

Orientación para la formación de la conciencia gramatical en la educación primaria

Rosas Alvarez, Daniel; Solovieva, Yulia

Orientación para la formación de la conciencia gramatical en la educación primaria
Linhas Críticas, vol. 24, e20207, 2018

Universidade de Brasília, Brasil

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567199025>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20207>

Dossiê: Didática desenvolvimental: diferentes concepções histórico-culturais

Orientación para la formación de la conciencia gramatical en la educación primaria

Daniel Rosas Alvarez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

 <https://orcid.org/0000-0003-1523-4689>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20207>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567199025>

Yulia Solovieva

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

 <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

Publicación: 13 Febrero 2019

RESUMEN:

Se aborda el problema de la enseñanza de la gramática que favorece el desarrollo de la conciencia lingüística en los alumnos de la escuela primaria. Se presenta una propuesta de enseñanza desarrolladora en la que se recuperan conceptos elaborados desde la aproximación histórico-cultural y la teoría de la actividad. Se muestran las orientaciones del método y se ponen ejemplos de la realización de las tareas por parte de los alumnos. Finalmente, se discute la necesidad de introducir trabajo pedagógico dirigido a la formación de la conciencia gramatical en niños escolares a partir de la aplicación del concepto base orientadora de la acción.

PALABRAS CLAVE: Base orientadora de la acción, Zona de desarrollo próximo, Gramática, Teoría histórico-cultural, Teoría de la actividad, Enseñanza desarrolladora.

RESUMO:

Discute-se o problema do ensino de gramática que favorece o desenvolvimento da consciência linguística em alunos do ensino fundamental. Apresenta-se uma proposta de ensino para o desenvolvimento em que conceitos elaborados a partir da abordagem histórico-cultural e da teoria da atividade são recuperados. As orientações do método são mostradas assim como exemplos da conclusão das tarefas pelos alunos. Por fim, discutimos a necessidade de introduzir um trabalho pedagógico voltado para a formação da consciência gramatical em estudantes a partir da aplicação do conceito básico de ação.

PALAVRAS-CHAVE: Base orientadora da ação, Zona de desenvolvimento proximal, Gramática, Teoria histórico-cultural, Teoria da atividade, Ensino desenvolvedor.

ABSTRACT:

The problem of teaching grammar that favors the development of linguistic awareness in elementary school students is addressed. A development teaching proposal is presented in which concepts elaborated from the historical-cultural approach and the theory of the activity are recovered. The orientations of the method are shown and examples of the completion of the tasks by the students are shown. Finally, we discuss the need to introduce pedagogical work aimed at the formation of grammatical awareness in school children based on the application of the basic guiding concept of the action.

KEYWORDS: Guiding base of the action, Zone of proximal development, Grammar, Historical-cultural theory, Theory of activity, Developer teaching.

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

El estudio de la conciencia gramatical en muy pocas ocasiones atrae la atención de los psicólogos y pedagógicos, a pesar de que constituye una habilidad importante para el desarrollo del niño en la edad escolar. Existe poca reflexión analítica sobre las posibilidades de la enseñanza y aprendizaje de la gramática en la escuela primaria y secundaria; tal reflexión no sólo no existe en los alumnos, sino que está ausente también en los docentes. Parece, inclusive, que se les da poca importancia a los aspectos de la gramática, desconsiderando la importante relación entre el desarrollo lingüístico y psicológico en el sujeto.

De acuerdo a nuestra percepción del tema, cada maestro está obligado a conocer la conciencia gramatical profundamente para poder favorecer su comprensión en sus alumnos. La adecuada elección de nociones gramaticales de carácter generalizado y la manera de enseñarlas suponen en el maestro una gran responsabilidad (Moreno, 1984). La conveniencia de reducir a lo esencial la información gramatical en el currículum de la enseñanza elemental ha demandado desde hace años el diseño de nuevos métodos de enseñanza. A pesar de que es posible agrupar los distintos métodos de enseñanza en inductivos y deductivos, orientados los primeros a la comprensión de la estructura gramatical y los segundos al uso de la lengua en situaciones específicas (Gabrielsson, 2012), lo cierto es que no existen métodos de enseñanza del idioma español que descubran los rasgos esenciales del contenido a asimilar e indiquen las acciones y etapas específicas que se necesitan para su asimilación de tal forma que favorezcan la generalización, y por lo tanto el desarrollo de la conciencia gramatical en el niño.

Desde nuestro punto de vista, el problema es que la mayoría de los métodos de enseñanza del idioma español en la escuela se fundamentan en modelos pedagógicos obsoletos que no consideran la generalización de conocimientos y habilidades como condición esencial durante el proceso de aprendizaje.

El uso de métodos tradicionales basados en el aprendizaje de casos particulares tiene como consecuencia el aprendizaje repetitivo y memorístico, sin importar que se utilicen métodos inductivos, deductivos o métodos combinados, los cuales, además de resultar tediosos para el estudiante, e ineficientes para la comprensión de la gramática, no impactan en el desarrollo psicológico del niño (Solovieva, 2016). Lo anterior da cuenta de la necesidad de diseñar y probar métodos que tengan como objetivo principal el desarrollo de la conciencia gramatical, con la finalidad de asegurar en el niño el dominio de su lenguaje escrito y así impactar en su desarrollo psicológico general. El diseño de estos métodos exige comprender el papel sumamente importante que desempeña la orientación durante el proceso de asimilación. De esta forma, el objetivo de una propuesta que busca innovar en la construcción de métodos de enseñanza que favorecen el desarrollo incluye necesariamente el diseño de una nueva orientación tanto por parte del maestro, como del alumno, tal como lo veremos al final de este artículo, pero por el momento pasemos a comprender en el siguiente apartado la relación entre orientación, aprendizaje y desarrollo.

