y sólo se escucha un silencio expectante. El resultado es que el verdadero profesor no sabe a ciencia cierta qué sucederá con su futuro, ¿llevará la prueba operativa? ¿seguirá con el viejo programa? ¿llevará grupos operativos y tradicionales en la misma escuela? Lamentablemente o afortunadamente es que después de tanto bregar cuesta arriba, los nuevos programas esperarán hasta 1992 para que en los grados que ya hemos mencionado entren en acción, bajo el riesgo de echar a perder el trabajo sexenal.

B.9. Conclusiones

Es prematuro condenar a la modernización educativa al fracaso. Podríamos decir que hay varios elementos que, en cierta forma, determinan el camino que ha seguido la prueba operativa en sus diferentes niveles, entre ellos encontramos la elaboración de programas al vapor bajo la aparente auscultación entre el medio magisterial; la falta de materiales de apoyo de calidad que sustentan la labor pedagógica del docente; no haber dado al profesor la capacitación que requería para dar inicio a la aplicación de programas que contrastan con los anteriores y no dar la suficiente retroalimentación al profesor que trabaja actualmente en curso.

Parece ser la historia de siempre, ligar el aspecto educativo al político y que el primero sea la bandera oficial para ganar prestigio. Esto no quiere decir que la idea o propósito del Ministro de Educación o el Presidente de la República no haya tenido un noble propósito en el fondo. Los programas por su contenido, excepto el libro del alumno de tercero, no ofrece más que algunos puntos tomados de los programas de 1975 y otros del anterior, pero en conjunto no ofrecen nada nuevo. Lamentablemente, programas y programas vienen y no hay para nuestro pueblo el avance educativo deseado.

CONCLUSIONES FINALES

- 1) Antes y después de la Reforma Educativa de 1973 se han empleado innumerables métodos para la enseñanza de la lectoescritura; entre estos se encuentran los de delimitado, onomatopéyico, silábico, global y ecléctico. Su utilización depende de la experiencia del profesor o de la obligatoriedad por llevar uno u otro.
- 2) Desde hace treinta años la enseñanza del español se dividía en lectura, escritura, expresión oral, expresión escrita e información gramatical. Como fundamentos didácticos se manejan conceptos como funcionalidad de la lengua, preparación y actualización, práctica del lenguaje, evaluación de las reglas y evaluación continua. Tales fundamentos sirvieron para la reforma educativa de 1973-1981 y se emplearon en la de 1990-1992; no obstante, su práctica antes y ahora está lejos de la realidad.
- 3) Tanto programas como libros de texto de primaria están perfectamente balanceados y cumplen cabalmente con los objetivos para los que fueron creados. El problema se presenta respecto de la continuidad que tienen con el área correspondiente en el programa de secundaria.

Los libros de texto producidos por la iniciativa privada tienen gran aceptación entre los maestros de escuelas particulares y oficiales, cumplen los requisitos del programa oficial y sus características son muy diversas: nivel de profundidad, metodología o vida del libro. Hay libros cuya existencia supera los treinta años y como ejemplo tenemos el libro: *Mis primeras letras*.

- 4) En los programas de Español en Secundaria existe la continuidad, la agrupación entre los objetivos particulares, específicos y actividades sólo se da parcialmente. Aunque debiera ser una materia aplicativa, se le da mayor importancia al dominio cognoscitivo. Su mayor deficiencia es su extensión, considerando el tiempo real del año escolar.

Como es conocido, no existe un texto oficial para secundaria y todas las editoriales crean, por medio de autores nacionales, materiales de acuerdo con el programa vigente. Hay textos de excelente, buena y mala calidad, la cual está validada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación de la SERP anualmente. Sin embargo se observan fenómenos que inciden en la preferencia por determinado texto, éstos pueden ser la importancia jerárquica o reconocimiento que un autor tenga en el medio magisterial, también lo es la facilidad que ofrezca el libro para

trabajar con él, dado el gran número de alumnos que el profesor de secundaria atiende.

5) La actualización del docente es el punto medular para el mejoramiento de la educación. Programas y textos, aunque con errores, probaron su validez. La situación del maestro es intensamente problemática por las siguientes razones:

- Ausencia de una verdadera sustentación académica y didáctica del profesorado.

- Falta de conocimiento de tendencias educativas actuales.

- Actualización constante y adecuada del profesorado.

- Poco apoyo de las autoridades educativas.

- Faltan estímulos económicos a maestros que tengan un trabajo sobresaliente.

- Salarios justos.

- Proporción de medios didácticos esenciales para el mejoramiento de la práctica docente.

- Vocación.

- Consulta al maestro sobre la implantación de la currícula.

6) Aunque parezca utópico, uno de los objetivos que debiese tener todo buen profesor es la búsqueda diaria de mejores caminos para que sus alumnos aprendan, no debe quedarse en la repetición de fórmulas; el maestro deber ser un investigador de tiempo completo que plantee tanto en su casa como en la escuela, repetimos, mejores alternativas educativas.

7) Hay varias características afines entre los ejercicios dados como propuestas pedagógicas:

- Mayor vinculación con la realidad.

- Cercanía con la actividad lúdica.

- Multiplicidad en formas para llegar al conocimiento, aunque ellas se alejen de la educación formal.

- Interacción real maestro-alumno en el aula.

8) De la actual prueba operativa, como parte de la modernización educativa, las conclusiones, desde el punto de vista educativo fueron las siguientes:

- Ofrece una visión global más práctica del estudio del lenguaje.

- Intenta presentar programas que corresponden a la madurez del niño.

- Toma en cuenta situaciones que ya eran comunes en el medio educativo: la utilización de diferentes métodos para la enseñanza de la lectoescritura y la enseñanza simultánea de la letra cursiva y script.

- Sus programas carecen de una perfecta descripción de los objetivos generales, particulares, específicos y de las actividades.

- El programa de español para secundaria intenta globalizar el aprendizaje de la lengua a través de un núcleo integrador -lectura-. Así mismo, los contenidos de aprendizaje muestran una clara tendencia hacia la creación de un taller de interpretación de textos.

Finalmente, deseamos ratificar que nuestra hipótesis se comprobó dado que todos los aspectos que analizamos nos condujeron al maestro, como el punto más débil de la cadena educativa. Las propuestas que dan origen al título de este trabajo se encuentran a lo largo del mismo y especialmente en el capítulo cuatro.

Verano de 1991.

MUJAS

- 1.- Para los programas operativos de primer año, se ha considerado la presentación de tres opciones para la enseñanza de la lectoescritura, al profesor de primaria: los métodos onomatopéyico, global-estructural y la propuesta.
- 2.- Podemos hablar incluso de los niños que ingresan a primero de primaria, ya que algunos han cursado preescolar y otros no.
- 3.- *Silabario de San Miguel*, Novísima edición, Clemente Jacques y Cía., S. A., México, D. F.
- 4.- *Ibidem*, págs. 2 y 6.
- 5.- Mantilla, Luis F., *Mantilla I*.
- 6.- Barbosa Heldt, Antonio, *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*, Ed. Pax, México, 1971, pág. 35.
- 7.- *Ibidem*, pág. 38.
- 8.- La mayor parte de los materiales de lectoescritura actuales consideran como aspecto importante la ejercitación antes del trazo. De ahí la importancia de la educación preescolar.
- 9.- Rébsamen, Enrique, *Método Rébsamen*. Ed. Patria, México, 1959, pág. 4.
- 10.- *Op. Cit.*, Barbosa Heldt, pág. 47.
- 11.- *Op. Cit.*, Barbosa Heldt, pág. 88.
- 12.- Valdez, Esther, *Confeti I*, Ediciones Pedagógicas, México, 1987.
- 13.- *Op. Cit.*, Barbosa Heldt, págs. 104 y 105.
- 14.- Esta preocupación está latente ya que, recientemente, en el año de 1987 se celebró un congreso acerca de la defensa del idioma español.
- 15.- *Op. Cit.*, Barbosa Heldt, pág. 116.
- 16.- La tercera lección posee once palabras nuevas, de las cuales cinco están en el libro y seis en el cuaderno de trabajo; una de las palabras es ¡Mira! Sin embargo, después de este tercer ejercicio, el niño reconoce visualmente un total de 27 palabras.

- 17.- Ibidem, pág. 118.
- 18.- Op. Cit., Barbosa Heldt, pág. 179.
- 19.- López Robles, Fortino, *Didáctica de la información gramatical*, Nueva Biblioteca Pedagógica, Ed. Oasis, México, 1989.
- 20.- Op. Cit., López Robles, pág. 187.
- 21.- Op. Cit., López Robles, pág. 187.
- 22.- Op. Cit., López Robles, pág. 189.
- 23.- Op. Cit., López Robles, pág. 189.
- 24.- Op. Cit., López Robles, pág. 190.
- 25.- Op. Cit., López Robles, pág. 190.
- 26.- Op. Cit., López Robles, pág. 191.
- 27.- Op. Cit., López Robles, pág. 191.
- 28.- Op. Cit., López Robles, pág. 191.
- 29.- Op. Cit., López Robles, pág. 215.
- 30.- Op. Cit., López Robles, pág. 217.
- 31.- Op. Cit., López Robles, pág. 217.
- 32.- Curiosamente en la primera Exposición de Materiales Didácticos auspiciada por la SEP y celebrada en 1986, en el área de Español triunfó una profesora que presentó el "innovador" dominó de sinónimos.
- 33.- Sánchez de Rovelo, Aurora. *Didáctica de la lectura oral y silenciosa*, 4a. edición, México, 1980.
- 34.- Secretaría de Educación Pública. *Mi libro de segundo año*. México, 1960, pág. 118.
- 35.- Secretaría de Educación Pública. *Mi libro de cuarto año*. México, 1960, pág. 118.

