



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



“ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EL BACHILLERATO. UNA ALTERNATIVA”

T E S I S

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRA EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN ESPAÑOL.

P R E S E N T A:

OLGA MONTES DE OCA COLÍN

ASESORA: DRA. MARÍA DEL PILAR ISABEL
MÁYNEZ VIDAL

NAUCALPAN EDO. MÉX.

JUNIO DE 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA

**A mis padres: Camerino y Matilde*,
Por toda una vida de cuidados, amor y enseñanzas.
Por mostrarme con ejemplar fuerza el camino de la superación.**

**A mis suegros: Sonia y Miguel,
quienes con su abrigo, apoyo y cariño
me han facilitado el camino por la vida.**

**A mis hermanos:
Santiago, Luis, Martha, Yolanda, Vicente,
Sonia, Javier, Fernando, Alejandro* y Camerino,
por el inmenso cariño que les tengo y por tener
una historia de vida en común.**

**A mis amigos:
Quienes me han alimentado anímicamente y
me han acompañado en los momentos más
significativos: Aída, Anita, Aurora, Bertha,
Caro, Gaby, Juanita, Kala, Lulú, Miguel, Ray
y Rosita. Gracias por compartir alegrías,
tristezas y el amor a la vida.**

**A Paty:
Porque me ha acompañado fielmente en este proceso.
Gracias por enseñarme a vivir la vida de una mejor
forma y por ayudarme descubrir a la Vicky que llevo
dentro.**

AGRADECIMIENTOS

**A Miguel,
Por su amor, apoyo y entera confianza,
por hacerme sentir y verme siempre
como una mujer entera y triunfadora.
Te amo.**

**A Desi y Brian, quienes son mi adoración
y mi inspiración, por quienes me entrego con
entusiasmo a mi superación personal y
profesional. Los amo con toda mi alma.
Son mi vida.**

**A la Doctora Pilar, por mostrar siempre
interés, compromiso y un gran profesionalismo
en la revisión y corrección de esta tesis.
Gracias por dejarme ver el gran ser humano
que hay detrás de una profesional
tan brillante.**

**A la Maestra Chayito:
por ser un pilar tan importante
en mi vida profesional, por ser mi guía en
todo momento, por revisar meticulosamente
mi trabajo y por sus valiosas aportaciones.
Gracias por ser mi Hada madrina.**

**Un agradecimiento muy especial a la Máxima Casa de Estudios
UNAM, quien ha sido fiel testigo de mi formación académica.
Gracias a mi *Alma Mater* por brindarme las facilidades para superarme
día con día.**

DEDICATORIAS

ÍNDICE

Introducción	10
1. Contexto del adolescente en el bachillerato	20
1.1 Base biológica	22
1.2 Formación de identidad	26
1.3 Relación con los padres	34
1.4 Desarrollo cognitivo del adolescente	44
2. La enseñanza de la gramática en el cuarto año del bachillerato	57
2.1 Plan vigente de la Escuela Nacional Preparatoria	57
2.1.2 Estructura del Plan	58
2.1.3 Congruencia interna	61
2.1.4 Congruencia externa	67
2.1.5 Propósitos de la actualización del Plan de estudios	66
2.1.6 Etapa de inducción (cuarto año)	70
2.1.7 Etapa de profundización (quinto año)	72
2.1.8 Etapa de orientación (sexto año)	73
2.1.9 Incremento en el número de horas semanarias de algunas asignaturas	75
2.1.10 La gramática en los programas de la ENP	82
2.2 La enseñanza del español	88
2.3 El programa de lengua española	92
3. La enseñanza de la oración compuesta	98
3.1 La palabra como unidad sintáctica	99
3.2 La oración gramatical	100
3.3 La oración simple	102
3.4 La oración compuesta	103
3.5 Relaciones interoracionales	104
3.6 La coordinación	106
3.6.1 Las conjunciones coordinantes en la oración coordinada	107
3.6.2 Oraciones copulativas	108
3.6.3 Oraciones disyuntivas	108

3.6.4	Oraciones adversativas	109
3.6.5	Oraciones ilativas	111
3.6.6	Oraciones distributivas	111
3.6.7	Oraciones yuxtapuestas	112
3.7	La subordinación	113
3.7.1	Las conjunciones subordinantes	114
3.7.2	Tipos de subordinación: sustantiva, adjetiva y adverbial	116
3.7.3	Oraciones subordinadas sustantivas	120
3.7.3.1	Oraciones sustantivas sujetivas	123
3.7.3.2	Oraciones sustantivas, objetivas directas	126
3.7.3.3	Oraciones sustantivas objetivas indirectas	128
3.7.3.4	Oraciones sustantivas predicativas	130
3.7.3.5	Oraciones sustantivas adnominales	130
3.8	Los pronombres relativos. Su función y sus clases	131
3.8.1	Los pronombres relativos. Sus clases	133
3.9	Los adverbios relativos	135
3.10	Las oraciones subordinadas adjetivas	137
3.11	Oraciones subordinadas adverbiales	140
3.11.1	Locativas	142
3.11.2	Temporales	144
3.11.3	Modales	145
3.11.4	Comparativas	146
3.11.5	Consecutivas	147
3.11.6	Causativas	149
3.11.7	Causales	150
3.11.8	Finales	150
3.11.9	Condicionales	151
3.11.10	Concesivas	152

4.1	Aproximación constructivista	157
4.2	La educación y el constructivismo	160
4.3	El aprendizaje significativo en La escuela	166
4.4	El aprendizaje de diversos contenidos curriculares	172
4.4.1	Los contenidos declarativos	172
4.4.2	Los contenidos procedimentales	174
4.4.3	Los contenidos actitudinal-valores	178
4.5	La motivación y el aprendizaje significativo	183
4.6	El profesor y la motivación	185
4.7	La motivación y su proceso en los alumnos	186
4.8	La motivación escolar y el rol docente	189
4.9	Aprendizaje cooperativo y el proceso de la enseñanza-aprendizaje	192
4.10	El aprendizaje cooperativo individualista y competitivo	199
4.10.1	Tipos de grupo y el aprendizaje cooperativo	203
4.10.2	Componentes básicos del aprendizaje cooperativo.	204
4.11	Derivaciones pedagógicas de la obra de Vigotski	209
4.12	La Zona del Desarrollo Próximo y el rol docente	212
4.13	Los géneros discursivos y el desarrollo de pensamiento un enfoque sociocultural	217
4.14	Estructuralismo y lingüística	231
4.15	Breve aproximación al discurso	236
4.16	Gramática del discurso	241
4.17	Gramática del texto	242
4.18	Relación del texto y la gramática	243
4.19	Las macroestructuras en el texto	247
4.20	Las macrorreglas en el texto	248
4.21	Modelo de análisis gramatical	252
4.22	Árbol genealógico	253
4.23	Relaciones invertidas en un esquema tipo árbol	254
4.24	Abreviaturas y símbolos para el	256

	análisis de la oración	
4.25	Funciones gramaticales	257
4.26	Tabla de categorías gramaticales	259
4.27	Modelo de unidad de aprendizaje	263
4.28	Modelo de sesión de aprendizaje 1	264
4.29	Modelo de sesión de aprendizaje 2	273
4.30	Modelo de sesión de aprendizaje 3	281
	CONCLUSIONES	290
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	300
	ANEXO I Índice de cuadros	310
	ANEXO II Experiencia docente.	312

INTRODUCCIÓN

La adquisición de la lengua materna se presenta desde las primeras etapas de la infancia, y se da de una forma paulatina e inconsciente, ya que el individuo repite estructuras lingüísticas y crea otras sin saber cuál es su significado o sin tener una conciencia plena de lo que es la gramática y lo que ésta representa para el hablante.

Los niños, al ingresar a preescolar, aprenden su lengua escrita, lo mismo en primaria y en secundaria; no obstante, al iniciar el bachillerato, los profesores nos percatamos de que presentan severos problemas en el dominio del español. Debido a estas deficiencias, el programa curricular de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM consideró necesario integrar en su plan de estudios a la Literatura como asignatura formativa, debido a su vínculo con los distintos ámbitos de la vida cotidiana, del alumno que exigen una correcta expresión, a fin de reforzar y desarrollar habilidades en cada uno de los tres grados del nivel bachillerato

Dicha asignatura, impartida en el primer año de bachillerato (cuarto año en la ENP), pretende que el alumno recuerde y practique los elementos de ortografía y redacción que se requieren para una buena comunicación y que desarrolle un interés por los textos literarios más representativos en Lengua española. Se busca, que al concluir el curso, el alumno haya alcanzado una habilidad lectora

de textos literarios o de cualquier otro tipo, potencializando sus actitudes y habilidades para lograr el análisis y la interpretación de un texto literario, que haya ampliado su léxico, y la capacidad para la investigación en fuentes documentales. Así mismo, se pretende que desarrolle el uso adecuado de la lengua materna – oral y escrita-; incremente su destreza para redactar, así como un gusto e interés por la lectura y la valoración del goce estético; se forme un criterio selectivo para satisfacer el instintivo deseo humano de verdad, de bondad y de belleza en otras obras, a las que el estudiante llegará por su interés y donde pueda dialogar en el futuro con otros autores.