RELACIÓN ENTRE ENSEÑANZA Y DESARROLLO

La explicación de la relación entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo es distinta en cada uno de los enfoques de psicología (Vygotski, 2009; Luria, Leontiev, Vigotsky, 1973). Para el enfoque conductual existe una relación directa entre aprendizaje y desarrollo, lo cual quiere decir que cada adquisición de aprendizaje significa un mayor nivel de desarrollo. En este enfoque sucede que el desarrollo no es comprendido como un proceso con características cualitativas, sino como una suma de hábitos que dotan de un mayor repertorio conductual al estudiante (Skinner, 1970). Por tal razón, en esta concepción, la tarea de la enseñanza se limita a crear programas de reforzamiento que garanticen la consolidación de reflejos condicionados. El papel del estudiante es pasivo, ya que sólo se limita a responder ante los estímulos que son proveídos por el profesor. El estudiante no tiene la necesidad de reflexionar sobre su práctica, por lo cual no hay orientadores que le permitan crear conciencia sobre las acciones realizadas, y, por lo tanto, eliminan la posibilidad de comprensión (Segura, 2005).

En la teoría de enseñanza que usa como base a los principios de Piaget (1985), el aprendizaje y desarrollo guarda otra relación. En dicha aproximación el desarrollo es quien posibilita los aprendizajes escolares, por eso se demerita el papel de la enseñanza y la orientación y se privilegia el papel de la actividad individual del sujeto, así como los errores que éste comete, en la construcción de sus estructuras operatorias (Maldonado, 2013). Aunque reconoce el papel de lo social en el desarrollo del sujeto, tiene más peso en el desarrollo del sujeto la construcción de esquemas a partir de la interacción *natural* del sujeto con objetos, mediante un proceso de asimilación y acomodación (Piaget, 1975). Por tal razón los aprendizajes escolares deben de esperar a

que los esquemas previos hayan sido consolidados, para que la enseñanza escolar pueda ajustarse al nivel de desarrollo, sin la intención de que ésta impacte significativamente en su desarrollo, pues se da por sentado, que el proceso madurativo por sí mismo acompañado de la acción social natural terminaran arrastrando al sujeto a los distintos estadios de desarrollo operatorio (Moreno, 1997).

Es por esta razón que, desde esta aproximación, para alcanzar el nivel de las operaciones lógico-formales, basta acercarlo en cada etapa escolar previa al contenido que se ha observado que otros niños pueden aprender en esas edades, para qué por el simple acercamiento se posibilite avanzar hacia un nuevo estadio. El problema de la enseñanza se reduce a seleccionar los materiales que se han observado que en determinadas edades los niños pueden asimilar. Es decir, el contenido a enseñar se ajusta al nivel del desarrollo del niño, intentando únicamente vincular el conocimiento previo con el nuevo (Maldonado, 2013).

En el enfoque pedagógico que tiene como base los principios de la *gestalt* se conciben dos tipos de desarrollos, por un lado, aquel que se presenta en cada aprendizaje en particular, y por otro aquel que tiene que ver con un desarrollo general. Desde esta postura se piensa que cada aprendizaje va a impactar en el desarrollo general del niño, por lo cual lo importante es que el niño aprenda bien ciertas acciones, de acuerdo a los intereses de los padres y de los propios niños, pues se espera que dichos conocimientos impacten por sí mismos en toda la esfera psíquica del sujeto. En esta aproximación el objeto no indica por sí mismo nada, sino todo depende de la forma en que la fuerza creativa del sujeto permita otorgar forma y sentido al conocimiento aprendido. Por lo tanto, desde esta aproximación se considera que lo importante no es buscar que el niño sea bueno en todas las áreas escolares, sino fomentar su potencial en el área en que tiene mejor interés y desempeño, pues consideran que esto beneficiará a todo su desarrollo (Fallas, 2008). De esta manera, el problema de la enseñanza desde esta aproximación se reduce a descubrir el área en que mejor desempeño tiene el sujeto, con la finalidad de perfeccionar esas habilidades, descuidando otras áreas, pues se espera que el desarrollo de un área impacte por sí mismo en toda su persona.

Tanto en la enseñanza que se fundamenta en la pedagogía operatoria como aquella que tiene de base a los principios de la *gestalt* el problema de la orientación es secundario, ocupando el papel principal, en el caso del primero, la ejecución de operaciones que permitan por si mismos la construcción y la reorganización de esquemas, y en el caso del segundo, la producción creativa a partir de las necesidades y de las posibilidades de reestructuración perceptual del sujeto.

A diferencia de lo anterior, en la postura histórico-cultural, y en la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, la relación entre aprendizaje y desarrollo es significativamente distinta. Si bien se asume una interacción dialéctica entre ambos, otorga un papel principal al aprendizaje como motor del desarrollo psíquico del niño. El aprendizaje es el proceso que posibilita la aparición de nuevas cualidades psicológicas en el niño. Pero no todo el aprendizaje promueve el desarrollo, pues hay aprendizajes que simplemente se consolidan en hábitos que se posibilitan gracias al desarrollo previo. Parfraseando las palabras de Vigotsky (2009), podemos decir que solo aquel aprendizaje que se realiza en la zona del desarrollo próximo, es decir, que conduce siempre a algo nuevo, sirve para el desarrollo del niño. El problema de la enseñanza se expresa en la siguiente frase: si la escuela no sirve para favorecer el desarrollo, si no aporta nada nuevo y solo refuerza los hábitos o mecaniza las informaciones, entonces, no sirve para nada.

Todas las aproximaciones pedagógicas, y en particular las que intentan tomar de base los principios de la psicología genética (Moreno, 1997; Moreno, 2013), diseñan sus métodos en función de la zona de desarrollo actual de los niños, es decir, en función de lo que los niños pueden hacer por sí mismos, por lo cual, como hemos comentado, el problema de orientación no existe, pues el niño debe contar con los conocimientos y habilidades previas para poder realizar la acción solicitada. El aprendizaje no impacta en el desarrollo, sino que se sirve de él. De esta manera, si el niño presenta dificultades en la asimilación y comprensión de cierto contenido escolar, los profesores se justifican diciendo que el niño aún no ha alcanzado el nivel de desarrollo correspondiente, que simplemente hay que esperar.

Desde la aproximación histórico-cultural el problema de la orientación ocupa un papel central debido a que durante la enseñanza se considera la zona de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo, lo cual quiere decir que se parte de lo que el niño puede realizar con ayuda del profesor, pues se asume que eso que hoy puede realizar con ayuda podrá realizarlo en un futuro de manera independiente, gracias al uso de métodos pedagógicos que promueven el desarrollo, a través de la formación de nuevas cualidades psicológicas (Vygotski, 2009; Solovieva y Quintanar, 2016).