- 36.- Pereña Gili, Heidi. Tesis para obtener el grado de licenciatura. Mexico,
- 37.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 12.
- 38.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 13.
- 39.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 14.
- 40.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 17.
- 41.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 19.
- 42.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 30.
- 43.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 30.
- 44.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 34.
- 45.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 34.
- 46.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 33.
- 47.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 38.
- 48.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 37.
- 49.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 39.
- 50.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 41. En nuestro particular modo de pensar quizá cambiaríamos este ejemplo por un ejemplo de lengua más cercano.
- 51.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 44.
- 52.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 47.
- 53.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 49.
- 54.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 50.
- 55.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 53.
- 56.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 54.

- 57.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 55.
- 58.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 61.
- 59.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 61.
- 60.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 61.
- 61.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 61.
- 62.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 63.
- 63.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 69.
- 64.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 70.
- 65.- Op. Cit., Pereña Gili, pág. 71.

66.- Para agosto de 1990, la Secretaría de Educación Pública dio como una de las tres posibilidades para la enseñanza de la lectoescritura, el Método Global de Análisis Estructural.

67.- Secretaría de Educación Pública, *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, SEP, México, 1984. Esta es la segunda opción ofrecida por la SEP para la enseñanza de la lectoescritura en el programa de 1990.

68.- Basurto, Carmen, *Mis primeras letras*. Ed. Trillas, México, 1977.

69.- *Español, libro de trabajo*. Primero a sexto grados. Editado por Nuevas Técnicas Educativas, México, 1987.

70.- Pleyán, Carmen, *Nombre; Verbo, Lengua Española*, Ed. Teide, Barcelona 1975.

Es muy importante considerar que en la escuela primaria particular, como es sabido, se utilizan muy diferentes textos que pueden ser adaptados como tales por diversas razones como pueden ser el nivel académico del colegio, la fama de un autor o texto, independientemente del valor intrínseco que éste tenga y otro tipo de "arreglos" que sólo benefician a la dirección.

71.- Este programa desarrolla conjuntamente todas las áreas de aprendizaje, pero nunca se le dice al niño que existe una división.

72.- Secretaría de Educación Pública, *Libro para el maestro, primer grado*, SEP, 1980, México, pág. 15.

73.- SEP, *Libro para el maestro*, primer grado, pág. 77.

74.- Las diferencias hablan: mientras el niño de preescolar que proviene de educación particular al llegar a la primaria sabe ya leer y escribir, el niño de educación oficial lo hace hasta febrero o marzo en su primer año de primaria.

75.- Secretaría de Educación Pública, *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. SEP, México, Introducción, pág. 5.

76.- Op. Cit., *Propuesta*, pág. 83.

77.- Op. Cit., pág. 87.

78.- Recordemos que el programa integrado desarrolla paralelamente las ocho áreas de aprendizaje, dando la misma importancia a todas y sin especificar en qué momento se estudia una u otra.

79.- *Mi libro de primero*. Parte 1, SEP, México, pág. 110.

80.- Esta es una diferencia bastante común entre el libro de texto oficial y el de la iniciativa privada: el dominio del contenido de aprendizaje a través de un mayor número de muy diferentes actividades y ejercicios. Este comentario es válido para todas las materias. No son pocas las escuelas que además de llevar el texto de la SEP, llevan un auxiliar.

81.- *Mi libro de segundo*, Parte 1, pág. 201.

82.- *Mi libro de segundo*, pág. 203.

83.- NUTESA. *Senda, libro de lectura 3*. Nuevas técnicas educativas. México, 1986, pág. 55

84.- NUTESA. *Español, libro de trabajo 3*. Nuevas técnicas educativas, Ed. Santillana, México, 1987, pág. 57.

85.- Antes de llegar al ejercicio que sirve de modelo, ha de ser puesto de relieve el hecho de que evidentemente aun dentro de nuestra escuela particular, el nivel de estos libros, su cuidado, su didáctica y el papel del maestro como monitor, los ponen por encima de los textos que hasta ahora tenemos en nuestro país.

- 86.- Pleyán, Carmen, *Verbo*, Ed. Teide, Barcelona, pág. 59.
- 87.- Op. Cit., Pleyán, pág. 60.
- 88.- Op. Cit., Pleyán, pág. 61.
- 89.- Secretaría de Educación Pública. *Presente y futuro de la educación secundaria*. México, Centro de estudios educativos, 1983.
- 90.- Op. Cit., *Presente y futuro...*, pág. 54.
- 91.- Op. Cit., *Presente y futuro...*, pág. 59.
- 92.- Convendría, para análisis personal, preguntarse hasta dónde llegan nuestros alumnos en esta clasificación de Bloom.
- 93.- Como se verá más adelante, la participación de este dominio en la materia de Español es mínimo o casi inexistente.
- 94.- Op. Cit., *Presente y Futuro de la Educación Secundaria*, pág. 85.
- ** Al tiempo, resultaron hipotéticos.
- * Como se verá en el capítulo quinto, los planes y programas de estudio retomaron ésta y otras ideas de la Resoluciones de Chetumal.
- 95.- Op. Cit., *Presente y Futuro de la Educación Secundaria*, pág. 71.
- 96.- Op. Cit., *Presente y Futuro de la Educación Secundaria*, pág. 71.
- 97.- Desde el punto de vista onomasiológico de los programas.
- * Actualmente en la prueba operativa 1990 se propone la reducción del tiempo de impartición del Español a tres horas semanales.
- 98.- Albarrán, Agustín Antonio, et. al. *Palabra y pensamiento. primer curso de Español*. Ed. Herrero, México, 1988, Octava Edición, pág. 184.
- 99.- Op. Cit., Albarrán, et. al., pág. 118.
- 100.- Op. Cit., Albarrán, et. al., pág. 12.
- 101.- Op. Cit., Albarrán, et. al., pág. 13.

- 102.- Moguel, Idolina. *Español Uno*. Cuarta edición. Ed. Trillas, México, 1983.
- 103.- Aún a 15 años de su aparición, las estadísticas muestran que en 1990 todavía fue el libro de mayor venta en el área de Español.
- 104.- Lozano, Lucero. *Español Activo*. Porrúa Hermanos. México, 1987.
- 105.- *Ibidem*, pág. 15.
- 106.- Murillo Paniagua, Graciela. *Español, segundo curso*. México, Ediciones Pedagógicas, S. A. de C. V. Segunda edición, 1979.
- 107.- *Op. Cit.*, Murillo P., pág. 90.
- 108.- *Antología de autores griegos y latinos*. Lecturas universitarias 6, México, UNAM, 1971, pág. 178.
- 109.- *Op. Cit.*, Murillo P., pág. 89.
- 110.- *Op. Cit.*, Murillo P., pág. 90.
- 111.- Hernández Nieves, Sergio. *Recreo con las letras*. México, Ediciones Pedagógicas, S. A. de C. V. Tercera edición, 1975.
- 112.- *Op. Cit.*, Hernández Nieves, pág. 48.
- 113.- *Op. Cit.*, Hernández Nieves, pág. 49.
- 114.- López, Emma, *Verbum 2*. México. Herrero, Cuarta Edición, 1983.
- 115.- *Op. Cit.*, López, Emma, pág. 65.
- 116.- *Op. Cit.*, López, Emma, pág. 75.
- 117.- Pacheco Hidalgo, Armando. *Español Vivo*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1984.
- 118.- *Op. Cit.*, Pacheco Hidalgo, pág. 7.
- 119.- *Op. Cit.*, Pacheco Hidalgo, pág. 4.
- 120.- *Op. Cit.*, Pacheco Hidalgo, pág. 11.

- 121.- Choren, Josefina Ballesteros de, et. al. *Español 3*, México, Publicaciones Cultural, 1979.
- 122.- Sánchez Azuara, Gilberto. *Mi libro de Español, Tercero*. México, LIMUSA, Tercera edición, 1988.
- 123.- 38 lecturas varían en extensión de una a cinco páginas.
- 124.- Op. Cit., Sánchez Azuara, pág. 79.
- 125.- Los criterios de evaluación de la SEP son muy variables, año con año cambian, dependiendo del evaluador en turno.
- 126.- El tiraje representa en gran medida las expectativas de venta de determinado libro y hasta se podría establecer un principio.
- 127.- Si se considera necesario, véase el capítulo 2 respecto de la aplicación del programa integrado.
- 128.- Véase capítulo 2.
- 129.- En la segunda parte de este capítulo se contesta a esta cuestión.
- 130.- Solución semejante al programa piloto de la ENP.
- 131.- Rockwell, Elsie. *Los usos escolares de la lectura escrita en nueva perspectiva sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI Editores, 1988. Página 300.
- 132.- Blackie.
- 133.- Op. Cit. Blackie. Pág. 87.
- 134.- *Ibidem*. Pág. 57.
- 135.- Rockwell, Elsie. Op. Cit. Pág. 303-310.
- 136.- "La realidad es que muchos estudiantes llegan a la escuela secundaria ignorando las técnicas de estudio". Risk, Thomas en Boletín Informativo Pedagógico. Año II. No. 2 Marzo-Abril, 1971. Ministerio de la Educación de la Provincia en Buenos Aires.
- 137.- Guillen de Rezzano Clotilde. *Didáctica Especial*. Editorial Kapeluz.

