

te por complejo: “Si Felipe nació en México, entonces es mexicano por nacimiento. Felipe no nació en México. Por lo tanto Felipe no es mexicano por nacimiento”. ¿“Nacer en México” se podría considerar equivalente a “ser mexicano por nacimiento”? Si es así, resulta que aunque la estructura del argumento tenga la forma de la falacia de la negación del antecedente, la conclusión se infiere de la segunda premisa.

Después de una interesante semblanza de la argumentación y de su relación con el derecho en la antigüedad grecorromana, en el capítulo quinto, Fernández Ruiz analiza la lógica de la argumentación jurídica. Ejemplifica el llamado “silogismo jurídico” con un caso en el que se aplica de manera particular una norma general, así como las principales formas argumentativas encontradas en las sentencias judiciales. En el sexto capítulo expone conceptos lingüísticos básicos y centra la atención en las inferencias lingüísticas (las implicaturas a la manera de Paul Grice y la presuposición) y en los actos de habla.

Finalmente, en el séptimo capítulo, encontramos el análisis de los “considerandos” de la sentencia sobre la revisión de un amparo. Nos explica la autora que los “considerandos” corresponden a la sección de un documento judicial en donde se exponen los razonamientos jurídicos que sirven de base para resolver el proceso. Para su análisis enfoca los diversos “asuntos” que contiene dicha sección. Expone la estructura formal que contiene cada “asunto” y el tipo de razonamiento que siguen sus argumentos.

Además de mostrarnos lo propio de la argumentación jurídica, Graciela Fernández Ruiz ofrece las bases de la argumentación analítica, de la dialéctica, de la retórica y de las falacias, un recorrido histórico de la argumentación en la antigüedad grecolatina, más un análisis fino de los tejidos argumentativos del discurso. La exposición de estos tópicos en un solo volumen hace de *Argumentación y lenguaje jurídico* un texto muy valioso.

JOSEFINA GARCÍA FAJARDO  
El Colegio de México

REBECA BARRIGA VILLANUEVA (ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo*. El Colegio de México, México, 2011; 198 pp., figs.

*Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela* es un libro editado por Rebeca Barriga Villanueva que reúne los trabajos de seis autoras interesadas en el tema de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria y en el papel que desempeñan los libros de texto gratuitos en la formación de los niños mexicanos en el área del lenguaje.

En el prólogo, Barriga Villanueva subraya la importancia que han tenido los libros de texto gratuitos en la educación en México a lo largo ya de cincuenta años. Se centra en los de español (*LTGE*) que surgen en 1994 del Programa para la Modernización Educativa, conocidos como los libros del “enfoque funcional comunicativo”. Dicho enfoque, nos dice la editora, “se nutre de la idea de «aprender haciendo». La lengua se aprenderá, entonces, usándola y viviéndola en todo tipo de textos o discursos orales y escritos... reflexionando sobre su forma y su función, y gozándola en todas sus manifestaciones literarias” (p. 12). La idea básica, como explica, es corregir el excesivo énfasis en el aspecto formal de la lengua (en nociones gramaticales y lingüísticas), que caracterizaba a los programas de español anteriores.

Este libro presenta una cohesión en los capítulos que lo componen que rara vez encontramos en volúmenes colectivos. Todos los capítulos hacen referencia a la enseñanza del español en la escuela; evalúan el papel que desempeñan en la enseñanza los libros de texto y los programas de español, y señalan también la importancia de la función del maestro. Cada una de las aportaciones establece un vínculo específico entre algún aspecto del desarrollo lingüístico infantil con la tarea educativa de la enseñanza del español en la escuela por medio de los libros de texto.

En su contribución, “Del diálogo a la argumentación”, Barriga Villanueva lleva a cabo una aproximación amplia al contenido de los *LTGE*, haciendo referencia a los distintos tipos de discurso que ahí se presentan, para entender el impacto del enfoque comunicativo en el ámbito educativo. Señala que este enfoque cede el lugar al “aprendizaje de significados relevantes para el niño, plasmados en cualquiera de los entramados discursivos” (p. 74). Recalca, además, que una característica de estos libros fue precisamente que confirió al discurso un espacio privilegiado (*id.*). Después de recorrer diversos ejemplos de los distintos tipos de discursos (*conversación, narración, descripción y argumentación*), la autora hace una evaluación, en principio, positiva. Afirma que los libros están llenos de juegos, que sus ilustraciones son coloridas y que hay abundantes ejercicios, con diferentes tipos de discursos, útiles para desarrollar y fortalecer diversas habilidades. Sin embargo, es difícil de responder a la pregunta sobre si los niños y los maestros ponen en práctica realmente lo que se supone que intentan promover los libros de texto (p. 97), pues, como afirma, no hay suficientes estudios que permitan dar una respuesta. Lo único que podemos asegurar, por el resultado de las evaluaciones de los organismos internacionales PISA y OCDE, es que el enfoque comunicativo no ha dado los frutos esperados. ¿Por qué?