De esta forma, en la psicología de la actividad histórico-cultural, la orientación se constituye como el instrumento esencial para posibilitar la aparición de nuevas formaciones psicológicas (Solovieva y Quintanar, 2016). La orientación es el medio por el cual se concretiza la ayuda que guía hacia la formación de nuevas cualidades psicológicas, posibilitando por lo tanto alcanzar el nivel de desarrollo potencial. Pasemos a comprender esta aseveración de manera más concreta y relacionada con la enseñanza de la gramática.

LA BASE ORIENTADORA DE LA ACCIÓN DURANTE LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS

De acuerdo a Talizina (2009), la acción humana tiene tres funciones: la orientación, la ejecución y el control. De estas tres funciones Galperin (1979; 2009a) destaca la orientación, por la importancia que tiene para garantizar que se realice con éxito la actividad propuesta. Incluso, al definir la naturaleza de lo psíquico, Galperin (1979) define a la psique humana como actividad orientada a un objetivo consciente. La orientación es lo que permite determinar el sentido y la imagen de toda la situación que se presenta ante el sujeto, cuando se le exige una solución. La solución siempre requiere de una reflexión, verificación y corección, en caso necesario. Una vez más, para lograr todo lo mencionado, la orientación vuelve a jugar el papel principal. Sin orientación no existe reflexión, verificación ni corrección en caso de las necesidades de solución de los problemas prácticos e intelectuales en la vida.

Lo anterior quiere decir que toda acción humana es orientada. El problema en la enseñanza es que la acción puede ser orientada de una diversidad de formas. Talizina (1988, 2000, 2009) ha descrito ocho formas posibles en que puede realizarse la orientación, las cuales varían en función de si son generalizadas o particulares, independientes o dependientes, y de si estas se presentan de manera completa o incompleta.

De esas ocho formas de orientación, Talizina (1988, 2000, 2009) ha señalado que la que garantiza una mejor asimilación es aquella que es generalizada, independiente y completa. Lo anterior quiere decir que la enseñanza desde otros métodos de enseñanza, al no plantearse el problema de la orientación como un elemento esencial durante el diseño y aplicación de sus programas de enseñanza, utiliza orientaciones elaboradas para casos particulares, que dependen de la participación permanente del profesor para que se realice con éxito la actividad, y que se presenta en la mayoría de los casos de manera incompleta, lo cual provoca en el niño a actuar por ensayo y error, de manera repetitiva y mecánica y con poca o nula comprensión de lo que se le solicita; caso contrario a cuando se trabaja con una orientación generalizada, completa e independiente, que promueve el desarrollo de la conciencia y la independencia que en un inicio no poseía el estudiante.

Para explicar la forma en que la orientación facilita o dificulta el proceso de asimilación de la nueva acción, Galperin (2009a) ha propuesto la categoría de Base Orientadora de la Acción (BOA). La BOA hace referencia a lo que realmente se utiliza como orientador de la acción, es decir, la representación anticipada de la tarea y los orientadores que se necesitan para su cumplimiento (Galperin, 2009a).

En el plano pedagógico es posible relacionar la BOA con los siguientes componentes, estrechamente vinculados entre sí: con las instrucciones que orienten a la acción, con el uso de instrumentos (herramientas y signos), con el proceso de comunicación durante la enseñanza que favorecen la reflexión de las acciones, con los niveles de ayuda orientados al descubrimiento de las acciones lógicas que garantizan la comprensión del contenido a enseñar, y con el empleo del esquema de la BOA, el cual hace referencia a la información

indispensable para la solución exitosa de determinada tarea (Solovieva, 2004; Quintanar, Solovieva y Lázaro, 2008).

El objetivo fundamental de la orientación es favorecer la formación de conceptos y de acciones mentales, los cuales dan cuenta del desarrollo psicológico (Galperin, 2009b). Entendamos el por qué habíamos dicho que el desarrollo psicológico tiene que ver con la aparición de nuevas formaciones cualitativas en el conocimiento del alumno. El desarrollo de estas formaciones se posibilita gracias a la ayuda del profesor y de las orientaciones que él brinda, por lo tanto, el desarrollo de la conciencia está determinado por el desarrollo de nuevas imágenes mentales que se han consolidado por un proceso de generalización (Galperin, 2009c). Podemos insistir y determinar que la ayuda es precisamente una orientación, y que esta debe ser comprendida como tal. Sin esta precisión el término de “ayuda” se convierte en algo poco claro, algo indefinido, impreciso. Inclusive se puede pensar que la ayuda que no es orientación, no necesariamente ayuda al alumno. Como ejemplo, podemos poner una situación, cuando el maestro o adulto le “ayuda” al niño a memorizar o a repetir categorías gramaticales sin explicar qué representan dichas categorías.

Toda formación de conceptos implica un proceso de generalización, y a su vez, todo proceso de generalización implica el desarrollo de significados, lo cual da cuenta del desarrollo de la conciencia (Vigotski, 1993), configurándose de esta manera el desarrollo psíquico (Davidov, 1988). Pero para que este proceso de generalización se dé, es necesario descubrir y enseñar a identificar durante la enseñanza los rasgos esenciales y secundarios de los objetos a asimilar. Lo que hay que tener presente es que no basta con la pura descripción de dichos rasgos, sino que es necesario orientar las acciones lógicas (de inducción, comparación, clasificación, etc.) que permitan construir durante la acción el significado del concepto (Talizina, 2009).

Además de la identificación de dichas acciones lógicas hace falta configurar todo el proceso de enseñanza mediante un proceso de asimilación por etapas que asegure formación y el dominio del contenido escolar en un plano interior (Galperin, 2009b). Dicho proceso implica pasar todas las acciones nuevas desde un plano accesible para el alumno, que puede ser material, materializado o perceptivo concreto, pasando por un plano perceptivo simbólico, hasta un plano verbal, externo o interno (Galperin, 2009b; Talizina, 1988, 2000, 2009). Este proceso implica que el alumno, bajo la orientación del adulto, debe solucionar problemas y realizar las acciones intelectuales en estos diversos planos. Este proceso, naturalmente, debe llevar un tiempo considerable, pasando inmediatamente de un plano a otro una vez que se ha asegurado la comprensión de las acciones en el plano correspondiente.