- 138.- Op. Cit. Pág. 200.
- 139.- Cazden, Courtney, Vera P. John y Dell Hymes, *Functions of Language in the classroom*, Nueva York, Teachers College Press, 1972.
- 140.- *La lengua escrita en contextos escolares*, en *Nueva perspectiva sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI Editores, 1988. Página 212.
- 141.- Op. Cit. Pág. 214.
- 142.- Op. Cit. Pág. 219.
- 143.- Op. Cit. Pág. 221.
- 144.- Op. Cit. Pág. 222.
- 145.- Hess, Herman. *Alma de niño*. Grupo Sayrols. 6a. Ed. 1982.
- 146.- Beristain, Helena. *Gramática estructural de la lengua española*. UNAM, 1978. Pág. 318.
- 147.- Salgado, Hugo. *En desafío de la ortografía*. Editorial Tuki, 7a. edición Argentina, 1989. Págs. 3-15.
- 148.- Paz, Octavio. *Mi vida con la ola*, en *Lectura y Creatividad 3* de S. Hernández. Ediciones Pedagógicas. México 1987. Págs. 80-83.
- 149.- Texto extraído de *Oulipo*, Colección IDRES, Gallimard.
- 150.- Perelma, Yakov. *Física recreativa*, en *Lectura y Creatividad 3* de S. Hernández. Ediciones Pedagógicas. México, 1987. Págs. 81-82.
- 151.- *Teseo y el minotauro* (relato de la literatura latina) en *Lectura y Creatividad 2* de S. Hernández. Ediciones Pedagógicas, México, 1987. Págs. 81-82.
- 152.- CONAFE. *Circo, Maroma y Brinco*. Pág. 13. Conafe. México, 1985.
- 153.- CONAFE. Op. Cit. Pág. 14.
- 154.- Imberman Francisco. *La educación unitaria del cuerpo*, Cuadernos de pedagogía No. 52.

155.-

158.-

157.- Con esto no queremos decir que la competencia sea mala, al contrario es motivante. En lo que hay que tener cuidado es en la adecuada estimulación del niño regular o menos apto, no fijando en él una imagen de segundón.

158.-

159.- CONAFE. *Te lo cuento otra vez*. Pág. 10, CONAFE, México, 1983.

(*) Para 1990 se aplicó la prueba operativa en primer y tercer grado de primaria, en secundaria se aplicó sólo en el primer grado.

152.- Secretaría de Educación Pública. *Los Planes de Estudio de Educación Básica*. México, D. F. Junio de 1990. p.p. 4.

153.- Op. Cit., *Los Planes ...* p.p. 5.

(*) Se han transcrito literalmente los programas de estudio. En caso de algún error ortográfico, de redacción o de uso de la lengua en general hemos antepuesto la palabra (SIC).

154.- Op. Cit., *Los Planes ...* p.p. 6.

155.- Op. Cit., *Los Planes...* p.p. 9.

(*) Obsérvese que el tipo de lenguaje que se maneja, más parece ser el de un discurso político que el de presentación de un programa de estudios.

(*) Existían ya antes de la Reforma Educativa de 1975.

156.- Op. Cit., *Los Planes...* p.p. 15.

157.- Op. Cit., *Los Planes...* p.p. 16.

158.- Op. Cit., *Los Planes...* p.p. 17 y 18.

159.- Op. Cit., *Los Planes...* p.p. 19 y 20.

160.- Op. Cit., *Los Planes...* p.p. 20-22.

- 161.- Op. Cit., *Los Planes...* p.p. 22-24.
- 162.- Op. Cit., *Los Planes...* p.p. 24-28.
- 163.- Op. Cit., *Los Planes...* p.p. 26.
- 164.- Op. Cit., *Los Planes...* p.p. 27.
- 165.- Secretaría de Educación Pública. Propuesta pedagógica para el primer grado de educación primaria. México, D. F. Julio de 1990. p.p. 4.
- 166.- Op. Cit., p.p. 5.
- 167.- Op. Cit., p.p. 5.
- 168.- Op. Cit., p.p. 5.
- 169.- Op. Cit., p.p. 6.
- 170.- Op. Cit., p.p. 19.
- 171.- Op. Cit., p.p. 9-12.
- 172.- Op. Cit., p.p. 16-17.
- 173.- Secretaría de Educación Pública. *Libro para el alumno. Primer grado.* México, D. F., 1990. p.p. 1.
- 174.- Cada opción metodológica tiene su propia guía del maestro y libros para el alumno.
- 175.- SEP. Propuesta de libro de Lengua Nacional para el alumno de Tercer grado. p.p. 3.
- 176.- Op. Cit., Propuesta... Tercer grado. p.p. 41-47.
- 177.- Op. Cit., Propuesta... Tercer grado, p.p. 55-57.
- (*) Op. Cit., Propuesta... Tercer grado, p.p. 63.
- (*) *Ibidem*, p.p. 68.
- 178.- Op. Cit., Propuesta... Tercer grado, p.p. 66.

179.- Programa Nacional de Lengua y Literatura I., 1er año de secundaria.
Prueba operativa 1990-1991. p.p. 10.

180.- Op. Cit., p.p. 3.

181.- Op. Cit., p.p. 10-19.

3.2.6. Encuesta a maestros de primaria

Preguntas	A	B	C	D	E
2. Edad	36 F	31 F	32 M	28 F	23 F
4. Escolaridad					
1. Secundaria 2. Normal					
3. Normal Superior	2	2	3	2/5	2
4. Normal sup. privada					
5. Otra esc. de niv. sup.					
5. Experiencia docente					
1. De 1 a 5 años					
2. De 5 a 10 años					
3. De 10 a 15 años	4	3	3	2	1
4. De 15 a 20 años					
5. De 20 a 30 años					
6. Grado escolar en que impartió clases el ciclo pasado					
	---	6o.	6o.	1o.	2o.
7. ¿Qué nivel de conocimientos anteriores tuvieron sus alumnos al iniciar el ciclo escolar?					
1. Excelente 2. Muy bueno	3	3	2	2	3
3. Bueno 4. Malo 5. Pésimo					
8. ¿En qué aspecto del español es mejor el conocimiento?					
	Expresión oral	Lingüística	Lingüística	No contestó	Lingüística
9. ¿En qué aspecto del español es peor el conocimiento?					
	Expresión escrita	Lectura	No contestó	No contestó	Ortografía
	Nociones de lingüística				
10. Según los programas de la SEP, ¿en qué se basa la enseñanza del español?					
1. La Lingüística	5	5	5	5	5
2. La Expresión oral					
3. La lectura					
4. La expresión escrita					
5. Todos					
11. ¿Considera usted que para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (dividido) es conveniente la división del español en áreas?					
1. Si 2. No 3. No sabe	2	2	2	1	1
12. ¿En qué aspectos dividiría dicho proceso?					
	Siempre existe relación entre los aspectos		No contestó	No contestó	Como está el programa
					Como está el programa

13. ¿A cuál de las áreas que marca el programa vigente dedica usted más tiempo?	A todas	Español	Todas	Español	Español
14. ¿Por qué?	El proceso de enseñanza debe ser nivelado en todas las áreas	Porque es la base para las demás áreas	El proceso de enseñanza debe ser igual en todas las áreas	Porque es la base para el aprendizaje de las demás áreas	
15. ¿Posee usted los programas? 1. Sí 2. No	1	1	1	1	1
16. Usted considera que los programas de primero y segundo son: 1. Adecuados 2. Inadecuados 3. No lo sabe	1	3	3	2	1
17. Si su respuesta es adecuada, ¿cuál es la razón? 1. Estructurado 2. Bien estructurado 3. Mal estructurado 4. Cumplible 5. Muy ambicioso 6. Puede ampliarse más 7. Moderno 8. Tradicional 9. Anticuado 10. No lo conoce bien 11. Lo conoce bien 12. Lo conoce perfectamente	2 4 6		10		1
18. Si su respuesta es inadecuada, ¿cuál es la razón? 1. Estructurado 2. Bien estructurado 3. Mal estructurado 4. Cumplible 5. Muy ambicioso 6. Puede ampliarse más 7. Moderno 8. Tradicional 9. Anticuado 10. No lo conoce bien 11. Lo conoce bien 12. Lo conoce perfectamente				3 6	
19. ¿Querría usted hacer alguna observación?	Opina a favor de programas	No contestó	No contestó	Falta adecuación con el desarrollo del niño	No contestó