En el quinto grado, el temario se centra en la Literatura universal, desde las literaturas orientales de la antigüedad hasta la contemporánea; en este curso se pretende que el alumno del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, adquiera los elementos básicos para descubrir, en sus lecturas, sin ajeno auxilio, las disciplinas de la investigación y del análisis. A lo largo del año escolar, se propicia el desarrollo de actitudes y habilidades que permiten al estudiante adentrarse fundamentalmente en el conocimiento de las obras literarias de la cultura universal, así como el desenvolvimiento de su criterio selectivo ante la lectura y su interés permanente hacia ella.

En sexto grado, se pretende abarcar la Literatura mexicana e iberoamericana. Al fortalecer la estructuración a través del conocimiento de las letras nacionales e iberoamericanas desde la época prehispánica, que está

estrechamente relacionada al desarrollo de nuestra identidad cultural, propiciando en el alumno la capacidad analítica y la facultad crítica, que proyecta los valores superiores derivados de los paradigmas sociales y se consolidan en la experiencia personal.

La literatura, refleja el pensamiento, la cultura y los valores humanos propios. Por ello, es indispensable recalcar que con el trabajo de comprensión de la obra literaria se desarrolla el pensamiento reflexivo del alumno, ya que, como explican diferentes teóricos¹, existe una relación entre pensamiento y lenguaje que se refuerza con diversas estrategias instrumentadas en la clase de literatura. El estudio de esta asignatura debe considerarse por sus contenidos y por su metodología, como formativa; se integra a las materias humanísticas que conforman el Plan Curricular de la Escuela Nacional Preparatoria. En ella se continuará con la lectura esmerada de textos literarios –ahora de autores mexicanos e iberoamericanos- que reforzarán, en este período de orientación, el sentido de lo nacional y de su condición de ciudadanos latinoamericanos, con lo que se logrará la integración del educando al mundo.

Este recorrido de la literatura a través de todos los tiempos y todos los países permite que el alumno se forme una idea general de las diversas expresiones y manifestaciones de los diferentes pueblos; la literatura lo invita a

¹ Tales como Gorski, Chomsky entre otros. Este punto se desarrolla en el apartado 1.4 de esta tesis.

conocer otros mundos, a compartir sus secretos y crear ese hábito lector que tanta falta nos hace a los mexicanos.

La materia de literatura es medular dentro de la currícula de la Educación Media Superior puesto que si el alumno practica el habla, la lectura, la escucha y la escritura de una manera correcta, tendrá las habilidades necesarias para expresarse correctamente, también en el resto de sus materias, y en cada ambiente donde se desplace y desenvuelva.

Desde 1993 he impartido clases de Lengua y literatura en la Escuela Nacional Preparatoria y mi experiencia resulta halagadora cuando observo cómo los alumnos viven la literatura, que son capaces de llorar con un texto o de expresar sus sentimientos por medio de un poema o un comentario escrito; no obstante, desafortunadamente también he advertido que, al manifestar sus pensamientos y emociones, no hay una coherencia sintáctica. Lo anterior ha hecho que me sienta comprometida a brindar a mis alumnos las habilidades necesarias que les ayuden a perfeccionar su expresión oral y escrita, así como a despertar su conciencia lingüística con un sentido audaz en la crítica y basada en los valores humanos.

La adquisición de la lengua materna se obtiene desde las primeras etapas de la infancia; ésta se va generando en una forma paulatina, ya que el individuo repite estructuras lingüísticas y crea otras sin saber cuál es su pleno significado o

sin tener una amplia conciencia de lo que es la gramática y lo que ésta representa para el hablante. Los niños, al ingresar al nivel preescolar, aprenden el español escrito, lo mismo sucede en los niveles de primaria y secundaria; sin embargo, cuando inician el bachillerato –como dijimos antes- los maestros nos percatamos de que los estudiantes presentan severos problemas en el aprendizaje de su lengua materna; de ahí que se insista en la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza del español.

La enseñanza del idioma en la escuela primaria –dice Américo Castro- condiciona todos los demás trabajos intelectuales que han de desarrollarse. La escuela ideal deberá esforzarse por enseñar a hablar y escribir con sentido y con corrección; hará reflexionar sobre el idioma, llamando la atención sobre el significado de las palabras; sobre el sentido inmediato de lo que se lee; sobre los rudimentos de la estructura gramatical; forma de las palabras, funciones psíquicas y lógicas que desempeñarán (Abreu, 1967, p. 10)

La problemática anterior se comprueba en los altos índices de reprobación en los resultados obtenidos en el Examen Único, que aplica la Universidad Nacional para el ingreso al bachillerato. El alumno, por lo general, no sabe distinguir las categorías gramaticales y sus funciones, menos aun puede identificar una oración subordinada sustantiva, adjetiva o adverbial y su función dentro de un párrafo, puesto que no ha asimilado los elementos que conforman una oración simple. Empero, la problemática no sólo se observa en el Examen Único; también ocurre en el salón de clases, donde es imprescindible subsanar, en la medida de lo posible, dicha insuficiencia; por ello considero que es en la materia

de Lengua española de cuarto grado, donde se puede reiniciar el trabajo en ese sentido, a fin de que en el quinto y sexto año del bachillerato tengan los elementos necesarios, para que su expresión oral y escrita mejore paulatinamente.

Otro factor que obstaculiza la solución de este problema tiene que ver con los profesores de la materia, ya que muchos no cubren todos los temas del programa y prefieren evadir aquello relacionado con la gramática, sea por ignorancia o por comodidad. Debido a lo anterior he creído necesario realizar una guía para el alumno con ejercicios didácticos que le faciliten el aprendizaje del español, y que a la vez pueda convertirse en una guía con un sustento teórico-práctico de fácil acceso para el maestro.

El programa de Lengua española es muy extenso; no sólo trata asuntos relacionados con la literatura de autores españoles desde los Siglos de Oro hasta la Literatura contemporánea, sino que también repasa las reglas ortográficas, propone ejercicios de redacción y una reflexión gramatical. En cuanto este último aspecto, muy pocos son los manuales o libros que nos enseñan la gramática de una forma sencilla; las gramáticas que existen son muy complicadas y no permiten su acceso a un alumno que poco conoce sus elementos característicos; lo anterior determina, en buena medida, la falta de interés por su lengua. Existen manuales en los que se desglosan los contenidos del programa, libros de ortografía, otros de redacción y de comentarios literarios. Algunos de éstos que se interesan por la

reflexión gramatical empiezan con la exposición el enunciado, el sujeto y el predicado, posteriormente, la oración compuesta, pero qué pasa si el alumno no cuenta con los conocimientos elementales para identificarlos y construirlos; cómo va llegar directamente a dicha estructura si carece de esos antecedentes.

Parto de la postura pedagógica constructivista que centra su objetivo en el aprendizaje significativo a largo plazo con un sentido práctico para la vida, y por medio de diversos ejercicios espero lograr que el alumno encuentre el interés teórico en la gramática y su aplicación en diversos textos. De este modo el estudiante contará inicialmente con los elementos lingüísticos necesarios para aplicarlos a un discurso más amplio y complejo. La presente tesis está enfocada principalmente en el alumno de primer año de bachillerato y fundamentado en los programas de la Escuela Nacional Preparatoria.

El primer capítulo, titulado “Contexto del adolescente en el bachillerato”, trata sobre los factores biológicos, psicológicos y sociales en los adolescentes, y la relación que establece con sus padres y maestros quienes intervienen en la cuestión cognitiva y emocional. Es indispensable conocer cómo son nuestros alumnos, aproximarse a sus intereses, sus inquietudes, entender cómo es el mundo que los rodea, pues un buen profesor debe contemplar al estudiante en su forma humana, sensible, sentimental y en proceso de transición; y para lograr mejores resultados en nuestra labor formativa, se debe fomentar un respeto y comprensión mutuos dentro de la relación maestro- alumno.

El segundo capítulo, “La enseñanza de la gramática en el cuarto año del bachillerato”, expone un análisis curricular de la asignatura de Lengua Española en el marco del programa de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. En forma vertical muestra su relación con los siguientes cursos de literatura y en una forma horizontal da testimonio de la importancia del español y la gramática en su relación con otras materias que le sirven de apoyo en el curso².

El tercer capítulo, titulado “La enseñanza de la oración compuesta”, explica en forma sencilla, la oración, ejemplificándola y mostrando su estructura y clasificación. Esta parte es medular en la presente tesis para que el alumno reafirme sus conocimientos sobre la gramática y para que resuelva, mediante la práctica de numerosos ejercicios, dudas al respecto.