Dicho proceso, que podemos llamar como proceso de interiorización de un concepto, asegura la construcción de las imágenes mentales como conceptos teóricos de una manera completa y generalizada. Además de estas etapas mencionadas, relacionadas con la orientación y la interiorización del concepto, la motivación es fundamental para asegurar que el proceso de enseñanza sea fructífero. Aunque existen diversos motivos que se pueden generar y utilizar para movilizar a la acción, la comprensión del contenido es el motivo fundamental que permite mantener al niño interesado en las tareas propuestas (Talizina, 2009), por lo tanto, durante todo el proceso se asegura que el niño comprenda el sentido de todos los elementos presentados: instrucciones, características esenciales, operaciones lógicas, tarjetas de orientación, signos y formas de ayuda (Quintanar, Solovieva y Lázaro, 2008). De esta manera, durante la enseñanza se favorece que la actividad se realice de manera consciente y voluntaria, lo cual es necesario promover desde la edad escolar menor. Así que, antes de presentar las orientaciones que proponemos en nuestro método de enseñanza de la conciencia gramatical, presentaré como se relaciona este tipo de enseñanza con los objetivos que se persiguen en la edad escolar primaria.

CONSIDERACIONES PSICOLÓGICAS DURANTE EL PROCESO DE ASIMILACIÓN EN LA EDAD ESCOLAR

La actividad de estudio es el eje rector durante la edad escolar menor (Elkonin, 2009; Leontiev, 1978) que se corresponde con la educación primaria. La actividad de estudio posibilita la formación del pensamiento teórico y del comportamiento voluntario (Davidov, 1986a; Davidov y Márkova, 1987a, 1987b). A diferencia de la edad preescolar, donde la actividad central es el juego, el cual favorece distintos procesos de reflexión, principalmente vinculados a la esfera de las relaciones sociales, en la edad escolar menor, se favorece un yo consciente a través de relaciones práctico-operacionales (Solovieva, 2014).

En esta primera edad de estudios escolares, en la escuela primaria, a diferencia de la edad preescolar en la que se trabaja directamente con objetos concretos materiales y perceptivos, se presenta ante el niño el descubrimiento, el análisis y la fundamentación teórica de las relaciones existentes entre los distintos fenómenos y conceptos. Dichas realciones y dicha fundamentación no pueden ser percibidas de forma directa, desde la vida y desde la experiencia del niño. Por esta razón, el eje principal de desarrollo en este periodo de la actividad cultural es la formación de conceptos. La formación de conceptos, a su vez, no se puede dar de forma “no orientada”.

Podemos expresar, para argumentar la necesidad de la formación de los conceptos en la escuela primaria, que la ausencia de los conceptos teóricos es igual a la ausencia de la zona del desarrollo próximo en esta edad, lo cual convierte a esta etapa escolar en una simple repetición de la edad preescolar, pedagógicamente hablando. Cuando el niño no descubre, no analiza y no fundamentalmente las relaciones entre objetos y fenómenos, la enseñanza no aporta nada nuevo en el desarrollo psicológico del niño, es decir, lo deja en un escalón anterior. El niño cumple años, se encuentra en la escuela, pero no sufre un cambio cualitativo en el desarrollo de la propia conciencia, como producto de la instrucción escolar. La conciencia reflexiva no puede ser formada de forma espontánea, debido a que los conceptos teóricos se encuentran en otro plano de la realidad: una realidad simbólica, generalizada y reflexiva.

Asumiendo esta perspectiva, el problema de la enseñanza consiste en el análisis y selección del contenido que es esencial dentro de cada área de estudio, es decir, de la identificación y organización de los conceptos y acciones que son esenciales para favorecer el desarrollo de la conciencia del niño (Davidov, 1986b). Por lo tanto, nos hemos planteado la siguiente cuestión: ¿De qué manera es posible hablar de enseñanza orientada de la gramática en la escuela?

Mientras que, en el primer año escolar, dentro de las acciones que configuran el programa de la asignatura Español, se ha identificado a las acciones de lectura y escritura como fundamentales para acercar al niño a otro nivel de desarrollo, en el segundo grado escolar, la conciencia gramatical es fundamental para avanzar en la comprensión del idioma en el niño (Solovieva, 2016). En otras publicaciones (Solovieva y Quintanar, 2014; Solovieva, 2016) ya se ha explicado la necesidad de una enseñanza orientada de la lectura y la escritura junto con el nivel elemental de adquisición de una conciencia lingüística en los niños y la conciencia propia de los fenómenos y las relaciones entre los fenómenos del lenguaje.

La importancia de la conciencia gramatical radica en que posibilita la reflexión de los aspectos sintácticos, morfológicos y semánticos del idioma, lo cual favorece el dominio de los instrumentos que utilizamos para comunicarnos verbalmente. La conciencia gramatical, como parte constituyente de la conciencia lingüística en general otorga a nuestro pensamiento verbal y la organización de la expresión verbal oral y escrita el carácter consciente y voluntario. Justo esta expresión verbal oral y escrita forma parte de los objetivos de la enseñanza de la primaria, pero el problema es que por sí misma esta expresión no puede ser lograda. Estos objetivos también solo se pueden lograr de forma orientada y organizada.

Así que pasemos a describir las distintas etapas y los distintos orientadores del método que proponemos para el desarrollo de la conciencia gramatical.

DISEÑO DE ORIENTACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA GRAMATICAL

El método completo que ha sido desarrollado para la enseñanza del idioma español durante los grados segundo, tercero y cuarto de primaria ha sido descrito en otro momento (Solovieva y Quintanar, 2014; Solovieva, 2016), así como los resultados obtenidos durante su implementación de manera experimental (Solovieva, Lázaro, Rosas y Quintanar, 2015; Rosas y Solovieva, 2017; Rosas, 2013). En el presente artículo mostraremos brevemente las fases del método diseñado para segundo y tercer grado de primaria deteniéndonos en la descripción de los orientadores utilizados durante su aplicación.

El método incluye dos fases; la primera fase se refiere a la introducción de las habilidades previas, mientras que la segunda a la introducción de los conceptos de clases de palabras (Solovieva, 2016).