20. Para los programas de

tercer a sexto grados, ¿cuál es el Área de desarrollo en la que los programas hacen hincapié?	1					
1. Cognoscitiva 2. Psicomotora 3. Afectiva 4. Otra 5. No sabe	2					
3						
21. ¿Hay continuidad en dichos programas?						
1. Sí 2. No. 3. No sabe	1	2	2	2	1	
22. ¿Hay congruencia en los programas ya mencionados?						
1. Sí 2. No. 3. No sabe	1	1	2	2	3	
23. ¿En qué se basa el plan global de análisis estructural?						
		Visión global percepción total de vida		Partir de una oración de un todo (español)	Pensamiento de un niño	
24. ¿Cree usted necesario conocer todos los programas de primaria?						
1. Sí 2. No	1	1	1	1	1	
25. ¿Por qué?						
		Porque es necesario conocer los antecedentes o los niveles de profundidad en el aprendizaje de las Áreas para poder enseñar adecuadamente o enfrentarse a cualquier grado escolar sin ningún problema.				
26. ¿Cuál método didáctico prefiere para el alcance de los objetivos de enseñanza?						
1. Método dogmático 2. Método heurístico 3. Método poético	2	2	2	3	3	
27. ¿Qué ventajas encuentra usted en él?						
		Todos coinciden en que ambos métodos permiten que el niño participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
28. ¿Cuál es el procedimiento didáctico o forma didáctica que emplea en el aula?						
1. Enseñanza directa 2. Enseñanza indirecta 3. Enseñanza mixta	3	3	1	3	3	
29. ¿Qué procedimiento de exposición utiliza?						
1. El oral o acronómico 2. El aritmético 3. El disléctico 4. No contestó	4	3	1	3	3	
30. ¿Lleva usted alguna otra						

forma de trabajo					
1. Conversación libre	1	1	1	1	1
2. Enseñanza audiovisual				2	2
3. Técnicas grupales	3	3	3	3	3
4. Otra	4				4
5. Ninguna					

31. ¿Trabaja sólo en una escuela?	1. Sí	2. No			
	1	1	2	2	1

32. Los siguientes auxilios didácticos, ¿cómo los emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Anote la frecuencia frente al recurso.

1. Todos los días
2. Una vez por semana
3. Una vez al mes
4. Algunas vez
5. Nunca

a) Gta, borrador, pizarrón	1	1	1	1	1
b) Proyector y transparencias	4	4	---	4	3
c) Películas	4	4	4	5	4
d) Casetes y discos	4	4	4	3	3
e) Material gráfico en general	C.F.	1	2	1	2
f) Libro de texto	1	1	1	1	1
g) Apuntes o notas didácticas	1	1	1	3	2

33. Respecto a la materia de español, ¿considera usted que los textos oficiales (SEP) están de acuerdo con los programas?

1. Sí
2. No

	1	2	2	1	2
--	---	---	---	---	---

34. ¿Por qué?	Están planeados de igual manera	No es posible alcanzar los objetivos	Hace falta número de ejercicios	Están planeados con la misma finalidad	La profundidad de los ejercicios no corresponde a los objetivos
---------------	---------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------	--	---

35. ¿Qué textos utiliza para la materia de español?

1. Únicamente los de la SEP
2. Sólo los de la iniciativa privada

	1	3	1	3	3
--	---	---	---	---	---

3. Los oficiales y otros

36. ¿Qué textos además de los oficiales, utiliza para la materia de español?	Ninguno, sólo algunos ejercicios de apoyo	lecturas seleccionadas	Ninguno	Para la lectoescritura y los NUTFEA (apoyo)	Auxiliares para la lingüística, lectura y ortografía
37. ¿Por qué?	Puede ser suficiente si el maestro lo amplía	Para fundamentar las corrientes literarias	No contestó	Por la escasez de los ejercicios en los textos oficiales	Por la necesidad de ejercicios de comprensión
38. ¿Qué criterios emplea en la selección de dichos textos?	Los que estén acordes con el programa	Los que estén de acuerdo con el interés del niño	No contestó	Que estén acordes con el interés del niño y con el programa	Los selecciona la institución
39. Después de haberse graduado como profesor, ¿ha recibido algún curso de especialización o actualización respecto a la materia de español? 1. Sí 2. No	1	1	2	1	2
40. Indique cuáles	Programa integrado, método global de análisis estructural, problemas de aprendizaje en español	Cursos a nivel de proyecto de apoyo pedagógico	No contestó	Los que se imparten al inicio de curso en la Jefatura de sector	No contestó
41. Pienso que algunos de estos cursos fortalecieron sus conocimientos acerca de la materia de español en un grado: 1. Excelente 2. Bueno 3. Mediano 4. Inferio 5. Cero 6. Sin respuesta	2	3	6	4	6
42. ¿Alguno de estos cursos creó confusiones respecto a sus conocimientos de español? 1. Sí 2. No. 3. No contestó	2	2	3	2	3
43. Señale la razón de su respuesta	La práctica docente y didáctica es lo suficientemente firme		No contestó	La experiencia docente es mayor a la que posee	No contestó

los asesores
que imparten
los cursos

44. ¿Qué opina de la siguiente afirmación "Los niños cometen continuas faltas de ortografía pero no es el momento de corregirlas"?	Todos consideran que cualquier momento es adecuado para corregir errores ortográficos incluyendo, sobre todo, los niveles primarios, cuando el niño aprende a escribir				
45. ¿Con qué frecuencia evalúa a sus alumnos?					
1. Diariamente					
2. Una vez a la semana	1	1	1	1	1
3. Una vez al mes					
4. Cada dos meses					
5. Dos veces al año					
46. Usted acostumbra hacer pruebas:					
1. Objetivas	1	1	1	1-2	1
2. Subjetivas					
47. ¿Qué tipo de prueba(s) utiliza usted para cerciorarse del nivel de conocimiento que adquirió el niño?	Para cerciorarse del nivel de conocimiento que adquirió el niño	Para poder evaluar al niño	Se obtienen resultados más veraces	Para conocer al niño de diferentes maneras	No contestó
48. ¿Qué tipo de pruebas prefiere?					
1. Memorísticas					
- contestaciones a una pregunta simple					
- de complementación					
2. De reconocimiento					
- prueba de opción simple o múltiple					
- prueba de selección					
- prueba de razonamiento					
- de verdadero o falso					
- de corrección					
- de ordenamiento					
- de asociación					
- de identificación con gráficas	2	2	2	4	4
3. De juicio					
- prueba de juicio simple					
- prueba compleja de juicio					
4. No tiene un tipo determinado					
49. ¿Elabora usted sus exámenes?					
1. Sí	1	1	1	1	1
2. No					
50. ¿Considera usted que las pruebas evalúan los propósitos del plan de estudios?	2	3 Algunas veces	2	2	3

1. Si 2. No 3. No contestó

51. ¿Por qué?	Coinciden en que el proceso de aprendizaje es muy amplio, por lo que no es posible evaluar todos los conocimientos con una prueba. La evaluación debe ser constante y de diferentes tipos			
52. ¿Qué aspectos considera usted necesarios para el establecimiento de la disciplina en el grupo?				1
1. Normas establecidas al inicio del curso			1	2
2. Conocimiento de la psique del educando	4	4	4	4
3. La disminución de puntos por faltas cometidas			4	5
4. El trabajo organizado				6
5. La socialización del trabajo				
6. El respeto a la autoridad				
7. Todos				
8. Ninguno				
53. ¿Cómo logra que la materia de español sea atractiva?	Todos afirman que es necesaria la motivación para lograr acercarse a los intereses del niño. Dicha atracción la consiguen de diversas maneras: con juegos, materiales gráficos, participación activa del educando, etc.			
54. Observaciones	Nadie da respuesta			

3.3.4 Encuesta a alumnos de primaria

Preguntas		A	B	C	D	E	F
2. Edad	3. Sexo	8 H	10 F	11 F	10 H	11 F	11 H
4. Grado escolar		3er. Grado	4o. Grado	5o. Grado	5o. Grado	6o. Grado	6o. Grado
5. Tipo de escuela al la que asistes							
1. Particular		1	2	1	2	1	2
2. De gobierno							
6. ¿Cuál de estas materias le gusta más?							
1. C. sociales		---	2	4	4	4	3
2. Español							
3. Matemáticas							
6. C. naturales							
7. ¿Por qué?		Porque le gusta la historia	Le gusta leer	---	Le parece interesante conocer lo referente a la naturaleza y los seres vivos	---	Por los ejercicios que se hacen
8. ¿Conoce/son objetivos generales del programa de estudio de la materia de español?							
1. Si		2	2	2	2	2	2
2. No							
9. ¿Cuáles son?		No dan respuesta					
11. ¿Qué le gusta más de la materia de español?							
1. Lectura							
2. Expresión escrita		1	1	1	1	6	6
3. Caligrafía							
4. Lingüística							
5. Exp. oral							
6. Todos							
7. Ortografía							
12. ¿Por qué?		Puede ir a través del tiempo	Le gusta leer	---	---	---	---
13. ¿Qué le disgusta más?							
1. Lectura							
2. Expresión escrita		7	4	7	5	3	1
3. Caligrafía							
4. Lingüística							
5. Expresión oral							
6. Todos							
7. Ortografía							