El cuarto capítulo, “Postura pedagógica” proporciona una somera referencia sobre el constructivismo, el aprendizaje significativo y los grupos cooperativos, que son la propuesta teórica que planteo con respecto a los enunciados; también contiene una somera semblanza del estructuralismo, así como una explicación del discurso. Este capítulo nos muestra qué es el constructivismo y el estructuralismo aplicado, así como su importancia teórica para la creación de un modelo para la enseñanza de la gramática y para la creación de estrategias didácticas.

² Principalmente la lógica y las matemáticas por las relaciones lógicas y cognitivas que las tres tiene como objetivo en la currícula.

Todo lo anterior me ha llevado a realizar una tesis que intente promover la enseñanza de la gramática de un modo alternativo, que sea de fácil acceso no sólo para el estudiante de bachillerato, sino también para los profesores que tienen problemas con la enseñanza-aprendizaje de la misma; que haga hincapié en la importancia de su conocimiento para que lo ponga en práctica y lo reflexione como parte indispensable de la adquisición de su lengua, y para que logre tener una mejor comunicación oral y escrita que le sirva de fundamento para el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir).

Finalmente, incorporé un anexo en el que explico mi experiencia docente en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, donde expongo los resultados obtenidos en diversos ejercicios y muestreos creados en la asignatura de “Práctica Docente”; ahí se aplicaron algunas de mis estrategias, con un grupo piloto, lo que me permitió corregirlas y perfeccionarlas.

LA ADOLESCENCIA CONSTITUYE UNA ETAPA CRUCIAL EN LA VIDA DEL HOMBRE, PORQUE ES AQUÍ DONDE DEFINE SU PERSONALIDAD Y ALCANZA UNA MADUREZ FÍSICA, PSICOLÓGICA E INTELLECTUAL.

1. CONTEXTO DEL ADOLESCENTE EN EL BACHILLERATO

Trabajar con adolescentes aunque es muy grato, trae consigo muchos compromisos y responsabilidades, ya que los docentes debemos tomar en cuenta la etapa por la cual atraviesan. Para poder ayudarlos y entenderlos, es necesario ver cuáles son sus intereses, inquietudes y, porqué no, su problemática y confusión interior, la cual repercute en su interacción cotidiana y afecta en su rendimiento escolar. Por lo anterior trataré el tema de la adolescencia como preámbulo de este trabajo, ya que es con este sector con quien comparto mi experiencia docente.

La etapa de la adolescencia no es un proceso aislado en la vida del hombre; se trata de un hecho particular, inscrito en un contexto familiar, social y cultural. Es un momento de transición, en el cual se abandona la imagen del niño, para intentar incorporarse a la vida del adulto, con todas las dificultades que este proceso de cambio trae implícitas.

“La palabra adolescencia viene de la voz latina *adoleceré* que significa crecer, desarrollarse, hacia la madurez. Psicológicamente se puede considerar como una situación marginal en la cual el joven debe realizar las adaptaciones necesarias, para modificar sus conductas infantiles, por el comportamiento adulto que la sociedad le exige” (Tarragona, 2004, p.9).

Por lo anterior es necesario conocer lo que realmente significa la adolescencia y entender la delimitación de la misma, ya que, ella abarca casi una década de la vida; es una época de grandes cambios en todas las esferas de la existencia, los cuales se desencadenan a partir de la pubertad y desorganizan la identidad infantil construida en casi seis años de edad escolar básica. “Se trata de un periodo difícil, tormentoso, de gran vulnerabilidad, pero también de grandes oportunidades de cambio y avance en todas las esferas: física, intelectual, moral y social, que desemboca en una nueva organización de la personalidad y en la conquista de la identidad” (Merino, 1993, p.45).

La adolescencia es una etapa básicamente psico-social y cultural, a diferencia de la pubertad, cuyo significado es más restringido, pues se refiere únicamente a los cambios biológicos y fisiológicos que se asocian con la madurez sexual y que los estudiosos del tema mencionan, como umbral de la adolescencia.

La personalidad del adolescente está marcada por diversos factores intrínsecos que determinan su conducta en este periodo tan importante de vida.

El adolescente atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extrema, cuestión que perturba el mundo adulto porque se enfrenta a constantes problemas y fricciones con los jóvenes; pero es una etapa absolutamente necesaria para el

adolescente ya que en este proceso va a establecer su identidad, que es un objetivo fundamental de este momento vital.³

El adolescente no sólo debe enfrentar el mundo de los adultos para lo cual no está del todo preparado, sino que además debe desprenderse de su mundo infantil en el cual y con el cual, vivía cómoda y placenteramente, en relación de dependencia, con necesidades básicas satisfechas y roles claramente establecidos. Según Aberasturi el adolescente realiza tres duelos fundamentales: el duelo por el cuerpo infantil perdido, el duelo por el rol y la identidad infantiles y el duelo por los padres de la infancia (Aberasturi, 1993, p.11).

1.1 Base biológica

La base biológica de la adolescencia se impone al individuo que no pocas veces tiene que sentir cambios como algo externo; se sitúa como espectador impotente frente a su propio organismo (Aberasturi, 1993, p.11).

La pérdida que debe aceptar el adolescente al hacer el duelo por el cuerpo es doble: la de su cuerpo de niño cuando los caracteres sexuales secundarios lo ponen ante la evidencia de su nuevo estatus y la aparición de la menstruación en la niña y el semen en el varón, que les imponen el testimonio de la definición sexual y del rol que tendrán que asumir, no sólo en la unión con la pareja sino en

³ Es ahí donde tanto padres como docentes debemos comprometernos para ayudarles a que se integren poco a poco en el mundo adulto sin invadir su privacidad ni su individualidad, debemos ser sólo un soporte el cual les ayudará a salir adelante.

la procreación; cuando el adolescente acepta estos cambios comienza a surgir su nueva identidad. Ese largo proceso de búsqueda de identidad ocupa gran parte de su energía y es la consecuencia de la pérdida de la identidad infantil que se produce cuando comienzan los cambios corporales.

La adolescencia está marcada por una espectacular serie de puntos de referencia físicos. El más obvio es el estirón, ese rápido incremento en estatura y peso que empieza, en promedio, a los diez y medio años en las niñas y a los doce y medio años en los niños, y que alcanza su máximo punto a los doce años en las niñas y catorce años en los niños. “El típico niño adolescente alcanza su estatura adulta aproximadamente seis años después del estirón” (Morris, 1997, p. 379).

El estirón principia con el alargamiento de las manos, los pies, los brazos y las piernas del adolescente, características que lo hacen desgarbado y larguirucho. Esta etapa es seguida por el crecimiento del torso, que regresa la proporción al cuerpo. En los hombres, la etapa final del crecimiento culmina con un ensanchamiento del pecho y la espalda y el desarrollo de músculos más pesados. En las mujeres, los cambios de la forma corporal ocurren conforme las caderas se amplían y se deposita grasa en pechos, caderas, nalgas y muslos. “Todos estos cambios son resultados de un incremento en las hormonas que son agentes químicos liberados por el sistema endócrino” (Morris, 1997, p. 379).

En ambos sexos, también ocurren cambios en la cara. La barbilla y la nariz se hacen más prominentes y los labios más gruesos. El aumento de las glándulas sebáceas de la piel puede contribuir al acné; las glándulas sudoríparas producen una secreción más olorosa. El corazón, los pulmones y el sistema digestivo se expanden.

El desarrollo sexual empieza en la pubertad y se presenta de diferente forma en mujeres y en hombres. En los hombres, el signo inicial de acercamiento a la madurez sexual es el crecimiento de los testículos que empieza, alrededor de los once y medio años, aproximadamente, un año antes de que principie el estirón; este es seguido por el crecimiento del pene. El desarrollo del vello púbico ocurre poco después y el de la barba y el bigote posteriormente. El engrosamiento de la voz es uno de los últimos cambios notables de la maduración masculina.

En las mujeres, el principio del estirón como se dijo ya, es a una edad promedio de diez años y medio, es el signo característico de aproximación a la pubertad. Poco después los pechos empiezan a desarrollarse; el vello púbico empieza a salir casi al mismo tiempo, la menarquia es el primer periodo menstrual, ocurre entre los doce y medio y los trece años. “La aparición de la menarquia se ve afectada por la salud y la nutrición, de forma tal que las mujeres rollizas maduran antes que las delgadas” (Morris, 1997, p. 379).

El inicio de la menstruación no necesariamente significa que la chica ya pueda ser madre, la fertilidad femenina aumenta de manera gradual durante el primer año después de la menarquia. Los chicos tienen su primera eyaculación en promedio a los trece años y medio, con frecuencia mientras duermen. Tanto hombres como mujeres biológicamente son capaces de concebir bebés, aunque ni física ni psicológicamente estén preparados para tenerlos, ni mucho menos para cuidarlos y educarlos.

Los jovencitos de los trece a los diecinueve años están perfectamente conscientes de los cambios que ocurren en su cuerpo. Muchos desarrollan ansiedad respecto a si sus proporciones o tamaño son “correctos” y se comparan de manera obsesiva con las modelos y los actores que ven en la televisión y en las revistas. En la adolescencia temprana, aproximadamente un tercio de los chicos y la mitad de las chicas se sienten infelices por algún aspecto de su apariencia física.