Durante la primera fase introductoria se consideran los siguientes temas: a) Determinación de palabras como unidades independientes del idioma, b) Categorías gramaticales con sentido semántico y categorías auxiliares, c) Categorías gramaticales con sentido semántico, d) Clases de palabras, e) Rasgos esenciales y rasgos irrelevantes, f) Rasgos de categorías semánticas, g) Rasgos de categorías morfológicas, h) Rasgos de categorías gramaticales, i) Rasgos esenciales de clases de palabras y j) Uso de conocimientos aprendidos.

Durante la segunda etapa, orientada al trabajo con las características esenciales de las categorías gramaticales, se abordan los siguientes temas: a) Características gramaticales del sustantivo, b) Características gramaticales del adjetivo, c) Características gramaticales del pronombre, d) Características gramaticales del verbo, e) Características gramaticales del adverbio, f) Características gramaticales del artículo, g) Expresión verbal escrita.

En los siguientes apartados mostramos las distintas orientaciones que se diseñaron y utilizaron para garantizar el proceso de asimilación durante un experimento formativo en el que trabajamos con cuatro niños de segundo año de primaria en el Colegio Kepler.

DETERMINACIÓN DE PALABRAS COMO UNIDADES INDEPENDIENTES DEL IDIOMA

En esta etapa se introdujo el concepto de oración de manera empírica, por lo cual no se introdujeron rasgos esenciales de dicho concepto. Se les solicitó a los niños que identificarán y compararán la cantidad de palabras existentes en cada oración con ayuda de fichas y posteriormente con dibujos simbólicos de las fichas que representaban a cada una de las palabras. El objetivo fue que comprendieran que todas las oraciones están conformadas por palabras. Los niños tuvieron la oportunidad de trabajar con oraciones cortas y largas que contenían distinta cantidad de palabras en ellas.

CATEGORÍAS GRAMATICALES CON SENTIDO SEMÁNTICO Y CATEGORÍAS AUXILIARES

En esta segunda etapa se introdujo inicialmente el concepto de oración. Para lo cual se diseñó y usó la tarjeta que se ilustra en la figura 1.

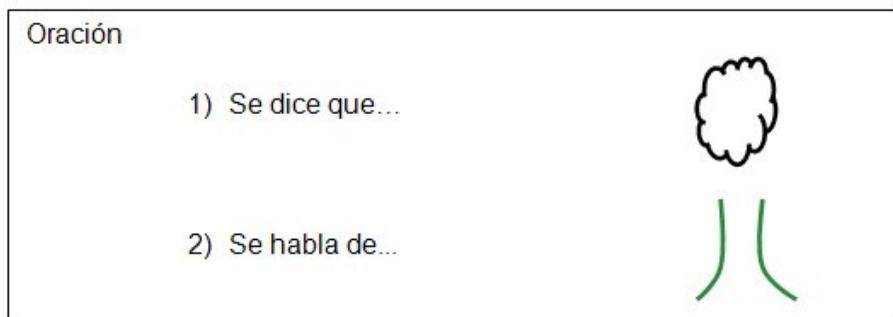


FIGURA 1
TARJETA DE ORIENTACIÓN PARA EL CONCEPTO DE ORACIÓN

La tarjeta de la Figura 1 servía al niño para identificar de quién o de qué se habla en la oración (sujeto) y qué es lo que se dice de este sujeto (predicado), es decir, los dos elementos esenciales de la oración. Para lograr la identificación se les proporcionaban a los niños diversas oraciones y frases para que ellos pudiesen identificar si contenía o no los dos rasgos esenciales y así decidir si se trataba de una oración o no. La tarjeta orientadora (Figura 1) representa metafóricamente a la oración con ayuda del dibujo de un árbol que contiene dos elementos: tronco y follaje. El tronco representa al sujeto de la oración: de qué o de quién se habla en la oración. El follaje representa al predicado de la oración; qué es lo que se dice en la oración.

Además de dicha tarjeta orientadora principal, se utilizó otra tarjeta que se ilustra en la Figura 2, la cual contenía diferentes signos para establecer si cada palabra de la oración tenía por sí misma un sentido semántico (significado léxico) o no. La Figura 2 representa la orientación para determinar tipos principales de palabras: palabras con significado léxico y palabras que no contienen este significado, es decir, las palabras auxiliares desde el punto de vista gramatical formal. La ficha con “carita” representa palabra con un significado independiente, mientras que la ficha vacía representa a la palabra auxiliar.

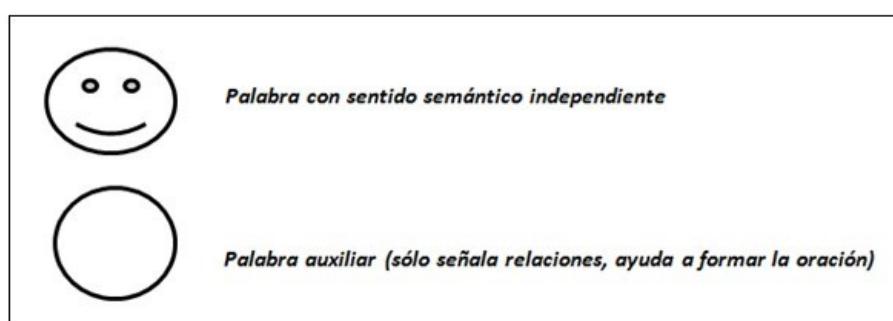


FIGURA 2
TARJETA DE ORIENTACIÓN PARA IDENTIFICACIÓN DE
PALABRAS CON Y SIN SENTIDO SEMÁNTICO INDEPENDIENTE

Como ejemplo de producto obtenido a partir de la utilización de las anteriores tarjetas, mostramos una ejecución por parte de uno de los alumnos, participantes del experimento formativo (Figura 3). En este ejemplo es posible observar la identificación de palabras con sentido y auxiliares y la identificación de los rasgos del concepto de oración. Se observa cómo el alumno logra realizar la tarea solicitada y coloca las fichas con y sin carita en lugares del tronco y del follaje del árbol. De esta forma, se logra una representación simbólica del concepto de oración con su contenido concreto.