14. ¿Por qué?	Siempre sale mal.	Falta orden	Es la dificultad más	Inhibiciones Intromisión	Se aburre	---
15. ¿Con qué frecuencia lees en clases?						
1. Diariamente						
2. Dos veces por semana	2	1	2	1	5	1
3. Dos veces al mes						
4. Una vez al mes						
5. No lees en clase						
16. ¿Con qué frecuencia lees fuera de clase?						
1. Diariamente						
2. Dos veces por semana	5	1	3	4	1	1
3. Dos veces al mes						
4. Una vez al mes						
5. No lees fuera						
17. Cuando te piden realizar una lectura (novela, cuento, poesía) en forma extracurricular, ¿la efectúas?	1	1	1	1	1	1
1. Sí 2. No						
18. ¿Por qué?	Le gusta	Es su deber	Es su deber	Fa su deber	Por gusto	Es su deber
19. De las lecturas que has realizado en clase, ¿cuáles te han gustado más?	Los del cuerpo humano	La centinela	El rey y el mercader	Los trabalenguas	Varios cuentos	El buen hombre y su hijo
20. ¿Por qué?	Es interesante	Por gusto	Es bonito	Entretienen		Didáctico
21. ¿Cuáles no te han gustado?	Los del pez	Novela y poesía	Pipa llega a resaca del escape.	Los muy largos Rey Nidas		Singulos
22. ¿Por qué?	No le interesé	Dificultad	Es stress.	Aburrida	Aburrida	Todas le gustan
23. De las lecturas que has realizado fuera de clase y que no te has solicitado, ¿cuáles te han gustado?	Del lejano oriente	Cuentos	Marciano Fan y Viro	Platón y yo	El árbol verde	Todas
24. ¿Por qué?	Lo invitan a jugar	Guato	Por el tema	Por su tema	Entretención	Didácticas
25. Cuando estás en clases, ¿lees en silencio?	1	1	1	1	1	1
1. Sí 2. No						

26. ¿Lee en voz alta durante la clase? 1. Sí 2. No	2	2	2	2	2	2
27. ¿Con qué frecuencia te toca leer en voz alta? 1. Todos los días 2. Una vez a la semana 3. Dos veces al mes 4. Una vez al mes 5. Nunca	5	1	2	2	5	1
28. Después de haber leído, ¿hacen algún comentario? 1. Siempre 2. Algunas veces 3. Nunca	2	2	2	1	2	2
29. ¿Realizan la lectura mecánica? 1. Sí 2. No	---	1	2	2	2	1
31. ¿Te gusta la lingüística? 1. Sí 2. No 3. No sabe lo que es	3	3	3	3	2	1
32. ¿Por qué?	---	---	---	---	Falta motivación	Por ser el lenguaje humano
33. Escribe sobre la línea cuál es el sujeto de la siguiente oración: "Mañana, al amanecer, iremos al parque"	Nosotros	Mañana al amanecer	Iremos al parque	al parque	Iremos al parque	Nosotros
34. ¿Qué es un circunstancial? 1. Un modificador del núcleo del sujeto 2. Un modificador del núcleo del predicado 3. No sabe	3	1	2	3	1	1
35. ¿Con qué frecuencia realizan ejercicios de lingüística? 1. Todos los días 2. Una vez a la semana 3. Dos veces a la semana 4. Una vez al mes 5. Nunca	5	5	5	5	1	1
36. ¿En qué se basa el maestro para hacer tales ejercicios? 1. En la lectura realizada 2. En ejemplos que dan los	5	4	5	4	3	3

- alumnos
 3. En ejemplos que da el maestro
 4. En ejemplos que dan los libros
 5. No sabe
 6. Otros

37. Lee actividades descritas abajo, las ejercitas en clase?

Escribe en el cuadro junto a la actividad el número que indique la frecuencia con que las efectúas.

1. Diariamente
 2. Dos veces por semana
 3. Una vez por semana
 4. Dos veces al mes
 5. Una vez al mes
 6. Nunca

Ejercicios de Ortografía	3	3	2	3	3	1
Síntesis de texto	---	1	4	3	3	1
Narraciones orales	5	2	3	5	1	1
Descripciones escritas	2	2	3	5	1	1
Ejercicios de caligrafía	5	4	6	6	5	2
Diálogos escritos	6	6	5	5	5	3
Uso del diccionario	5	4	5	5	3	1
Investigación de datos	4	5	5	6	2	3
Entrevistas	---	6	5	5	5	3
Comentar textos por equipos	---	1	5	4	5	3

38. ¿Ves provecho inmediato en enseñanza de la lingüística?

1. Sí	2	2	2	2	1	1
2. No						

39. ¿Por qué?

	No sabe qué es	No se le enseña	No sabe qué es	---	En estricto en el español	Por conocer otras lenguas
43. ¿Te dejan tareas de español?	2	1	1	1	1	1

44. ¿Qué tipo de tarea te dejan?

	Ninguna	Copias y trabajos manuales	Investigaciones resolver lecturas	Enunciados, narraciones copias	Ejercicios	Resolver ejercicios
45. ¿Te revisan las tareas?	2	1	1	1	1	1

1. Si	2. No						
46. ¿Te calificas los ejercicios o tareas que haces?		Solo en clases	1	1	1	1	1
1. Si	2. No						
47. Describe detalladamente algunas tareas que recuerdes		Ninguna	Relación con las ciencias sociales	Resolver las páginas del texto	Copiar del periódico un párrafo	Ejercicios de sustantivos	---
48. ¿El profesor toma en cuenta tu participación?		3	1	1	1	1	1
1. Si	2. No						
3. ¿A veces		4. Busca					
49. ¿Qué textos utilizas en la materia de español?							
1. Los de la SEP		1	1	3	1	3	1
2. Otros							
3. SEP y otros							
4. No sabes							
50. ¿Te gustan los libros en español?		2	1	2	1	1	1
1. Si	2. No						
51. ¿Por qué?		Por que se tarda mucho	Gusto	Por la clase de ejercicios y las lecturas	Por las portadas bonitas	Cunto	Por los ejercicios
52. ¿Qué te gustaría para que tu clase de español fuera más interesante y útil?		Que durara menos	Leer textos de mayor interés	Está bien	Que se utilizara más material didáctico	Mayor actividad, ejercicios dinámicos	Que tuviera más ejercicios
53. Si en tu actual clase de español, qué elementos suprimirías?		---	Las copias	Edda	Se buscar palabras en el diccionario		

Encuesta a maestros de secundaria

Preguntas	A	B	C	D	E
2. Edad 3. Sexo	31 - F	50 - F	53 - M	27 - F	30 P
4. Escolaridad					
1. Secundaria					
2. Normal superior	2	2	2	4	4
3. Normal superior privada					
4. Otra escuela de nivel superior					
5. Experiencia docente					
1. De 1 a 5 años					
2. De 5 a 10 años	3	3	4	1	1
3. De 10 a 15 años					
4. De 15 a 20 años					
5. De 20 a 30 años					
6. Grado escolar en que impartió clases el ciclo pasado	Los tres grados	3er grado	Los tres grados	Los tres grados	Los tres grados
7. ¿Qué nivel de conocimientos anteriores en español, al iniciar el ciclo escolar?					
1. Excelente 2. Muy bueno	3	4	4	4	4
3. Bueno 4. Malo					
5. Pésimo					
8. ¿En qué aspecto del español es mejor el conocimiento?	En el aspecto lingüístico	Lectura		Lectura - literatura	Lingüística
9. ¿En qué aspecto del español es peor el conocimiento?	En el literario	Expresión oral, lingüística, literatura	Gramática, estructura, ortografía	Lingüística	Ortografía
10. Considera que el actual plan de estudios es:					
1. Adecuado 2. Inadecuado	1	2	2	2	2
11/12. Si su respuesta es adecuado/inadecuado, ¿cuál es la razón?					
1. Estructurado		3	3	3	3
2. Bien estructurado			4		
3. Mal estructurado		5			4
4. Cumplible			9		
5. Muy ambicioso	5				
6. Puede ampliarse más		8	11		
7. Moderno					
8. Tradicional					
9. Anticuado		11			
10. No lo conoce bien					
11. Lo conoce bien					
12. Lo conoce perfectamente					