El desprecio que el adolescente muestra frente al adulto es, en parte, una defensa para eludir la depresión que le impone el desprendimiento de sus partes infantiles, pero es también un juicio de valor que debe respetarse. En la adolescencia, una voluntad biológica va imponiendo un cambio y el niño y sus padres deben aceptar la prueba de realidad de que el cuerpo infantil está perdiéndose para siempre.

El dolor que le produce abandonar su mundo y la conciencia de que se van produciendo más modificaciones incontrolables dentro de sí, lo mueven a efectuar reformas exteriores que le aseguren la satisfacción de sus necesidades en la nueva situación en que se encuentra ahora frente al mundo, las que, al mismo tiempo, le sirven de defensa contra los cambios incontrolables internos y de su cuerpo.

1.2. Formación de identidad

Aberasturi afirma que, el duelo por el rol y la identidad infantiles, obliga al adolescente a una renuncia de la dependencia y a una aceptación de responsabilidades que muchas veces desconoce (1993, p.11).

La identidad consiste para Erikson en un sentimiento “vigorizante y subjetivo de mismidad y continuidad”, en un proceso simultáneo de observación y de reflexión que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental y es en gran parte inconsciente.” (Merino, 1993, p.45). Lo anterior se hace manifiesto en la vida cotidiana cuando los adolescentes reclaman: ¡Quiero vivir la vida! ¡Quiero ser yo!, expresando así la intensidad de su necesidad de pertenecerse a sí mismos, de alcanzar un sentido de autonomía y de tomar sus propias decisiones.

Blos considera que la conquista del sentimiento de identidad constituye un segundo proceso de individuación (1971, p. 118). En la adolescencia implica la

tarea de desprenderse, como nunca antes, de los lazos familiares de dependencia a los que se estaba sometido totalmente, desprendimiento que es un requisito indispensable para ingresar a la sociedad desempeñando los roles que corresponden a los adultos. Ese paso no se realiza sin conflictos, pues los vínculos con los padres se relajan merced al cuestionamiento que el adolescente hace de las imágenes y los valores interiorizados de los objetos de su infancia e implica, por lo tanto, su des-idealización.

Cuando el adolescente se incluye en el mundo con este cuerpo ya maduro, la imagen que tiene de éste ha cambiado, también su identidad, y necesita entonces reafirmarla, así como una ideología que le permita su adaptación al mundo y/o su acción sobre él y para transformarlo. Este período fluctúa entre una dependencia y una independencia extremas, y sólo la madurez le permitirá más tarde aceptar ser independiente dentro de un marco de necesaria dependencia; se trata de un período de contradicciones, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricciones con el medio familiar y social.

Los cambios corporales incontrolables como los imperativos del mundo externo que exigen del adolescente nuevas pautas de convivencia, son vividos al principio como una invasión. Esto lo lleva a retener, como defensa, muchos de sus logros infantiles, aunque también coexiste el placer y afán de alcanzar un nuevo status. También lo conduce a un refugio en su mundo interno para poder reconectarse con su pasado y desde allí enfrentar el futuro. Estos cambios, en los que pierde su identidad de niño, implican la búsqueda de una nueva identidad que se va construyendo en un plano consciente e inconsciente. El adolescente no quiere ser como

determinados adultos, pero en cambio, elige a otros como ideales, se va modificando lentamente y ninguna premura interna o externa favorece esta labor (Aberasturi, 1993, p.16).

Las fluctuaciones de identidad se experimentan también en los cambios bruscos, en las notables variaciones producidas en pocas horas por el uso de diferentes vestimentas, más llamativas en la niña adolescente, pero igualmente notables en el varón, especialmente en el mundo actual.

Eric Ericsson da mucha importancia a la etapa de la adolescencia, pues considera que después del rápido crecimiento físico, de la madurez genital y de la conciencia sexual que ha adquirido, el adolescente entra en una crisis de identidad, lo que puede resolverse en forma positiva, surgiendo como un adulto bien integrado e independiente (1982, p.228).

Para Ericsson la crisis de identidad también puede resolverse en forma negativa, dando como consecuencia la difusión del yo y entonces este adolescente no llegará a ser él mismo, se convertirá en un adulto dependiente, inseguro, no tendrá objetivos propios en la vida, ni su propia escala de valores, y el área afectiva, difícilmente podrá establecer relaciones verdaderas, porque siempre temerá perder su individualidad (1982, p.228).

Según Ericsson el adolescente puede formar su propia identidad a través de intentar muchas identificaciones, llegando a perder momentáneamente la

identidad que había logrado de niño al identificarse con la figura paterna o materna. “Durante las tentativas iniciales de establecer la identidad del Yo, el adolescente se sobre identifica con estrellas de cine, con héroes, con dirigentes de partidos políticos, campeones de deportes, pero rara vez con sus propios padres, sino por el contrario, se rebela contra ellos, contra su sistema de valores y contra la intromisión de ellos en su vida privada” (Ericsson, 1982, p.228).

El adolescente se presenta como varios personajes: es una combinación inestable de varios cuerpos e identidades. No puede todavía renunciar a aspectos de sí mismo y no puede utilizar y sintetizar los que va adquiriendo y, en esa dificultad de adquirir una identidad coherente, reside el principal obstáculo para resolver su identidad sexual. En el primer momento esa identidad de adulto es un sentirse dolorosamente separado del medio familiar, y los cambios en su cuerpo lo obligan también al desprendimiento de su cuerpo infantil.

Esta crisis intensa la soluciona transitoriamente huyendo del mundo exterior, buscando refugio en la fantasía, y en el mundo interno, con un incremento paralelo de la omnipotencia narcisista y de una sensación por prescindir de lo externo. De este modo crea para sí una nueva plataforma de lanzamiento desde la cual podrá iniciar conexiones con nuevos objetos del mundo externo y preparar la acción.

Sin embargo, el sentimiento de identidad no comienza ni termina en la adolescencia. Se conquista por primera vez en ella como un logro personal, porque en ese momento de la vida coinciden el desarrollo físico, las habilidades cognitivas y las expectativas sociales.

La interrelación de los sistemas del pensamiento y los afectivos con una vida social que se amplía cada vez más, repercute en la maduración total del individuo, de tal suerte que la creciente diferenciación que puede lograr entre lo que es su realidad interna y la externa llega a servirle como base para gestar una concepción del mundo que puede considerarse, ya, como una creación propia (Merino, 1993, p.46).

En el contacto con los demás –en el mundo-, el adolescente construye poco a poco una imagen y un concepto de sí mismo, hasta que puede reconocerse como una entidad separada y distinta de su entorno: “que tiene continuidad y capacidad para seguir siendo la misma en una sucesión de cambios” (Merino, 1993, p.46). Es entonces cuando el adolescente adquiere un sentimiento de identidad que vive como propia, la reconoce en los cambios que ha experimentado y en la anticipación de los que habrán de seguir; al pensar en la persona que desea llegar a ser.

Al relacionar el pasado con el presente y con el futuro, los adolescentes comienzan a buscar el sentido que tiene su existencia en el tiempo. Madison sostiene que la principal tarea para encontrar su camino hacia la adultez, consiste en reordenar el pasado, en relación con la situación presente y las expectativas que se tiene del futuro. (Merino, 1993, p.46).

Mauricio Knobel considera que la percepción y la discriminación de lo temporal es una de las tareas más importantes de la adolescencia: "...cuando el adolescente puede reconocer su pasado y formular proyectos de futuro, con capacidad de espera y elaboración en el presente, supera en gran parte la problemática de la adolescencia" (Aberasturi y Knobel, 1993, p.74). Y agrega que "...la búsqueda de la identidad está estrechamente vinculada con la capacidad de conceptuar el tiempo" (Aberasturi y Knobel, 1993, p.74).

En la adolescencia, el concepto del futuro depende de la fase por la que se transita; en la temprana no existe todavía un concepto operativo de él, los chicos se encuentran totalmente absorbidos por su presente, de modo que las imágenes que tienen de sí mismos en el porvenir no conocen los límites de la realidad o de lo posible. Hasta los 14 o 15 años, la visión del futuro está inundada de fantasías.

En la etapa media de la adolescencia, el futuro adquiere una importancia desusada, y una aproximación más realista; se le ve aproximarse inexorablemente en las expectativas familiares y sociales que urgen y presionan a tomar una decisión.

Es con relación al futuro como construyen gradualmente un concepto actual e ideal de sí mismos "... la forma como integran la imagen del futuro en su

presente, es indicadora de la integración que ha alcanzado su personalidad” (Blos, 1971, p. 118).