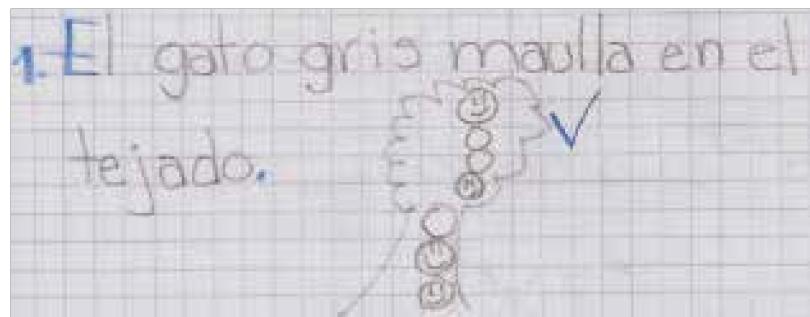


FIGURA 3
EJECUCIÓN EJEMPLO QUE MUESTRA LA IDENTIFICACIÓN
DE LOS RASGOS DEL CONCEPTO DE ORACIÓN Y DE LAS
PALABRAS CON Y SIN SENTIDO SEMÁNTICO INDEPENDIENTE

CATEGORÍAS GRAMATICALES CON SENTIDO SEMÁNTICO

En esta etapa se promovió la comparación de los significados de clases de palabras con sentido semántico, mediante cuestionamientos como ¿Creen que todas las palabras con sentido son iguales o significan cosas distintas? ¿Por qué? ¿En qué son diferentes? En todas las ocasiones, el trabajo se realiza en forma grupal con la participación de todos los alumnos y el maestro en el salón de clases.

Mediante la discusión, el objetivo de la enseñanza fue llevar a los alumnos a la conclusión de que las palabras con sentido (para las que usamos fichas con carita) pueden significar objetos o fenómenos, características de los objetos, acciones y características de las acciones. La figura 4 ilustra una de las formas en que se realizó la comparación de los significados, a partir de una lista de palabras construida por los niños con apoyo del profesor.

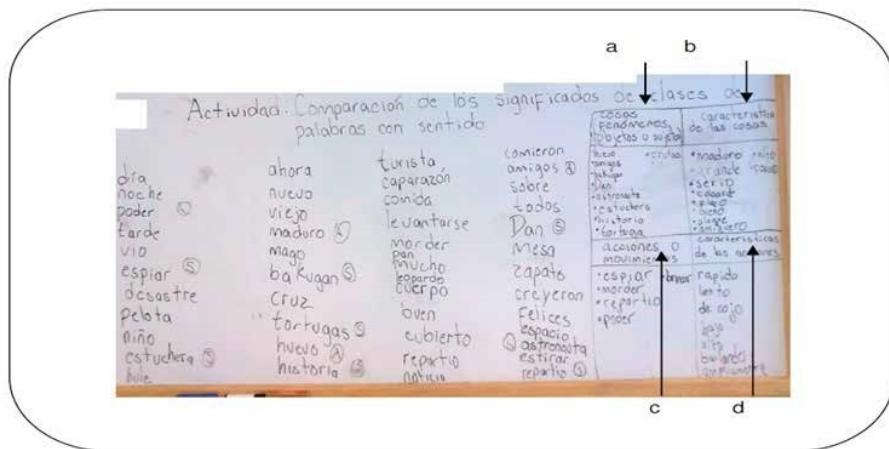


FIGURA 4
ORIENTADORES EN EL PIZARRÓN QUE SE UTILIZARON PARA LA COMPARACIÓN
DE LOS SIGNIFICADOS DE LAS CLASES DE PALABRAS CON SENTIDO a COSAS b
CARACTERÍSTICAS DE LAS COSAS c ACCIONES d CARACTERÍSTICAS DE LAS ACCIONES

CLASES DE PALABRAS

En la revisión de este tema se realizó la comparación entre diversas categorías de palabras (categorías gramaticales o clases de palabras) con sentido semántico, indicando como una misma palabra puede

pertenecer a distinta clase de palabra dependiendo del uso que se le dé en la oración. A los alumnos se les presentaron algunos ejemplos de manera verbal como el siguiente: “Yo juego con mis amigos” y “Mi juego favorito es el ajedrez”, en los que ellos tenían que identificar a qué clase de palabra correspondía la palabra repetida.

RASGOS ESENCIALES Y RASGOS IRRELEVANTES

En esta etapa se les orientó a comprender el sentido de rasgo esencial y de rasgo irrelevante mediante el análisis de distintas palabras. Para el ejercicio se utilizó la tarjeta de orientación que se ilustra en la figura 5. Se les explicaba a los alumnos que cada concepto (por ejemplo, concepto de mesa, concepto de clase de palabra) posee rasgos esenciales.

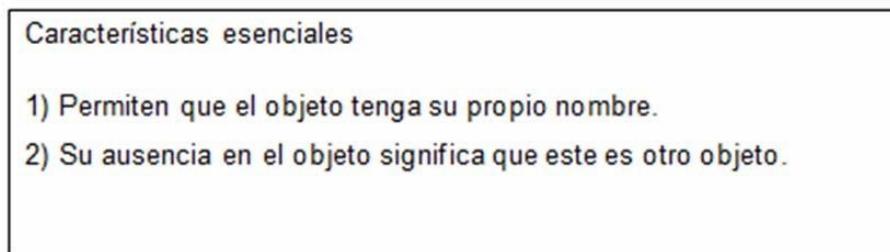


FIGURA 5

TARJETA DE ORIENTACIÓN PARA LA IDENTIFICACIÓN DE RASGOS DE OBJETOS

A pesar de que en esta etapa se trabajó en un primer momento con objetos que no se encuentran relacionados con las clases de palabras, esta etapa fue fundamental para que posteriormente el niño pudiese identificar las características de las distintas categorías gramaticales. El concepto general para el inicio de introducción de los conceptos gramaticales, en nuestro caso, fue el de “clase de palabras”.

RASGOS ESENCIALES E IRRELEVANTES DE CLASES DE PALABRAS: CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS, MORFOLÓGICAS Y GRAMATICALES

En estas etapas se brindaron los orientadores verbales necesarios para que el niño pudiese identificar cuando una categoría al sufrir cambios continúa perteneciendo a una categoría y cuando cambia de categoría gramatical o clase de palabras (Figura 6).