Una cosa que, sin duda, es cierta, como señala Barriga Villanueva, es que la efectividad de los libros de texto radica en buena medida en la destreza que tenga el maestro para acercar a los niños a

las diversas formas discursivas: “El éxito dependerá del puente que construya entre él mismo, el libro de texto y el niño” (p. 98). La autora, al insistir en la importancia de la labor del maestro, señala que los efectos positivos del enfoque comunicativo pueden diluirse sin una acción efectiva promovida por los docentes: “En este sentido, el papel del maestro es crucial; es el eje primordial, impulsor o el inhibidor del desarrollo lingüístico en los niños escolares, muy especialmente en los primeros grados” (p. 99).

A diferencia de la contribución anterior, en el capítulo de Karina Hess, “¿Por qué es o no es narración?”, se hace referencia a un solo tipo de discurso. Sobre los *LTGE*, la autora afirma que la práctica de la producción de textos narrativos se encuentra en los libros de español desde el segundo año, pero la reflexión sobre las partes que componen un cuento (personajes, conflicto, resolución, relaciones causa-efecto de los eventos, etc.) aparece hasta quinto año, cuando se introduce de manera formal. Por ejemplo, en el libro de sexto grado hay secciones que promueven actividades de reflexión como “Las partes de una narración”, “Escribe un cuento” y “El narrador, ¿testigo o protagonista?”, que buscan consolidar los conceptos adquiridos en años anteriores e introducen el papel del narrador en el relato. En teoría, señala la autora, todo niño que finaliza el sexto año debería contar con las herramientas suficientes para reflexionar sobre el contenido, la estructura y la función de una narración (p. 109). En el trabajo de Hess, se reportan los resultados de un estudio sobre el desarrollo de la actividad metalingüística en torno a la narración en niños de diferentes grados escolares (24 niños de 6, 9, y 12 años de dos escuelas con prácticas lingüísticas distintas). Sobre los resultados, la autora señala que los niños en edad escolar se percatan de las diferencias entre una narración y un guión y tienen preferencia por la primera como manifestación de una historia. Sin embargo, no todos los niños tienen la misma capacidad de reflexión sobre estas diferencias. Además, el desarrollo de esta habilidad parece estar íntimamente relacionado con el tipo de escuela: los niños de la escuela en donde la expresión oral y escrita se ejercitaba más y de manera más variada tuvieron mejores resultados. Una de las conclusiones de la investigación es que para que el niño desarrolle la capacidad de reflexionar sobre la narración no es suficiente cubrir los contenidos de los libros escolares: “Resulta además esencial que tenga experiencias frecuentes y enriquecedoras con la lengua, experiencias que toda escuela debería tratar de proveerle a sus alumnos” (p. 124).

La actividad metalingüística de los niños escolares es también el tema de la contribución de María Luisa Parra Velasco, “Del mito sintáctico a la realidad significativa. Reflexiones sobre las «oraciones negativas» en niños en edades escolares”. La autora señala que, a pesar de presentar ejercicios orientados a la reflexión sobre las estructuras

de la lengua, los *LTGE* de 1993 “no conducen al niño al significado que subyace a estas estructuras formales” (p. 169). Los objetivos de este trabajo son: 1) ejemplificar el desarrollo que sigue la reflexión lingüística en niños de primaria (de primero, tercero y quinto grados), y 2) mostrar que aunque los programas en estos libros incorporan temas importantes en el ámbito de la enseñanza de la lengua, los libros y los ejercicios en sí mismos no brindarán los frutos esperados si no hay una interacción entre alumno, texto y maestro (p. 170)