En un momento del proceso interior, los adolescentes sienten la necesidad de definir un escenario de lo que desean llegar a ser en la vida adulta; esta tarea implica elaborar, con una mayor conciencia, los planes y estrategias que conforman un plan de vida, de esta forma comienzan a desempeñar un importantísimo papel de la regulación de la personalidad, pues organizan, conjugan sus elementos cognitivos, afectivos y volitivos, con un sentido dirigido hacia los valores y las metas que habrán de lograrse en el futuro.

En la última fase o fase tardía de la adolescencia (de los 18 años en adelante), el futuro ya se siente muy cercano; así se percibe en la cada vez más imperiosa necesidad de independencia económica que, aunque tenga que ser relativa, lleva a los jóvenes a buscar y ensayar empleos. Las expectativas de los roles adultos que pronto han de desempeñar facilitan la concentración de sus intereses, que se afirman y estabilizan. Más allá de la mitad de la carrera, los estudiantes ya no están dispuestos a abandonarla, cuando a esas alturas desertan, sus motivos pueden considerarse de verdadera fuerza mayor.

La búsqueda de una pareja es también en pos de una relación más estable y de verdadera intimidad con quien compartir proyectos hacia el futuro. Lo anterior indica que la identidad se está consolidando y ello se puede observar en la calidad

y firmeza de los planes de vida, asociadas a la fuerza de voluntad con la que se asumen los compromisos y las metas planteadas.

La elección de una carrera, como un medio para desempeñar una ocupación y como un elemento central del plan de vida, es determinante en la culminación de la adolescencia.

La realización de un plan de vida en la adolescencia es una tarea que no se resuelve cabalmente en un plazo fijo; unos la cumplen con precocidad, otros con lentitud. Algunos adolescentes que poseen todavía un débil sentido de identidad y no tienen plan alguno, se precipitan en un rol adulto de padres de familia; otros ingresan al desempeño de un rol laboral; muchos se alejan definitivamente de los planes de carrera; otros caen en un estado de verdadera crisis de identidad, ignoran hacia dónde van (no importa que ya estén instalados en una licenciatura), quiénes son y qué desean realmente. Sus intereses son dispersos e inconstantes, su responsabilidad en los estudios decae, “se descontrolan” temporalmente para elaborar en la experiencia social una crisis vital de la que probablemente saldrán más tarde, algunos enriquecidos y otros seriamente dañados.

Algunas de las manifestaciones que indican la prolongación de la adolescencia son, para Blos:

la negativa a hacer elecciones, ya sea de pareja o de ocupación; la incapacidad para estar solo; la inestabilidad en la amistad; la amenaza constante

de involucramiento homosexual; la adhesión devota y dependiente de la pareja; la excesiva demanda por compartir intereses e ideas (egocentrismo extremo); los esfuerzos compulsivos por liberarse de los lazos infantiles, las autoexpectativas exageradas por la ambición y la sobrevaloración de que se ha sido objeto, la intolerancia a la frustración y la tendencia a considerar los fracasos como golpes demoledores. Al final algunos conflictos que no han sido resueltos se tornan específicos y otros se integran dentro del reino del yo como tareas de la vida (Blos, 1971, p. 118).

1.3. Relación con los padres

El adolescente sufre el duelo por los padres de la infancia a los que persistentemente trata de retener en su personalidad buscando el refugio y la protección que ellos significan, situación que se ve complicada por la propia actitud de los padres, quienes a su vez tienen que aceptar su envejecimiento y el hecho de que sus hijos ya no son niños (Aberasturi, 1993, p.11).

El poder que ejercen los progenitores se basa en los vínculos emocionales que tiene el niño con ellos y varía con la fuerza de esos vínculos. Durante la preadolescencia el niño comienza a deshacerse de estos viejos vínculos, sin haber aún anudado otros que caracterizarán y estabilizarán sus años adolescentes: adhesión a héroes y líderes de su propia elección, a sus amigos, a ideales impersonales, etc. (Freud, 1983, p.55).

El niño preadolescente presenta la característica de que sus lealtades son débiles y cambiantes, de que se siente solitario, de que es narcisista y centrado en sí mismo. Es precisamente este empobrecimiento de sus adhesiones a objeto lo que lo torna, en lo que respecta a la ayuda y a la influencia que puede recibir de su ambiente, menos accesible de lo que ha sido nunca en el pasado o de lo que lo será en el futuro. (Freud, 1983, p.55).

El adolescente opta por evitar a los progenitores, elude su compañía, desconfía de sus opiniones, tiene en poco sus intereses y sus éxitos, se rebela contra la autoridad, se siente repelido por su apariencia personal y sus características corporales. Estos temores cederán más tarde, cuando el joven haya logrado éxito en su empeño de ligar sus impulsos genitales a un objeto exterior a la familia. Las relaciones con los progenitores se tornarán entonces una vez más positivas y aquéllos podrán recuperar algunos restos de su rol y sus derechos anteriores.

Los padres se equivocan, cuando se consideran como los colaboradores y consejeros de sus hijos, cuando éstos son ya niños grandes. Su persona se encuentra en el centro mismo del conflicto del niño, como símbolo del verdadero peligro contra el cual el yo del niño se esfuerza por defenderse. Toda aproximación que efectúen los progenitores, por mejor intencionada que sea, servirá tan sólo para aumentar el peligro instintivo y las ansiedades y las respuestas negativas del niño. Cualquier persona extraña tiene mejores posibilidades de ayudarlo, a menos que se desarrolle una rápida relación de

transferencia que convierta a esta persona en alguien tan peligroso como los progenitores mismos.

La abierta rebelión contra los progenitores y las reacciones hostiles ante sus aproximaciones no son los únicos factores que intervienen en las relaciones entre padres e hijos durante este período; se producen simultáneamente otros desarrollos más sutiles.

Ahora el adolescente ve a sus progenitores con otros ojos; ahora aparecen tan diferentes de las imágenes que se crearon en la mente del niño durante los primeros años, que gradualmente surge una fantasía consciente sobre la existencia de dos parejas de progenitores. El niño observa el proceso progresivo de “superación de los progenitores”, que se combina con el profundo deseo regresivo de que retorne la relación, reaseguradora y confortante, de los días de la temprana niñez, cuando se pensaba que los progenitores eran todopoderosos, omniscientes y de inigualada perfección; en una palabra, la medida de todas las cosas.

El preadolescente no sólo ve la posición social de sus padres y sus logros profesionales bajo una luz realista que reduce su figura, anteriormente aumentada a proporciones humanas corrientes; se venga también en el padre de la desilusión que esta transformación le ha provocado: las actitudes hipercríticas del

preadolescente, sus observaciones despreciativas e hirientes y las formas de su conducta dan testimonio de la honradez de su decepción.

La superación de la dependencia infantil con respecto a los progenitores y de la sobreestimación de los mismos es algo que no puede separarse del proceso normal de formación del yo y del superyo.

El adolescente reclama más de lo que puede conceder inclusive el progenitor más adaptable. Su impulso hacia una dependencia futura, por más realista que pueda parecer superficialmente, sirve al mismo tiempo para ocultar motivos fantásticos que brotan del pasado y representan tendencias reprimidas inconscientes.

El adolescente presenta una especial vulnerabilidad para asimilar los impactos proyectivos de padres, hermanos, amigos y de toda la sociedad; es decir, es un receptáculo propicio para hacerse cargo de los conflictos de los demás y asumir los aspectos más enfermos del medio que actúa. Esto es lo que en la actualidad presenciamos en nuestra sociedad que proyecta sus propias fallas en los así llamados desmanes de la juventud, a la que se responsabiliza de la delincuencia, las adicciones a las drogas, la prostitución, etc.

Actualmente podemos observar a los adolescentes, de uno y otro sexo, en conflicto, en lucha, en posición marginal frente a un mundo que coarta y reprime.

“Es este marginarse del joven lo que puede llevarlo a la psicopatía franca, a la actividad delictiva, o puede también ser un mecanismo de defensa por el cual preserva los valores esenciales de la especie humana, la capacidad de adaptarse modificando el medio que trata de negar la satisfacción instintiva y la posibilidad de llegar a una adultez positiva y creadora” (Aberasturi, 1993, p.13).

Para el adolescente es muy difícil adentrarse en el mundo de los adultos, ya que para él significa la pérdida definitiva de su condición del niño. Es un momento crucial en la vida del hombre y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó con el nacimiento. Los cambios psicológicos son el correlato de transformaciones corporales, y lo llevan a una relación con los padres y con el mundo. Ello sólo es posible si se elabora lenta y dolorosamente el duelo por el cuerpo de niño, por la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia.

Los duelos propuestos por Aberasturi son verdaderas pérdidas de personalidad, van acompañados por todo el complejo psicodinámico del duelo normal y en ocasiones, transitoria y fugazmente, adquieren las características del duelo patológico. Esta situación del adolescente frente a su realización evolutiva, basada en las relaciones interpersonales de su infancia, a la que deberá abandonar, lo lleva a la inestabilidad que lo define.