13. ¿En qué grado conoce los fundamentos de la Reforma Educativa?	2	3	4	4	5	
1. Perfectamente 2. Muy bien 3. Bien 4. Lo suficiente 5. No lo conoce						
14. ¿Le parecen importantes?	1	1	2	1	---	
1. Si 2. No						
15. ¿Por qué?	Con ella se oíste conocer en forma aislada cada uno de los objetivos. Se trata de enlazar unas áreas con otras.	Para la actualización del maestro.	Lo único que se logra es que el alumno y el maestro se confundan más. Es repetitivo y se trata de imponer sin tomar en cuenta a los maestros y alumnos.	Se ha disminuido la posibilidad de conocer dos tipos de estructuras. La gramática estructural explica la función de las palabras pero son muchos conceptos.		
16. Dentro de las áreas de desarrollo, ¿en cuál considera usted que el programa hace énfasis?	1	1	1	1	1	
1. Cognoscitiva 2. Psicomotora 3. Afectiva 4. No lo sabe						
17. ¿Hay continuidad en los programas?	2	1	2	1	1	
1. Si 2. No 3. No lo sabe						
18. ¿Qué porcentaje del programa debe cumplir durante el ciclo escolar?	4	4	4	1	1	
1. 100% 2. 80% 3. 50% 4. No tiene un porcentaje determinado						
19. ¿Qué modificaciones haría al programa?	3	4	4	2	3	
1. Elaboraría otro 2. Le daría mayor integración 3. Evitaría su repetitividad 4. Lo haría más práctico 5. No le haría ninguna modificación						
20. ¿Cómo haría tales modificaciones?	Tratando que en cada unidad se	Mayor interés	Atendiendo a	Llevarlo a	Fusionaldo los objetivos	

repetieran y en ocasiones en los grados posteriores, lo cual ocasiona confusión entre los alumnos.	con objetivos más modernos.	y sus singularidades, haciéndolo más comprensible a todos los niveles.	taller de lecturas y redacción. Enfocándolo más a literatura que a lingüística. Verlo en lecturas de literatura y de lingüística.	afines.
--	-----------------------------	--	---	---------

21. ¿Cuál es el método que usted prefiere para el alcance de los objetivos de enseñanza? 1. Método dogmático 2. Método heurístico 3. Método poético		2		3	3
22. ¿Qué ventajas encuentra usted en él?	Ninguna por ser empíricas.	Es les despierta el interés.	No se puede determinar el método; es necesario apoyarse en varios según las características del grupo.	Permita al educando ser una persona analítica y crítica.	Por la participación activa del maestro-alumno.
23. En el aula, ¿cuál es el procedimiento o forma didáctica que emplea? 1. La enseñanza directa 2. La enseñanza indirecta 3. La enseñanza mixta	---	3	1	3	3
24. ¿Qué procedimiento de exposición utiliza? 1. El oral o acromático 2. El erotemático 3. El dialéctico	---	2	3	1 y 3	3
25. ¿Lleva usted alguna otra forma de trabajo? Indique cuáles. 1. Conversación libre 2. Enseñanza audiovisual 3. Técnicas grupales 4. Otro 5. Ninguna	3	1 3	3	3	1 2 3
26. ¿Cuántas horas-clase da en total a la semana? 1. De 1 a 10 2. De 10 a 20 3. De 20 a 30	4	1	3	4	4

4. Más de 30

27. Los siguientes auxiliares didácticos, ¿cómo los emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje (didaxis)? Anote la frecuencia.					
1. Todos los días					
2. Una vez por semana					
3. Una vez al mes					
4. Alguna vez					
5. Nunca					
1. Gisa, borrador y pizarrón	1	1	1	1	1
2. Proyector y transparencias		5	5	5	4
3. Películas		5	5	5	3
4. Casetes y discos		4	5	4	3
5. Material gráfico en general	1	5	1	2	1
6. Libro de texto	1	1	1	4	1
7. Apuntes o notas didácticos	1	1	1	3	1

28. ¿Qué aspectos considera usted más importantes para el establecimiento de la disciplina en el grupo?					
1. Normas establecidas al inicio del curso.		1	4	1	7
2. El conocimiento de la psique del educando.					
3. La disminución de puntos por faltas cometidas.					
4. El trabajo organizado.					
5. La socialización del trabajo.					
6. El respeto por la autoridad.					
7. Todos.					
8. Ninguno					

29. Para la elección de un texto de apoyo para la materia, ¿qué elemento cree usted que es el más importante?					
1. El desarrollo de la memoria.					7
2. El cumplimiento de los fines de la enseñanza.	2	2			
3. El material que facilite al máximo la labor docente.					4
4. La materia o contenido.				6	
5. Un material económico.					5
6. La exposición metódica.		7	7		
7. La motivación en la enseñanza.	7				
8. El prestigio del autor.					
9. Alguna recomendación de un colega o jefe superior.					

30. Explique qué elementos le	Historia, el	Literatura	Capacidad de	Tipo de hoja	Ejercicios,
-------------------------------	--------------	------------	--------------	--------------	-------------

parecen importantes en su libro de texto.	conocimiento en su totalidad de cada uno de los objetivos programados.	motivación, comprensión sencilla, aplicación de contenidos.	presentación y lo más importante, letra y contenido.	lecturas amenas, juegos, contenido.	
31. ¿Ha observado usted que a partir de la aplicación de la gramática estructural, la gramática tiene un enfoque más funcional? 1. Sí 2. No 3. Más o menos	1	1	2	3	1
32. ¿Por qué?	Porque además de estructurarla nos indica la función de cada una de las palabras.	Por sus bases.	Porque este tipo de gramática es más aplicada al ajón.	Por la existencia de gran cantidad de conceptos.	Porque los alumnos organizan y razonan mejor sus enunciados dentro de una redacción y esto conlleva a una buena expresión de sus ideas.
33. ¿Ha recibido algún curso de actualización referente a las corrientes estructuralistas? 1. Sí 2. No 3. Nunca	2	2	2	1	1
34. Si ha recibido alguno, ¿cuáles han sido los resultados?	--	---	---	A favor, para mejorar los criterios de elección en cuanto a bibliografía.	Mantenerse actualizada, aunque algunos están mal dados. Es repetición de lo visto en la licenciatura.
35. ¿Qué aspecto de la enseñanza del español considera usted más importante? 1. Nociones de lingüística 2. Literatura 3. Expresión oral 4. Expresión escrita 5. Lectura 6. Todos 7. Ninguno	3	6	6	2 - 5	6
36. ¿Por qué?	Con la expresión oral cualquier tema u objetivo pueda tener facilidad para lograse, ya que el	Para un desarrollo integral.	Porque la falta de uno hace inoperantes los demás.	Todo va en base a éstas pues sin lectura no hay conocimiento.	Porque todo conforma la enseñanza del español, todo es importante para la formación

alumno tendrá idea clara.

del alumno.

37. ¿Qué terminología emplea para el análisis sintáctico de enunciados?		Gramatical	Estructural	Estructural	Term. de la gramática estructural.
38. ¿Cómo fomenta el mejoramiento de la ortografía?	Con la constante revisión de trabajo y además motivación de leer pero leer visualizando.	Lectura y enunciados.	Por el uso constante de la lectura y el diccionario.	Con apoyo bibliográfico, Ortografía programada A.M.	Se dan reglas, se hacen ejercicios, se corrigen textos, con dictados, ilustrar palabras.
39. ¿Es fácil para el alumno comprender el concepto fonema?	No, porque en la primaria lo único que aprendieron fue el abecedario y en ocasiones algunas reglas ortográficas.	Depende de la enseñanza.	No.	No.	Sí.
40. ¿Cómo define usted el concepto fonema?	Un sonido que cada una de las letras tiene, tomando en cuenta que en varios es repetitivo.	Son los sonidos reconocibles por los hablantes.	Como un sonido.	Sonido de la letra o grafía.	Es la representación del sonido de una letra.
41. Para evaluar al alumno usted considera: 1. Lo que sabe 2. El dominio de las actividades 3. La evaluación continua en cada uno de sus aspectos. 4. Otros aspectos.	3	3	3	3	3
42. Acostumbra hacer pruebas: 1. Objetivas 2. Subjetivas	1	1	1	1 - 2	1
43. ¿Qué tipo de pruebas elige para evaluar a sus alumnos? 1. De recuerdo a) de contestación a una pregunta simple b) de complementación 2. De reconocimiento c) Prueba de opción simple o de opción múltiple d) Prueba de selección e) Prueba de razonamiento. f) De verdadero o falso g) De corrección	2	2	2	1 b 2 c e f b j	2

- b) De asociación
- i) De identificación con gráficas
- j) De ordenamiento
- 3. De juicio
- ki) Prueba de juicio simple
- ll) Prueba compleja de juicio
- 4. No tiene un tipo determinado

44. ¿Cómo logra que su materia sea atractiva?	No lo he conseguido en su totalidad, pero con frecuencia leo narro párrafos, síntesis de obras, dejándolos en lo más importante y motivándolos a buscar el final.	Lecturas, poemas. Con lecturas variadas, ejercicios, juegos, trabajo en los patios, recortado y pegado, con identificación etc.) de personajes, con escenificación.	De acuerdo al objetivo, planeo la elaboración de material didáctico (rotafolios, franslógrafo, etc.)	Por medio de la participación activa del alumno a base de juegos, concursos, participaciones voluntarias. Hacer conciencia del estudio y utilidad del español.
---	---	--	--	--