Los *LTGE* incluyen en su estructura un eje temático de reflexión sobre la lengua, sin embargo, en la práctica, el tipo de ejercicios relacionados con ésta busca, más que la reflexión, la sola identificación de las estructuras gramaticales de una manera muy similar a lo que hacían los libros de los programas anteriores —señala la autora. Además, en algunos de estos ejercicios no se distingue entre el alcance de la negación en oraciones con cuantificadores como “Todos los campesinos trabajan en la ciudad”, y la polisemia del adjetivo (en la expresión “oración negativa”). “Mis primos se pelean a cada rato” es una oración negativa para algunos niños, “porque ellos no se respetan como primos”, explica un niño de tercero, y muchos aún reflexionan sobre el contenido de la oración (pero no sobre la forma) e interpretan el adjetivo “negativo” desde la aceptabilidad social (incluso en quinto grado). Otro punto que trata la autora en su trabajo es cómo presentan los maestros el tema de la negación. Ofrece el ejemplo de una maestra que introduce, de manera creativa, nuevos ejercicios. Si bien la autora admite que los ejercicios fueron buenos, también señala que la repetición mecánica de uno de ellos produjo respuestas agramaticales del tipo: “Jamás la banca no es verde”, o formas como “Todos los campesinos no trabajan en la ciudad”. Esto es, la maestra proporcionó las formas adecuadas, pero sin ningún tipo de reflexión (p. 181). La autora encuentra evidente, tanto en los materiales escolares como en el modo en que la maestra maneja las respuestas de los niños, el escaso conocimiento sobre el curso que sigue el desarrollo de la reflexión sobre la lengua. Los resultados de su investigación la llevan a afirmar que “es difícil propiciar y enriquece cualquier tipo de desarrollo si se tiene como parámetro exclusivo a la normatividad y se excluye a la creatividad” (p. 206) finalmente, concluye que “no importa cuántas reformas se hagan a los libros de texto o si los planes y programas tienen un eje de reflexión sobre la lengua si éste es escasamente entendido y se pierde en una tradición normativa” (p. 207).

En el capítulo, “La promoción de habilidades argumentativas en niños de primaria”, de Margarita Peón y Silvia Rojas, se reportan los resultados de un estudio que constituye un caso especial, ya que, además de ofrecer una valoración de los libros de texto, incluye la aplicación de un programa de intervención para mejorar las habilidades argumentativas de los niños. El trabajo hace referencia a un tipo de

actividad lingüística de gran importancia para la educación formal en general, sobre la cual las autoras sostienen: “la argumentación representa una herramienta poderosa para promover el razonamiento colectivo e individual” (p. 135). Señalan, además, que la argumentación está emparentada con el pensamiento crítico y la solución de problemas, pero que en México, algunos niños en edad escolar no han desarrollado de manera adecuada la capacidad para argumentar de modo efectivo. Una de las razones que aducen es que “en los libros de texto gratuitos [se da] por sentado que los alumnos ya saben qué es un argumento y saben argumentar” (*id.*). Como un ejemplo de lo anterior, mencionan que en el libro de español de quinto de primaria se ofrece un texto al alumno y se le pide que diga cuáles son los argumentos que, en el texto, expone un personaje para defenderse. En otro ejercicio se le pide que prepare sus argumentos para presentarlos en un debate; pero en ninguno de los dos casos se le explica qué es un argumento o cómo argumentar (p. 136). Otra razón del poco rendimiento de los niños en esta tarea es que se ignora que “la argumentación se modela de manera importante en la interacción de maestros y alumnos, y dentro de la interacción entre los mismos compañeros mientras se involucran en actividades con sentido dentro de contextos reales, funcionales y relevantes”, por ejemplo, en una conversación. El problema es que los principios, reglas y estrategias que rigen una interacción eficiente son, en gran medida, desconocidos por los maestros, por lo que no los integran a sus métodos de enseñanza-aprendizaje (*id.*). Este hecho motivó a las autoras a hacer un estudio que les permitiera determinar “cómo se pueden promover algunas capacidades relacionadas con la interacción comunicativa y el razonamiento conjunto y su efecto en la construcción del conocimiento y la capacidad para resolver problemas” (*id.*). Se trató de analizar y promover el *habla exploratoria* cuyo componente central es la *argumentación coloquial*, “estrategia discursiva que busca localizar y resolver diferencias de opinión, además de persuadir a través de la defensa y contrastes de puntos de vista” (*id.*).