Lo anterior es definido por Aberasturi como “síndrome de la adolescencia normal” (síndrome que es producto de la propia situación evolutiva y que surge de la interacción del individuo con su medio con una sintomatología muy característica, la cual moldea las actitudes del adolescente). Aberasturi y Knobel dicen que en la adolescencia se da la búsqueda de sí mismo y de su propia identidad, la tendencia a buscar su grupo de pares, la necesidad de intelectualizar y fantasear, la existencia de una desubicación temporal, la evolución de la sexualidad desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad, contradicciones sucesivas en su conducta, una separación progresiva de los padres y constantes cambios de humor (Aberasturi, 1993, p.18).

El mundo de los adultos no acepta las variaciones imprevistas del adolescente sin sorprenderse, como por ejemplo la reacción de los padres ante los primeros cambios de la conducta genital de sus hijos adolescentes.

Cuando su madurez biológica está acompañada por una madurez afectiva e intelectual que le permita su entrada en el mundo del adulto, estará equipado de un sistema de valores, de una ideología que confronta con la de su medio y donde el rechazo a determinadas situaciones se cumple en una crítica constructiva. Adquiere teorías estéticas y éticas; confronta y soluciona sus ideas sobre la existencia o inexistencia de Dios y su posición no se acompaña por la exigencia de un sometimiento ni por la necesidad de someter.

El problema de la adolescencia tiene una doble vertiente que en los casos felices puede resolverse en una fusión de necesidades y soluciones. También los padres tienen que desprenderse del hijo niño y evolucionar hacia una relación con el hijo adulto, lo que impone muchas renunciaciones de su parte. El padre ya no podrá funcionar como líder o ídolo y deberá, en cambio, aceptar una relación llena de ambivalencias y de críticas. Al mismo tiempo, la capacidad y los logros crecientes del hijo lo obligan a enfrentarse con sus propias capacidades y a evaluar sus logros y fracasos. “Hasta hoy el estudio de la adolescencia se centró solamente sobre el adolescente. Este enfoque será siempre incompleto si no se toma en cuenta la otra cara del problema: la ambivalencia y la resistencia de los padres a aceptar el proceso de crecimiento” (Aberasturi, 1993, p.20). Aunque el papel de los progenitores es importante, lo que realmente nos interesa en este estudio es todo lo relacionado con el adolescente.

Un problema fundamental es una sociedad difícil, incomprensiva, hostil e inexorable a veces frente a la ola de crecimiento, lúcida y activa, que le impone la evidencia a alguien que quiere actuar sobre el mundo y modificarlo bajo la acción de sus propias transformaciones.

El adulto se aferra a su mundo de valores que con triste frecuencia es el producto de un fracaso interno y de un refugio en logros típicos de nuestra sociedad alienada. El adolescente defiende sus valores y desprecia los que

quiere imponerle el adulto, más aún, los siente como una trampa de la que necesita escapar.

El sufrimiento, la contradicción, la confusión y los trastornos son inevitables en el joven; pueden ser transitorios y susceptibles al cambio, pero debemos plantearnos que gran parte de su dolor no podría ser mitigado cambiando estructuras familiares y sociales. El adolescente siente que debe planificar su vida, controlar los cambios; necesita adaptar el mundo externo a sus necesidades imperiosas, lo que explica sus deseos y necesidad de reformas sociales.

El adolescente busca la solución teórica de todos los problemas trascendentes y de aquéllos a los que se verá enfrentado a corto plazo: el amor, la libertad, el matrimonio, la paternidad, la educación, la filosofía, la religión. La inserción en el mundo social del adulto es lo que va definiendo su personalidad y su ideología. Su nuevo plan de vida le exige plantearse el problema de los valores éticos, intelectuales y afectivos; implica el nacimiento de nuevos ideales y la adquisición de la capacidad de lucha para conseguirlos.

Su hostilidad frente a los padres y al mundo en general se expresa en su desconfianza, en la idea de no ser comprendido, en su rechazo de la realidad, situaciones que pueden ser ratificadas o no por la realidad misma. Sufre crisis de susceptibilidad y de celos, exige y necesita vigilancia y dependencia, surge en él un rechazo al contacto con los padres y una necesidad de independencia y de

huir de ellos. El adolescente se enfrenta en la realidad con el mundo del adulto, que al sentirse atacado, enjuiciado y amenazado por esta ola de crecimiento suele reaccionar con una total incomprensión, con rechazo y con un reforzamiento de su autoridad. La actitud del mundo externo será otra vez decisiva para facilitar u obstaculizar el crecimiento.

Los adolescentes de hoy son mucho más serios, están más informados. Valoran más el amor y el sexo, y para ellos, éste permite realmente “un acto de amor” y no una mera descarga, o un pasatiempo, o una afirmación de potencia.

Nuestro adolescente, como el de todos los tiempos, está harto de consejos, necesita tener sus experiencias y comunicarlas; pero no quiere, no le gusta ni acepta que éstas sean criticadas, calificadas, clasificadas ni confrontadas con las de los padres. El adolescente percibe muy bien que cuando los padres comienzan a controlar el tiempo y los horarios están controlando algo más: su mundo interno, su crecimiento y su desprendimiento.

Lo normal es que participen dentro de las inquietudes que son la esencia misma de la atmósfera social en la que les toca vivir, y si piden la emancipación no lo hacen en la búsqueda de llegar rápidamente al estado de adultos -muy lejos de ello- sino porque necesitan adquirir derechos y libertades similares a los que los adultos tienen, sin dejar por eso su condición de jóvenes.

Toda adolescencia lleva, además del sello individual, el sello del medio cultural, social e histórico desde el cual se manifiesta, y el mundo en que vivimos nos exige, más que nunca, la búsqueda del ejercicio de la libertad sin recurrir a la violencia para coartarla.

La prevención de una adolescencia difícil debe ser buscada con la ayuda de trabajadores de todos los campos del estudio del hombre que investiguen para nuestra sociedad actual las necesidades y los límites útiles que permitan a un adolescente desarrollarse hasta un nivel adulto. Esto exige un clima de espera y comprensión para que el proceso no se retarde ni se acelere. Es un momento crucial en la vida del hombre y necesita una libertad adecuada con la seguridad de normas que le vayan ayudando a adaptarse a sus necesidades o a modificarlas, sin entrar en conflictos graves consigo mismo, con su ambiente y con la sociedad.

Aunado a la problemática anterior el adolescente tiene que cumplir un rol muy importante que es el de ser estudiante; pero cómo pretendemos captar su atención y lograr que esté inmerso en un mundo nuevo de conocimientos sino logramos enfocar y entender su problemática actual. Los adolescentes necesitan de nuestros conocimientos sobre el tema para ayudarlos a resolver sus conflictos sin dejar a un lado los estudios, el tener un acercamiento con ellos y hacerles saber que nos importan y que sabemos por el proceso que están pasando, que esto no es nuevo para nosotros puesto que también lo experimentamos; en algún momento ayudará notablemente a que haya una mejor disposición para la enseñanza y el aprendizaje.

1.4. Desarrollo cognoscitivo del adolescente

Piaget, con base en sus observaciones con niños y adolescentes de diferentes edades, elaboró una amplia teoría del desarrollo cognoscitivo, la cual consiste en el estudio de la transformación de las estructuras mentales con relación al crecimiento y la maduración del niño; con base en ellas se procesa el conocimiento en el hombre. Conforme el ser humano se desarrolla, emplea estructuras mentales o esquemas más complejos para organizar la información que le llega, y así poder entender el mundo externo; por lo tanto, el humano no sólo recibe información, sino que también la procesa; así, además de responder a los estímulos del medio ambiente, los estructura y les da sentido, formando su propia realidad.

Acerca del adolescente J. Piaget nos dice que los notables cambios físicos y fisiológicos que se dan en el joven tienden a opacar los importantísimos cambios cognoscitivos que se presentan en esta etapa: es el periodo durante el cual la capacidad de adquirir y utilizar conocimientos llega a su máxima eficiencia.

El adolescente pasa de las operaciones concretas, que caracterizan al niño de edad escolar y le permiten sólo razonar sobre aquellas cosas en las que tiene experiencia directa, situaciones concretas que él puede percibir, el estadio de las operaciones formales o hipotético-deductivas con las cuales, el adolescente se convierte en un individuo que piensa más allá del presente y elabora teorías acerca de todo (Piaget, 1974, p.98).

Piaget nos dice: “Las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías” (1974, p.98). Gracias a ello el adolescente puede pasar de pensar en objetos concretos a reflexionar en sus propios pensamientos e ideas. Mediante el ejercicio del pensamiento formal, los vínculos que establece con la realidad se transforman.

En el niño esos vínculos son inmediatos, su pensamiento lógico de tipo concreto reproduce configuraciones mentales semejantes a los objetos de la realidad, en el adolescente “se da un tipo de movimiento que va de la acción al pensamiento para luego pasar del pensamiento a una nueva forma de operar, ya no sólo sobre los objetos reales sino sobre los objetos ideales que harán posibles nuevas configuraciones” (Fernández, 1974, p.138).