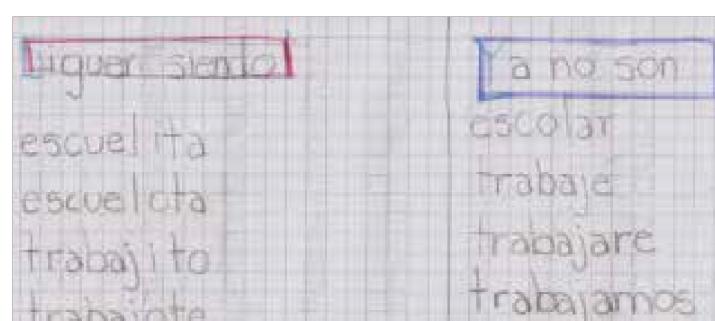


FIGURA 6

ORIENTADORES VERBALES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LA PERMANENCIA O TRANSFORMACIÓN DE UNA CATEGORÍA GRAMATICAL EN OTRA

RASGOS ESENCIALES DE CLASES DE PALABRAS

En esta etapa se diseñó la tarjeta de orientación ilustrada en la Figura 7 con la finalidad de que el niño pudiese comparar las distintas características de las clases de palabras. El objetivo no era que identificase correctamente las características de cada clase de forma independiente y determinante, sino que se familiarizará con el análisis de los rasgos esenciales de todas las clases de palabras.

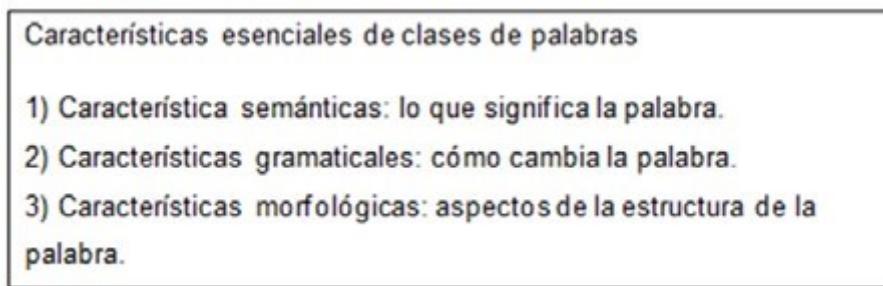


FIGURA 7
TARJETA DE ORIENTACIÓN PARA LA COMPARACIÓN DE LOS RASGOS SEMÁNTICOS GRAMATICALES Y MORFOLÓGICOS DE LAS CLASES DE PALABRAS

CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES DEL SUSTANTIVO, ADJETIVO, PRONOMBRE, VERBO, ADVERBIO Y ARTÍCULO

Posteriormente se trabajó con tarjetas como la que ilustramos a continuación (Figura 8), para cada una de las categorías gramaticales, las cuales contenían los rasgos esenciales de cada clase de palabra.

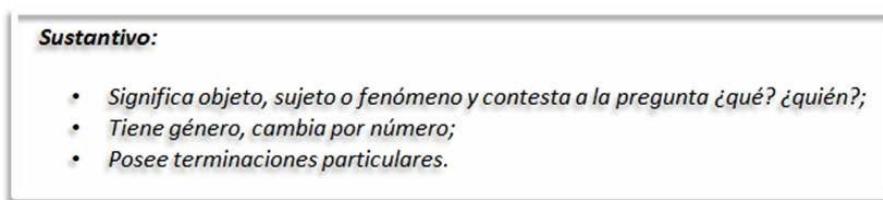


FIGURA 8
TARJETA DE ORIENTACIÓN PARA LA CATEGORÍA GRAMATICAL SUSTANTIVO

El objetivo fue que los niños lograsen asimilar los rasgos esenciales de cada categoría gramatical mediante la identificación y análisis de diversas palabras. Posteriormente se verificó la asimilación de los rasgos esenciales de cada categoría solicitándoles la construcción de oraciones con categorías específicas.

USO CONSCIENTE DE APRENDIZAJES ADQUIRIDOS

En distintos momentos se utilizaron orientadores para verificar la comprensión del contenido mediante acciones que permitirían dar cuenta del proceso de asimilación. Como ejemplo de estas tareas se muestra a continuación, como parte de los resultados alcanzados mediante el método que acabamos de presentar, la construcción de oraciones de acuerdo a esquemas brindados, donde cada línea representaba una palabra y cada color el tipo de categoría gramatical que tenía que utilizar para la construcción de dicha oración, lo cual da cuenta del carácter consciente, voluntario y generalizado del aprendizaje escolar (Figura 9).

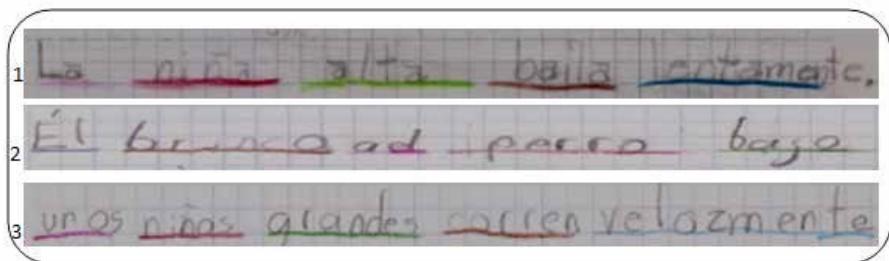


FIGURA 9

DESARROLLO DE ORACIONES DE ACUERDO A DIVERSOS ESQUEMAS
LA SIMBOLIZACIÓN CONSIDERADA PARA SU ELABORACIÓN FUE
LA SIGUIENTE ARTÍCULO ROSA SUSTANTIVO ROJO ADJETIVO
VERDE VERBO CAFÉ ADVERBIO AZUL PRONOMBRE MORADO

DESCRIPCIÓN CUALITATIVA DEL USO DE LA ORIENTACIÓN

En cada tarea el uso de las distintas orientaciones fue fundamental para la realización con éxito cada actividad propuesta. En cada una de las etapas trabajadas se realizaron ejercicios grupales orales y escritos, con muchos ejemplos dados por los niños, por el maestro y retomados de libros de historias y cuentos.