Así, las autoras comparan la ejecución de niños en dos momentos del ciclo escolar, para analizar cambios en la capacidad de argumentar, y examinan el efecto que tuvo la capacitación en *habla exploratoria* en la cantidad y calidad de los argumentos expresados (p. 137). Un resultado sumamente interesante en esta investigación es la producción de conectores. Llama sobre todo la atención la gran producción del conector *que* después de la aplicación del programa de intervención, lo que muestra que, independientemente de la diversidad en el uso de este subordinante, es claro que la capacidad de afirmar y argumentar en torno a lo afirmado está estrechamente relacionada con el uso de cláusulas dependientes en oraciones complejas, muchas de las cuales van precedidas por este conector, al menos en español. Por

otro lado, también llama la atención la poca producción del conector condicional *si* al lado de la abundancia de *entonces*<sup>1</sup>, con una producción por arriba del promedio. Estos resultados sugieren nuevas preguntas que pueden dar lugar a estudios más específicos sobre el desarrollo de la argumentación y la complejidad oracional.

No sólo se habla en este libro acerca de la actividad lingüística en la etapa correspondiente a la educación básica; en “Clarificaciones discursivas y la co-construcción del conocimiento”, Rosa Montes muestra la relación entre la adquisición de la lengua en la etapa preescolar y su desarrollo muy posterior mediante los instrumentos formales de la educación. La autora llama la atención sobre la poca reflexión que hay por parte de los adultos acerca de la manera en que la interacción con los niños incide en el aprendizaje de nuevos conocimientos, o en lo que se ha llamado *cambio cognitivo*. Se trata de promover un escenario en el que el adulto, con una comprensión cultural amplia de la actividad que se lleva a cabo, “[guíe] la participación del niño facilitándole su actuación” (p. 26).

En su trabajo, la autora se centra en las formas de la conversación o el diálogo y las *clarificaciones discursivas*: estrategias de reparación, por parte de los adultos, que sirven para clarificar lo dicho por el niño, o como recursos anticipatorios de problemas potenciales. Para ejemplificar este proceso nos muestra tres situaciones: la conversación madre-hija en la etapa temprana de adquisición, la conversación en el ámbito de la educación media y la conversación en el nivel medio superior. En opinión de la autora, las clarificaciones discursivas en la interacción madre-hijo son un factor decisivo para promover el desarrollo del leguaje, especialmente en las prácticas conscientes y deliberadas en las que los adultos intentan facilitar al niño la comprensión y al mismo tiempo ayudan a que el niño haga más comprensibles sus enunciados. Por ejemplo, la niña dice “Miya (mira). Uno”, y la mamá pregunta “¿Un qué?” (p. 39); o dice “Peino” y la mamá clarifica “¿La peina la mamá?” (p. 40). En una de las tablas del capítulo, se muestran cuatro momentos en el desarrollo del tipo de preguntas clarificadoras. En el primero (a los dos años de edad), se solicita principalmente que se especifiquen referentes mediante *¿qué?*, *¿quién?* y *¿cuál?*; en el segundo (a los 2.5) se agregan las preguntas *¿qué hace?*, *¿qué pasa?*,

<sup>1</sup> Tal vez lo que tengamos aquí son co-construcciones de la estructura condicional *si... entonces*, en donde los interlocutores colaboran en la construcción de estas oraciones complejas; de manera similar a lo que VIANEY VARELA (“El nicho discursivo de las construcciones infantiles con *pero* en la adquisición temprana del español”, en *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*, coords. C. Rojas y D. Jackson-Maldonado, Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Autónoma de Querétaro, México, 2011, pp. 173-208) reporta sobre la producción de oraciones coordinadas con *pero*, la mayoría de las cuales son construidas por ambos interlocutores.

*¿por qué?* Y *¿para qué?*; en el tercero (a los 3.0) se agregan *¿y qué más?*, *¿y entonces qué?*, y finalmente, el cuarto momento, (a los 3.5) se caracteriza por la gran variación de las preguntas y por el uso frecuente de la pregunta *¿cómo?* Montes señala que el fenómeno de reparación se hace desde la etapa temprana de adquisición en la situación de diálogo entre el niño y los adultos, pero continúa presentándose en las etapas posteriores en la educación media y media superior. Trasladado a la educación básica, dice la autora, esta visión de la interacción discursiva contrasta con el modelo unidireccional de transmisión de conocimientos de la educación tradicional que sólo logra la reproducción del conocimiento pero no la co-construcción de nuevos conocimientos, en cuyo proceso el maestro cumple la función de guía o facilitador. Hace falta que la acción sea bidireccional (maestro-alumno), como en un intercambio dialógico para que haya un cambio cognitivo (p. 65).