Cuando el adolescente aprende y ejercita la capacidad de elaborar hipótesis y “teorías” para explicarse la realidad, su pensamiento se torna más flexible y versátil; puede tratar un problema de varias maneras y desde distintas perspectivas; paulatinamente puede entender los puntos de vista de los demás.

Lo anterior tiene repercusiones en varias áreas de la vida porque la creciente capacidad de abstracción se aplica a reflexionar sobre sí mismo y sobre

el mundo cotidiano, el inmediato y familiar, el mediato de su sociedad, de su nación, en el universo mismo, el adolescente compara, hace analogías, descubre contradicciones en las palabras y en los hechos, se torna crítico, trata de encontrar las leyes generales que dan una explicación y un sentido a su comprensión. En este proceso construye teorías y sistemas.

El niño, dice Piaget, no construye sistemas y teoría (...) piensa concretamente en problema tras problema y no une las soluciones que encuentra mediante teorías generales, en cambio, lo que sorprende en el adolescente es su interés por los problemas inactuales. (Fernández, 1974, p.95).

El pensamiento del adolescente se vuelve más abstracto, es decir, más general y lejano de su experiencia inmediata, por lo tanto, ahora está apto para preocuparse por cuestiones sociales, políticas, religiosas, etc. Con base en este pensamiento operativo formal que acaba de descubrir, el adolescente se vuelve más crítico, más inconforme con el mundo en general y con sus padres en particular; esta capacidad recién adquirida aunada a un egocentrismo característico de la etapa, hacen que el adolescente considere que él puede reformar el mundo.

Para Piaget, el mayor significado de los aprendizajes estaría dado por una educación que llevara al desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el descubrimiento. Se trata de una categoría abarcativa de gran espectro –aprender a pensar y aprender a construir el conocimiento, como expresión de la relación

socializada del sujeto con la realidad. Si el desarrollo de la inteligencia implica la construcción de estructuras intelectuales de manera progresiva y ordenada, que suponen un mayor grado de adaptación del sujeto al medio físico y social, la escuela debería favorecer y no entorpecer su desarrollo.

Piaget distingue cuatro factores que interactúan constantemente en la integración del desarrollo intelectual: el factor de crecimiento orgánico y maduración del sistema nervioso, el factor del ejercicio y de la experiencia adquirida en la acción efectuada sobre los objetos (el medio físico) para abstraer sus propiedades y conocerlas, el factor de la interacción y las transmisiones sociales, que va permitiendo que el sujeto se “descentre” de sus propias acciones individuales en la búsqueda de estructuras más equilibradas de cooperación, y el factor de equilibración progresiva, que concilia todas las anteriores en la construcción de las estructuras. (Uribe, 1993, p. 50).

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de la inteligencia implica una evolución regida por necesidades internas de equilibrio progresivo y en proceso de equilibración autorreguladora con una continuidad funcional y, al mismo tiempo, vinculada a las estructuras sucesivas que se desarrollan en los procesos intelectuales.

Piaget reconoce que organismo y medio interactúan de manera compleja e inseparable, lo que va permitiendo que el niño construya por sí mismo, en

interacción con el medio, las estructuras cognoscitivas en forma continuada desde el nacimiento hasta la adolescencia. En otras palabras, esto supone que el conocimiento se construye internamente a través de las estructuras cognitivas, las cuales, a su vez, van transformando la información sensorial del medio. Esto significa que el proceso cognitivo no se organiza en torno a la acumulación de pequeños fragmentos de aprendizajes, sino que está regido por un proceso progresivo de los esquemas hacia el equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

Ahora bien, las estructuras se refieren al conjunto de operaciones interrelacionadas y ordenadas de acuerdo con ciertas reglas que están presentes en un momento dado en la organización mental del sujeto.

Los esquemas están referidos a las acciones susceptibles de realizarse sobre los objetos, sean éstos físicos, de acción o interiorizados, esquemas operativos. Conocer algo es asimilarlo a un esquema. La asimilación como proceso implica la identificación de los objetos nuevos, en tanto se ha operado sobre ellos y se ha reconocido el contenido de los esquemas anteriores. La acomodación se refiere a cualquier modificación, reajuste o reestructuración de los esquemas que permite las variaciones en las estructuras. El equilibrio se relaciona, así, con la estabilidad de las estructuras cognoscitivas que se alcanzan en un momento dado en el proceso de desarrollo hacia un estado superior de la inteligencia.

La adolescencia constituye una etapa crucial del desarrollo de la inteligencia en la que la habilidad de los procesos cognoscitivos acelera su camino hacia niveles más elevados; es decir, empiezan a funcionar intelectualmente como adultos.

El estadio de las operaciones formales difiere sustancialmente del de las operaciones concretas. Aparece la lógica formal. El alumno ya es capaz de reflexionar no tan solo sobre los objetos concretos, sino, además, sobre proposiciones que contiene dichos objetos. El pensamiento es capaz de realizar la combinatoria lógica que le posibilita un análisis de las distintas resoluciones de un problema: se vuelve hipotético-deductivo. Dice Barber Inhelder:

Las operaciones formales facilitan, efectivamente, al pensamiento un poder totalmente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle a su antojo trazar reflexiones y teorías. La inteligencia formal señala, pues, el despegue del pensamiento y no debe sorprendernos que éste use o abuse, para partir del imprevisto poder que se le ha concedido. Esto es una de las novedades esenciales que opone la adolescencia a la infancia: la libre actividad de la reflexión espontánea (Inhelder, 1975, p.20).

Las características del periodo de las operaciones formales implican su tipo de razonamiento lógico sistemático y complejo. En esta etapa, los alumnos pueden pensar en términos de abstracciones y variedades de hipótesis. Son

capaces de utilizar símbolos para representar ideas y categorías y, paralelamente, llevar a cabo operaciones mentales sobre ellos.

En esta etapa, están en condiciones de utilizar el silogismo, el razonamiento propositivo y el reflexivo. Presentan la capacidad de pensar en utopías y aceptar confrontaciones, comprender alegorías, ejercer la metarreflexión para prever situaciones similares a las que se han podido resolver, ejercer la lógica combinatoria, el pensamiento proposicional, establecer sistemas de clasificación jerárquicos, cuestionar la autoridad, y paralelamente, aceptar decisiones por consenso.

El desarrollo de los conceptos operativos formales tiene su antecedente en el desarrollo de los conceptos operativos concretos, que surgen de la acción, de la experiencia, de la relación con objetos o acontecimientos; pero los operativos formales se derivan de las relaciones lógicas dentro de un sistema hipotético deductivo. El alumno debe estar en condiciones de operar formal o lógicamente de una manera hipotético deductiva y que el significado del concepto, ya sea una parte o el todo, es designado por los postulados de la teoría deductiva donde ocurre, es decir, por las propiedades o relaciones que se le asigna por ser miembro de ese postulado (Uribe, 1933, p. 52).

A partir de los doce años, empieza poco a poco el auge de la libre reflexión, desligada de lo real “las operaciones formales aportan al pensamiento un orden

completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real, para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías” (Piaget, 1974, p.98).

... el adolescente se prepara a insertarse en la sociedad de los adultos, por medio de proyectos, programas de vida, sistemas a menudo teóricos, planes de reformas políticas o sociales, por medio de la imaginación y del pensamiento hipotético-deductivo (Piaget, 1974, p.98). Lo anterior se cita porque es en esta etapa cuando el alumno ya tiene esa habilidad mental para procesar la gramática y entenderla, para crear su propio andamiaje y pasar de las operaciones concretas a las formales, y reflexionar sobre la importancia y el uso cotidiano de la lengua.

La realidad que circunda al hombre se refleja en su mente como formas distintas del pensamiento (bajo el aspecto de conceptos y juicios) que se fijan y se expresan por medio del lenguaje. Es necesario tener en cuenta que el proceso mismo de reflejo de la realidad en la mente del ser humano no puede realizarse sin el concurso del lenguaje. Al fijar nuestros pensamientos y al expresarlos, el lenguaje resulta ser el portador de los conocimientos que poseemos acerca de la realidad que nos circunda. El léxico de un idioma, puesto a disposición de la gramática, es capaz de expresar y transmitir cualquier pensamiento acerca de los objetos del mundo real, acerca de sus propiedades y relaciones.

El lenguaje puede expresar no sólo nuestros conocimientos concernientes a lo que nos rodea, sino, además, las relaciones que se dan entre nosotros y los fenómenos del mundo exterior, entre nosotros y nosotros mismos, acerca de

nuestras acciones, nuestros estados de ánimo y nuestras vivencias; es idóneo también, para expresar nuestras emociones. El lenguaje, por tanto, expresa el conjunto de los complejíssimos fenómenos y conexiones con la realidad. Por medio del lenguaje se nos hace posible entrar en conocimiento de toda la experiencia acumulada por las generaciones precedentes y asimilarla, logramos conocer y aprovechar los éxitos de su actividad cognoscitiva. Gracias al lenguaje podemos organizar y desarrollar la producción.