Para las tareas que se diseñaron las tarjetas de orientación, inicialmente no se le permitía al niño realizar ninguna acción sin el uso de ellas. En el momento en que el niño realizaba con éxito la tarea se le permitía desprenderse de la tarjeta. En el momento en que tenía alguna dificultad se le permitía volver a utilizar la tarjeta correspondiente. Fue interesante observar como al desprenderse de la tarjeta el niño verbalizaba en algunas ocasiones el contenido de la misma durante la realización de la acción solicitada. En todo momento los niños expresaron sus dudas ante las distintas orientaciones que se les brindaron, las cuales fueron aclaradas por el profesor, ejemplificando siempre lo solicitado. Además de responder a sus preguntas, el profesor realizaba continuamente cuestionamientos para asegurar que el proceso de enseñanza se diera dentro de un ambiente reflexivo. De manera continua el profesor destacaba los avances en cada niño y ayudaba en caso de ser necesario para asegurar que la motivación se mantuviese constante. Los niños mostraban interés y curiosidad por la participación en las clases durante todo el ciclo escolar.

Los autores del artículo están convencidos que la continuación de trabajo en la línea de diseño de métodos de enseñanza de orientación puede aportar a la modificación positiva de la organización del proceso de la enseñanza-aprendizaje, relacionado con la introducción de los conceptos gramaticales iniciales. El diseño apropiado de la orientación adecuada está estrechamente relacionado con una sistematización del contenido de la materia escolar, de los conceptos generales a los conceptos particulares, lo cual no sucede actualmente en los ámbitos de la didáctica y la metodología de la enseñanza (Talizina, 2009; Solovieva y Quintanar, 2014; Solovieva, 2016). El concepto de orientación es un concepto clave de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza de las materias escolares diversas, incluyendo a las materias relacionadas con el conocimiento reflexivo del idioma que los niños estudian en cada caso particular, lo cual quiere decir, que puede ser aplicado a la enseñanza del primero o segundo idioma (Solovieva, 2015).

CONCLUSIONES

- La orientación es esencial para garantizar la introducción de conceptos durante la enseñanza en la escuela primaria.

- La enseñanza de gramática favorece el desarrollo de la conciencia grammatical para que ésta impacte en el desarrollo general del niño.
- El desarrollo de la conciencia grammatical sólo se puede promover mediante la formación de conceptos gramaticales, ya que su formación implica la construcción de imágenes mentales generalizadas de conceptos verbales.
- El desarrollo de la conciencia grammatical garantiza la generalización, dominio y uso adecuado de los componentes de nuestro idioma.
- Durante la edad escolar es posible y deseable favorecer el aprendizaje teórico, es decir, el aprendizaje mediante la asimilación de conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAVIDOV, Vasili y MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En SHUARE, Marta y DAVIDOV, Vasili. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú: Progreso, 1987b.
- DAVIDOV, Vasili y MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En SHUARE, Marta y DAVIDOV, Vasili. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú: Progreso, 1987a.
- DAVIDOV, Vasili. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica, teórica y experimental. Moscú: Progreso, 1988.
- DAVIDOV, Vasili. Los problemas fundamentales del desarrollo del pensamiento en el proceso de enseñanza. En ILIASOV Islam Imranovitch y LIAUDIS Valentina Yákovievna. Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y educación, 1986a.
- DAVIDOV, Vasili. Los problemas psicológicos del proceso de enseñanza en los escolares de edad menor. En ILIASOV Islam Imranovitch y LIAUDIS Valentina Yákovievna. Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y educación, 1986b.
- ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En QUINTANAR, Luis y SOLOVIEVA Yulia. Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. México: Trillas, 2009.
- FALLAS, Fabrizio. Gestalt y aprendizaje. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación, Costa Rica: 2008. Volumen 8. Número 1, pp. 1-12. Disponible en: <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9309/17773>>. Acceso el 2 de junio de 2018.
- GABRIELSSON, Sandra. Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera. Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo. Lunds Universitet. Suecia: 2012. Disponible en: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=2341608&fileId=2362725>. Acceso el 6 de junio de 2018
- GALPERIN, Piotr Yákovlevich. Introducción a la psicología: Un enfoque dialéctico. Madrid: Pablo del Río, 1979.
- GALPERIN, Piotr Yákovlevich. La formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. En QUINTANAR, Luis y SOLOVIEVA, Yulia. Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. México: Trillas, 2009c.
- GALPERIN, Piotr Yákovlevich. La formación de los conceptos y de las acciones mentales. En QUINTANAR, Luis y SOLOVIEVA, Yulia. Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. México: Trillas, 2009b.
- GALPERIN, Piotr Yákovlevich. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y de los conceptos. En QUINTANAR, Luis y SOLOVIEVA, Yulia. Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño. México: Trillas, 2009a.
- LEONTIEV, Alexéi Nikoláevich. El desarrollo intelectual del niño. En 1978 SMIRNOV, Anatoly; LEONTIEV, Alexéi Nikoláevich; RUBINSTEIN, Serguéi Leonidovich y TIEPLOV, Boris Mikhailovich. Psicología. México: Grijalbo, 1978.

- LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexéi Nikoláevich y VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Psicología y pedagogía. España: Akal, 1973.
- MALDONADO, José Antonio. Los principios de la pedagogía operatoria para el desarrollo del proceso lector. Tesina: Licenciatura en Educación Primaria, UPN. 2013
- MORENO Jose. Lingüística y enseñanza de lengua materna. Estudios de lingüística aplicada, México: 1984. Volumen 2. Número 3. Disponible en: <<http://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/viewFile/35/27>>. Acceso el: 20 de abril de 2018
- MORENO, Montserrat. La pedagogía operatoria: Un enfoque constructivista de la educación. México: Laia, 1997.
- PIAGET, Jean. Psicología y epistemología. España: Planeta de Agostini, 1985.
- PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. México: Editorial Seix Barral, 1975.
- QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia y LÁZARO, Emilia. Los trastornos del aprendizaje: aproximación histórico-cultural. Evaluación de los trastornos del aprendizaje. En ESLAVA, Jorge; MEJÍA, Lyda.; QUINTANAR, Luis y SOLOVIEVA, Yulia (Ed.). Los trastornos del aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2008.
- ROSAS, Daniel y SOLOVIEVA Yulia. Introducción de conceptos gramaticales en la escuela primaria, Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza, UNAM: 2017 Volumen 7. Número 14. 60-69. Disponible en: <https://www.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/publicaciones>
- ROSAS, Daniel. La formación de conceptos gramaticales en escolares de una comunidad urbana. (81 p.). Tesis (Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica), BUAP, 2013.

ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/20207> (pdf)