Finalmente, en esta reflexión sobre la enseñanza de la lengua en la escuela primaria, no podía faltar un estudio sobre la lengua escrita. En “¿Aprenden los niños a escribir sólo con lo que la escuela primaria les enseña?”, Esmeralda Matute parte de que “la escritura no es la inversa de la lectura”, y que “para aprender a escribir se debe enseñar específicamente a ello” (p. 213). Un niño no es “necesariamente capaz de componer un texto de manera coherente aun cuando puede comprender un texto escrito” (p. 214). Este estudio es una reflexión a la luz de la neuropsicología, la psicología cognitiva y la psicolingüística sobre las dificultades que enfrentan los niños al aprender a componer textos en la escuela primaria. En él se establecen vínculos entre las observaciones propias y los objetivos propuestos por la Secretaría de Educación Pública. El dominio de la lengua escrita se divide, en este trabajo, en siete subsistemas que van del trazo gráfico a la coherencia de los textos, pasando por la separación de palabras, la puntuación y la gramática (p. 216). En relación con el desarrollo gramatical, se hace referencia al conocido esquema de la progresión en la complejidad oracional (p. 235): yuxtapuestas > coordinadas > subordinadas<sup>2</sup>. Sobre la escritura en la escuela primaria, se dice que guarda mucho parecido con el lenguaje hablado y “poco a poco la expresión escrita se va diferenciando de la oral y se hace evidente una progresión clara en la complejidad ortográfica y sintáctica” (p. 221). En 1993, en el programa de español de la SEP se reconoció la importancia de que los niños “aprend[ieran] a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de

<sup>2</sup> Esta cuestión es interesante y estimula a seguir investigando sobre el desarrollo de la complejidad oracional, ya que ha habido resultados distintos a los normalmente esperados. ROGER BROWN (*A first language. The early stages*, Harvard University Press, Cambridge Cambridge, Mass., 1973), por ejemplo, muestra en su estudio pionero (hecho en tres niños anglohablantes), que la subordinación aparece antes que la coordinación, en la etapa IV del desarrollo, cuando los niños tienen un MLU (*Mean Length of Utterance*) de 3 a 3.9 morfemas por enunciado.

textos”, pero la producción de textos sólo se trataba en las unidades de “lengua escrita” y “recreación literaria”. La autora cierra el capítulo con la siguiente pregunta, relativa a las dificultades encontradas en los textos analizados de cuatro niñas que llevan de 4 a 6 años en el aprendizaje de la escritura: “¿son las dificultades que observamos, el resultado de un conocimiento parcial de los diferentes subsistemas que conforman la escritura o bien la falta de dominio del proceso (procesos) implicado(s) en el cómo apropiarse de este conocimiento?”.

Estos trabajos en conjunto muestran claramente que, si bien los libros de texto tienen ciertas carencias como herramienta básica en la enseñanza de la lengua en la escuela, la formación de los maestros es quizá el problema más difícil de resolver si el objetivo es elevar el nivel de dominio de las habilidades verbales de los niños.

Para terminar quisiera subrayar la importancia de estudios como los que aquí se publican, orientados a la solución de problemas de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la etapa escolar; en ellos se establece un vínculo entre la investigación educativa y la lingüística. Asimismo, hay que señalar lo valioso que es contribuir a integrar un panorama en el que la colaboración entre los pedagogos, los psicolingüistas y los lingüistas sea posible.

No sólo merece destacarse la dificultad que encierra hacer este tipo de estudios, sino la enorme importancia que éstos tienen para mejorar la calidad de la educación en México. Para todos los interesados en el desarrollo del lenguaje en la escuela, y en el papel que desempeñan los libros de texto y los maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los niños, este libro es una lectura obligada. Hay que celebrar su aparición y la posibilidad de que los trabajos aquí reunidos despierten entusiasmo por este campo de investigación tan apasionante como prioritario.

PAULA GÓMEZ

FERNANDO SERRANO MANGAS, *El secreto de los Peñaranda: el universo judeoconverso de la Biblioteca de Barcarrota. Siglos XVI y XVII*. Alborayque, Extremadura, 2010.

El secreto que guarda este libro ha vuelto en una nave, después de cuatrocientos años, hacia un puerto olvidado. No obstante, su llegada ha provocado sorpresa y admiración. En el libro que ahora reseño, a la manera de los detectives, el autor se empeñará en develar un sutil enigma, aludido en el título para atraer la atención de más de un lector curioso. Fue en 1992, en la villa Extremeña de Barcarrota, mientras se restauraba una casa familiar –el número 21, junto a la Plaza de Nuestra Señora–, que se hallaron diez libros, un manuscrito y una