Encuesta a alumnos de secundaria						
Preguntas	A	B	C	D	E	F
2. Edad	13 - F	14 - F	15 - F	14 - F	15 - F	15 - F
4. Grado Escolar	2o. Eec.	2o. Eec.	1o. Eec.	3o. Eec.	3o. Eec.	3o. Eec.
5. Tipo de escuela a la que asistes						
1. Particular	2	2	2	1	1	1
2. De gobierno						
6. ¿Cuál de estas materias te gusta más?						
1. C. sociales	2	4	Todas	3	3	1
2. Español						
3. Matemáticas						
4. C. naturales						
7. ¿Por qué?	Por las diversas actividades que se realizan, como representaciones.	Las materias que se ubican allí son muy interesantes.	Gusto o afición	Por las actividades que se realizan	Por la agilidad que provoca en la mente	Por las relaciones humanas sociales
8. ¿Conocen los objetivos generales del programa de estudio en la materia de español?	2	2	1	2	2	1
1. Sí						
2. No						
9. ¿Cúales son?	---	---	Que el estudiante enriquezca el lenguaje y sus derivados	---	---	Conocer el idioma y lo que ha pasado, a través de libros
10. Cuando estudias algún tema en general ¿sabes cuál es el objetivo o posible beneficio de dicho estudio?	2	3	1	1	2	3 4 veces si y o veces no
1. Sí						
2. No						
3. Algunas veces						
11. ¿Qué te gusta más en la materia del español?						
1. Lectura	3	1	6	7	1	1-5-2
2. Exp. escrita						
3. Caligrafía						
4. Lingüística						
5. Exp. oral						
6. Todos						
7. Ortografía						
12. ¿Por qué?	Sirve para mejorar la letra	Para conocer lecturas de diversos tipos y lugares	Por gusto	Es la parte más práctica	Ayuda a comprender las cosas y para redactar	Conta por expresarse en público y comunicarse escrito
13. ¿Qué te disgusta más?						
1. Lectura	2	3	---	1	7-4	4
2. Exp. escrita						
3. Caligrafía						
4. Lingüística						

5. Esp: oral 6. Todas
7. Ortografía

14. ¿Por qué?	Le disgusta reducirla	Considera que no es necesario tener buena letra	No da respuesta	Le aburre la lectura	Le parece indistinto escribir de una manera u otra	Se le dificulta y le aburre los análisis o de palabras
15. ¿Con qué frecuencia lees en clase?						
1. Diariamente						
2. Dos veces a la semana						
3. Dos veces al mes	1	4	4	5	3	5
4. Una vez al mes						
5. No lees en clase						
16. ¿Con qué frecuencia lees fuera de clase?						
1. Diariamente						
2. Dos veces a la semana						
3. Dos veces al mes	4	5	2	3	4	1
4. Una vez al mes						
5. No lees fuera de clase						
17. Cuando te piden realizar alguna lectura (novela, cuento, poesía, etc.) en forma extracurricular, ¿la efectúas?						
1. Sí 2. No	1	1	1	1	1	1
18. ¿Por qué?	Es su deber	Es su deber	Por responsabilidad	Fu deber	Complementación	Por gusto
19. De las lecturas que has realizado en clase, ¿cuáles te han gustado más?	La Cienetas La guerra de Troya	Las de aventuras	El mundo de león Casi y Avalón	El primer deuter	Las de historia o héroes	Marines Los novatos
20. ¿Por qué?	Porque son interesantes	Son muy entretenidas	Llaman mucho la atención	Se tienen	Non pueden haber algo que desconozcamos	Expresan amor o tristeza, sufren experiencias de vida.
21. ¿Cuáles no te han gustado?	La Heliofisis	Algunas cuentos de amor	...	Popo: Van	Las que tienen temas fantásticos	Las de abajo Popo: Van Romana
22. ¿Por qué?	No es lógico	No le gusta la guía inspirada		No le atraen	No proporcionan conocimientos y confusión	Poesías nostalgias, complejidad, realismo

23. De las lecturas que has realizado fuera de clase, ¿cuáles te han gustado?	Ejercitas	Las de actividades comerciales	Todas	Ejercitas	Las que hablas de personas o una obra	Historia de amor. La cuento quim
24. ¿Por qué?	Le parece tierra	Encuentras cómo se realiza un buen negocio	Por simple gusto	Le parece tierra	Encuentras la forma de pensar de otras personas	Por romántico, emocionante, realista
25. Cuando estás en clase ¿lees en silencio? 1. Sí 2. No	1	1	1	1	2	1
26. ¿Lees en voz alta durante la clase? 1. Sí 2. No	1	1	1	1	1	1
27. ¿Con qué frecuencia te toca leer en voz alta? 1. Todos los días 2. Una vez a la semana 3. Dos veces al mes 4. Una vez al mes 5. Nunca	4	4	3	3	4	4
28. Después de haber leído, ¿haces algún comentario del texto? 1. Siempre 2. Algunas veces 3. Nunca	1	2	1	2	1	2
29. ¿Realizas la lectura mecánica? 1. Sí 2. No	2	---	2	1	1	2
30. ¿Te gusta la lingüística? 1. Sí 2. No 3. No sabe qué es	3	1	1	1	2	3
31. ¿Por qué?	No responde	No bueno saber utilizar el lenguaje	Por su objetivo	Es agradable	No le parece interesante saber el uso de algunas letras	No responde, aburrido y difícil
32. En la siguiente oración, escribe sobre la línea cuál es el sujeto: "Mañana, al amanecer iremos al parque"	iremos	Mañana al amanecer	Al amanecer	Mañana al amanecer	Hoyotros	Hoyotros, pero es sujeto tácito
33. ¿Qué es un circunstancial? 1. Un modificador del núcleo del sujeto	1 y 2	2	2	2	1	2

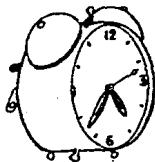
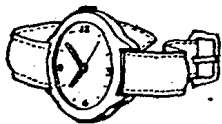
2. Un modificador del núcleo del predicado
3. No sabe

35. ¿Con qué frecuencia realizan ejercicios de lingüística?	---	3	1	4	5	2
36. ¿En qué se basa el acento para hacer tales ejercicios?	3 y 4	4	1	1	5	1
1. En la lectura realizada 2. En ejemplos que da los alumnos 3. En ejemplos que da el maestro 4. En ejemplos que da los libros 5. No sabe 6. Otros						
37. Las actividades descritas abajo las realizan en clase. Escribe en el cuadro junto a la actividad, el número que indique la frecuencia con que las efectúas.						
1. Diariamente 2. Dos veces a la semana 3. Una vez a la semana 4. Dos veces al mes 5. Una vez al mes 6. Nunca						
- Ejercicios de ortografía	4	4	1	6	6	4
- Síntesis de textos	1	3	2	5	2	5
- Narraciones orales	5	6	3	5	4	3
- Descripciones escritas	6	6	1	2	3	5
- Ejercicios de caligrafía	3	6	5	1	2	6
- Diálogos por escrito	4	3	2	3	2	5
- Uso de diccionario	5	5	2	5	6	6
- Investigación de datos	1	2	2	3	4	5
- Entrevistas	4	4	5	6	6	6
- Comentario de textos en equipo	3	4	4	5	1	6
38. ¿Tiene un provecho inmediato en la enseñanza de la lingüística?	---	2	1	2	2	1 y 2
1. Sí 2. No						
39. ¿Por qué?	---	4 veces la ocupa y otras veces no	La clase es interesante	Es muy lenta (sin información).	Lo que desea estudiar no necesita la lingüística	Se le aplica en la vida diaria, pero sirve para escribir y hablar mejor
43. ¿Te dejan tareas de español?	1	1	1	1	2	3
1. Sí 2. No.						

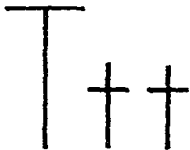
44. ¿Qué tipo de tareas te dejan?	Leer libros Hacer resúmenes Ejercicios Caligráficos	Sistemas Entrevistas lecturas Ejercicios del libro	Buscar palabras en el diccionario Relacionar palabras con anuncios	Copias	Actividades sobre el tema	Hacer cuentos, investigación. Contestar cuestionarios. Hacer ejercicios
45. ¿Te revantan las tareas? 1. Si 2. No	1					
46. ¿Te califican los ejercicios o tareas que haces? 1. Si 2. No	1					
47. Describe detalladamente alguna tarea que recuerdes.	Efectuar una obra en equipo con un mensaje.	Entrevistas a personas que compraban en Aurrerá	Leer dos veces una lectura; subrayar las palabras no entendidas y buscarlas en el diccionario		Passer las oraciones de voz pasiva a voz activa o viceversa	Hacer un cuento o un ensayo filológico. Buscar en el diccionario
48. ¿El profesor toma en cuenta tu participación? 1. Si 2. No. 3. algunas veces 4. Nunca	1	1	1	3	1	3
49. ¿Qué textos utilizas en la materia de español? 1. Los de la SEP 2. Otros 3. Los de la SEP y otros 4. No sé	2	2	2	2	2	2
50. ¿Te gustan tus libros de español? 1. Si 2. No	1	2	1	2	2	1
51. ¿Por qué?	Todo viene muy bien explicado. Trae mapas	No están actualizadas	Le parecen acordes con el nivel académico	Son aburridos	Tienen letra muy pequeña y no tienen ningún atractivo	Son fáciles de comprender, conocer historia
52. ¿Qué te gustaría para que tu clase de español fuera más interesante y útil?	Que hubiera más actividades y equipos, hacer obras.	Realizar más actividades fuera de la escuela, que el nivel fuera más elevado.	Todo lo pareciera correcto	Que fuera más activa	Que hubiera participación de los alumnos, no sólo el profesor.	Formar equipo. Hacer cuentos. Exposición de clase.
53. De tu actual clase de español, ¿qué elementos suprimirías?	Ir a la biblioteca y hacer más caligrafía.	Los dictados de todo el tiempo.	Le gusta tal cual es	Fingir	Los exámenes escritos de lecturas y de la revisión de libros	Los cuestionarios y los trabajos de reglas y gramática.

¿Cómo soy ahora? ¿Para qué sirve el reloj?

— Observa éste dibujo.



Imita el ruidito del reloj.



— ¿Para qué sirve el calendario?

tic tac
tic tac tic tac

— ¿Cómo eras antes?

¿Cómo eres ahora?

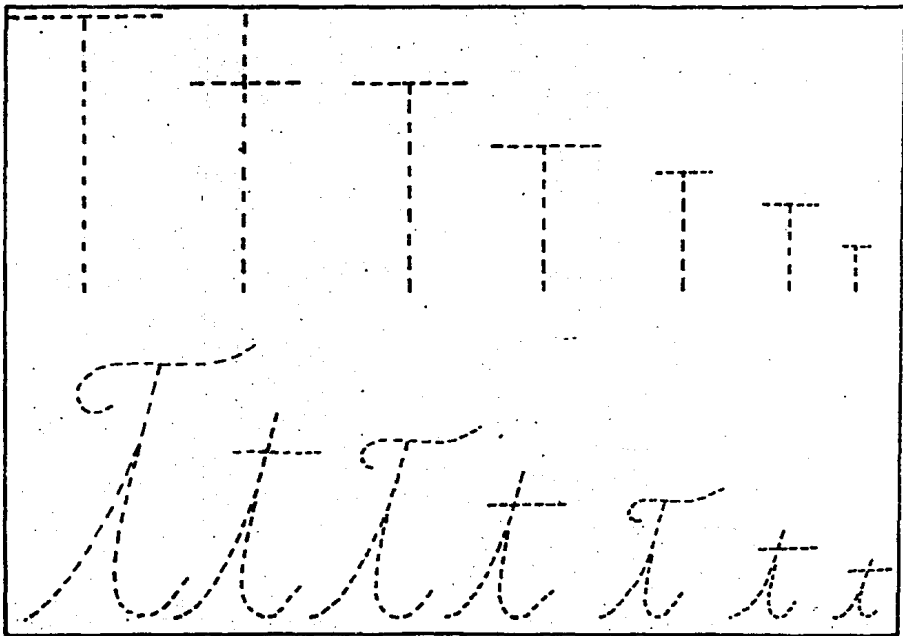


T t t

• Clasifica objetos y personas ubicándolos en espacio-tiempo.

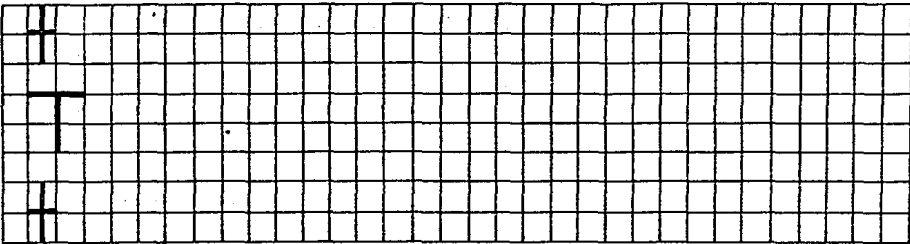
Fecha:

Repasa siguiendo las líneas.



Fecha:

Completa el renglón.



t

T

t

Fecha:

Lee y escribe.

Ta ta

Tu tu

Te te

Ti ti

To to

tu ut

te et

to ot

ta at

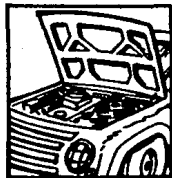
ti it

Fecha:

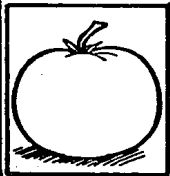
Lee y copia.



Riita



motor



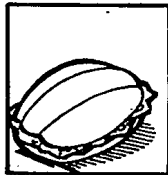
tomate



Rositta



toser



torta

Fecha:

Lee y copia.

Tomás tasió

Tomás tase

Tomás taserá

Tita tomó té

Tita toma té

Tita tomará té

Fecha:

Lee.

Rosa amasa su masa

Suma seis más seis

Ismael se ríe

Mamá mira su mesa

Memo es ese

BIBLIOGRAFIA GENERAL.

-Albarrán, Agustín Antonio et al. *Fuadra y Pensamiento. Primer curso de español*. Editorial Herrero. México. 1986.

-Barboza Heldt, Antonio. *Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. Editorial Pax. México. 1971.

-Baurto, Carmen. *Mis Primeras Letras*. Editorial Trillas. México. 1977.
Beristain, Helena. *Gramática estructural de la Lengua Española*. UNAM. México. 1978.

-Conafe. *Circo, Maroma y Brinco*. Conafe. México. 1985.

-Conafe. *Te lo cuento otra vez*. Conafe. México. 1983.

-Choren, Josefina Ballesteros de. et al. *Español. Tercer curso*.

-Publicaciones Cultural. México, 1979.

-Guillén de Rezano, Clotilde. *Didáctica Especial*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1986.

-Hernández Nieves, Sergio. *Recreo con las letras*. Ediciones Pedagógicas. México, 1975.

-Hess, Hermann. *Alma de niño*. Grupo Sayrols. México, 1982.

-Imberman, Francisco. *La educación unitaria del cuerpo*. Cuadernos de Pedagogía No. 52.

-López, Emma. *Verbum 2*. Editorial Herrero. México, 1983

-López Nobles, Fortino. *Didáctica de la información gramatical*. Nueva Biblioteca Pedagógica. Editorial Oasis. México. 1989.

-Lozano, Lucero. *Español activo*. Porrúa Hermanos. México, 1987.

-Moguel, Idolina. *Español Uno*. Editorial Trillas. México, 1983.

-Murillo Paniagua, Graciela. *Español. Segundo curso*. Ediciones Pedagógicas. México, 1979.

BIBLIOGRAFIA GENERAL.

-Albarrán, Agustín Antonio et al. *Palabra y Pensamiento. Primer curso de español*. Editorial Herrero. México, 1986.

-Barbosa Heldt, Antonio. *Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. Editorial Pax. México, 1971.

-Basurto, Carmen. *Mis Primeras Letras*. Editorial Trillas. México, 1977.
Beristain, Helena. *Gramática estructural de la lengua Española*. UNAM. México, 1978.

-Conafe. *Circo, Maroma y Brinco*. Conafe. México, 1985.

-Conafe. *Te lo cuento otra vez*. Conafe. México, 1983.

-Nuevas Técnicas Educativas, S.A. Español, *Libro de Trabajo* (1º a 6º grado) Editorial Santillana. México. 1987.

-Nuevas Técnicas Educativas, S.A. *Senda* (Libros de Lectura de primero a sexto grado). Editorial Santillana. México. 1986.

-Pacheco Hidalgo, Armando. *Español vivo*. Fondo Educativo Interamericano. México. 1984.

-Pereña Gili, Heidi. *La enseñanza del español en escuelas secundarias* México, Acatlan, 1974.

-Pleyan, Carmen. *Nombre, Lengua española*. Editorial Teide. Barcelona, 1975.

-Pleyan, Carmen. *Verbo, Lengua española*. Editorial Teide. Barcelona, 1975.

-Rébsamen, Enrique C. *Método Rébsamen*. Editorial Patria. México, 1959.

-Risk, Thomas en Boletín Informativo Pedagógico: Año II, No. 2 Marzo-Abril, 1971. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

-Rockwell, Elsie. "*Los usos escolares de lengua escrita*", en *nueva perspectiva sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI Editores. México, 1988.

-Salgado, Hugo. *En desafío de la ortografía*. Editorial Tuki. Argentina, 1989.

-Sánchez Azuara, Gilberto. *Mi libro de español, Tercero*. Limusa. México, 1986.

-Silabario de San Miguel. Novísima edición, Clemente Jacques y Cía. México, D. F.

-Secretaría de Educación Pública. *Mi libro de segundo año*. SEP. México, 1960.

-Secretaría de Educación Pública. *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. SEP. México, 1984.

-Secretaría de Educación Pública. *Los planes de estudio de Educación Básica*. SEP. México, 1990.

-Secretaría de Educación Pública. *Propuesta pedagógica para el primer grado de educación primaria*. SEP. México, 1990.

-Secretaría de Educación Pública. *Libro para el alumno. Primer grado.* SEP. México, 1990.

-Secretaría de Educación Pública. *Propuesta de libro de Lengua nacional para el alumno. Tercer grado.* SEP. México, 1990.

-Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Lengua y literatura I.* SRP. México, 1990.

-Secretaría de Educación Pública. *Programa para la modernización educativa. 1989-1994.* Ajustes del Programa vigente en la educación primaria. SEP. México, 1990.

-UNAM. *Antología de autores griegos y latinos. Lecturas universitarias 6.* UNAM. México, 1971.

-Valdez, Esther. *Confeti I.* Ediciones Pedagógicas. México, 1987.