El lenguaje nos permite conocer las relaciones existentes entre las personas tanto en la actualidad como en las épocas históricas pasadas, saber de sus sentimientos y vivencias.

Según Gorski, la función cognoscitiva del lenguaje en el decurso del intercambio de pensamientos entre las personas consiste en fijar la actividad cognoscitiva en el lenguaje, lo cual hace posible que se intercambien pensamientos entre las personas; es, por ende, una condición necesaria para la propia existencia de la vida social, (1966, p.72). Por medio del lenguaje se lleva a cabo el proceso de educación y de enseñanza.

El lenguaje fija nuestros pensamientos, conocimientos, estados de ánimo, vivencias y distintas clases de incitaciones; a través del lenguaje entramos en conocimiento de los aspectos de la vida de las personas acerca de los objetos del mundo; el educando, a través del lenguaje oral y escrito, entra en posesión de los

conocimientos que son necesarios para participar en la producción social y en el proceso de cualquier otra actividad.

Para comprender la idea expresada en un idioma, el hombre ha de conocer el significado de las palabras en las oraciones, y entender el enlace de las palabras en la oración con el que se expresa la relación existente entre los objetos de la realidad, y ha de saber distinguir e identificar distintos complejos y concatenaciones (es decir, ha de aprender a descomponer el habla en palabras y oraciones). Para expresar sus pensamientos, el hombre debe conocer el significado de las palabras que utiliza, ha de saber combinarlas según las reglas de la gramática y ha de formular su habla con los sonidos propios del idioma dado.

Es necesario señalar que en el proceso educativo, el niño va dominando simultáneamente los tres aspectos del lenguaje. Al aprender a correlacionar (y luego a pronunciar) tal o cual complejo fónico con el objeto que designa, el infante asimila, al mismo tiempo, el léxico del idioma y su estructura fonética; al aprender a combinar las palabras en la oración y pronunciarlas, va dominando las particularidades fonéticas y gramaticales de la lengua; el pequeño va dominando más profundamente su léxico, puesto que utiliza una misma palabra en la composición de oraciones distintas (por ejemplo, “siéntate a la mesa”, “la mesa es alta”, “esto son las patas de la mesa”, etc.), con lo que va adquiriendo un conocimiento más cabal del significado léxico de las palabras, va dilucidando y asimilando cuáles son los caracteres de los objetos (por ejemplo, de la mesa) que

se expresan mediante una palabra (por ejemplo, mediante la palabra “mesa”). El lenguaje se expresa por medio de oraciones. Tal es el procedimiento al que se recurre para designar complejas relaciones.

Los modelos y las teorías que intentan explicar la aparición y el desarrollo del lenguaje comparten, desde una perspectiva epistemológica, algunos de los problemas implicados en la enseñanza de la lengua. Así cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje determina los contenidos que se van a enseñar a partir de la ciencia correspondiente que explica y describe el objeto formal que se pretende enseñar. Comprender el lenguaje desde un eje rector, que es la semántica, ayuda a entender la aparición y el desarrollo del lenguaje desde el desarrollo cognitivo del sujeto y, por tanto, desde las categorías semánticas que construye sobre la realidad extralingüística.

Chomsky aboga por una teoría formal del lenguaje, vista como un conjunto de relaciones cuasi-biológicas que constituyen las bases de la estructura formal de cada una de las lenguas; se apoya en la sintaxis, que constituye el eje de cualquier descripción lingüística. Se trata de encontrar una primera gramática común a todos los aprendices del lenguaje, independientemente de la lengua que escucharan en su entorno, y explicar posteriormente el paso hacia modelos más complejos.

Para Chomsky toda gramática es una teoría relativa a una lengua particular, que especifica las propiedades formales y semánticas de un

conjunto infinito de oraciones, estas oraciones constituyen la lengua que la gramática, de forma que las lenguas, así generadas, se pueden aprender normalmente, es decir la facultad del lenguaje, cuando existe un estímulo adecuado, construirá una gramática, y cualquier persona comprenderá la lengua generada por dicha gramática (Chomsky, 1981, p.19).

La lengua oral crece, se adquiere, sin que se requiera más esfuerzo que desear comunicarse con los miembros de una determinada comunidad. La enseñanza de la lengua remite a hacer consciente aquello que ya se utiliza inconscientemente y, por tanto, se trata de construir metaconocimiento sobre un objeto formal, el lenguaje, que se utiliza de forma espontánea. Este metaconocimiento tendría la función de revelar al hablante las reglas que emplea cuando usa el lenguaje y de procurar evitar su deterioro al poder aplicarlo al uso espontáneo de la lengua. En consecuencia, los contenidos lingüísticos a enseñar serían suministrados por la gramática generativa y sustituirían a los caducos conocimientos de la gramática tradicional. (Lomas, 1993, 38).

LA FINALIDAD DE LA GRAMÁTICA ES COMPRENDER EL LENGUAJE INTELLECTUALMENTE Y REFINARLO. ESTO IMPLICA UN CONOCIMIENTO INICIAL, BÁSICO Y ACEPTABLE QUE PUEDE PERFECCIONARSE CON EL CONOCIMIENTO INTELLECTUAL, ABSTRACTO Y DIFÍCIL QUE ES LA GRAMÁTICA. NO EN BALDE LA HAN LLAMADO LA MATEMÁTICA DE LA LENGUA. (VICENTE CARRIÓN FOS).

2. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN EL CUARTO AÑO DEL BACHILLERATO

2.1 Plan vigente de la Escuela Nacional Preparatoria

Es necesario hacer un análisis de la materia de Lengua española, especialmente para destacar la importancia de la gramática en el plan vigente en la Educación Media Superior, así como para entender su relación curricular vertical y horizontal con otras asignaturas. Es necesario saber por qué se debe cursar la materia y, en consecuencia, entender qué competencias lingüísticas debe dominar un alumno egresado de la preparatoria con respecto al estudio de su lengua materna, principalmente en su relación con la gramática.

La evaluación del plan de estudios actual en la Escuela Nacional Preparatoria (1964) no es un hecho reciente; se habían hecho diversos esfuerzos para valorar la actualización y los resultados de sus programas de estudio durante varias administraciones⁴.

Algunas adecuaciones realizadas a los programas por el H. Consejo Técnico de la Institución fueron aprobadas en el transcurso de once años; no

⁴ En agosto de 1994, dio principio la actualización de la consulta (documental y en seminarios) entre la comunidad académica de la Escuela Nacional Preparatoria a fin de determinar la pertinencia y adecuación del Plan y programas de estudio. La consulta se realizó tres veces durante el año escolar 94-95 y los seminarios colegiados se llevaron a cabo en los nueve planteles desde septiembre de 1995. (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 20).

obstante, debido a las deficiencias de éstos se consideró necesario hacer las modificaciones pertinentes para poder cumplir con los retos que planteaba la Escuela Nacional Preparatoria, la Educación Media Superior y Superior.

En ambas modalidades se investigaron las siguientes variables: ubicación y pertinencia de la asignatura en el plan de estudios, relación entre los contenidos y propósitos de la materia con los del plan de estudios en su conjunto, orientación metodológica de la enseñanza de la asignatura, número de horas de clase a la semana con relación a los propósitos de la asignatura en el plan y la extensión del programa, marco de referencia, estructuración de contenido, secuencia temática, extensión, profundidad y distribución de los contenidos, estrategias didácticas, bibliografía básica y complementaria, métodos de evaluación y laboratorios (prácticas, materiales, equipamiento), (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 21).

2.1.2 Estructura del plan

Algunas materias del plan no contaban con programas de estudios formales, propiamente dichos y se reducían a listados o guías temáticas carentes de organización, estructura y secuencias definidas. Ello creaba una situación irregular en su impartición, que hacía imposible homogenizar el aprendizaje en cuanto a contenidos mínimos para cumplir los propósitos de la materia y establecer criterios adecuados de acreditación (Actividades estéticas y Actividades deportivas fueron los casos en los que esto se hacía más evidente).

Los nombres de algunas asignaturas no eran congruentes con sus contenidos o bien con su orientación metodológica, por ejemplo: Lengua y literatura españolas; Anatomía, fisiología e higiene; Dibujo de imitación; Nociones de derecho positivo mexicano; Actividades deportivas; Actividades estéticas; Etimologías grecolatinas; Orientación vocacional; y Prácticas administrativas⁵.

La ubicación de la asignatura Literatura universal no era adecuada (se impartía en sexto año) debido a que no permitía continuidad en el estudio de la lengua pues su antecedente más cercano (Lengua española) se impartía en cuarto año.

Por otra parte, en sexto año, los alumnos cursaban dicha asignatura junto con la de Literatura mexicana e iberoamericana por lo que la carga de trabajo en esta área, particularmente la de la lectura, se hacía difícil de cumplir sin que existiera justificación para impartir las dos materias en el mismo grado escolar. Por todo ello, se cambió Literatura universal a quinto año.

⁵ En la materia de Lengua y literatura españolas se consideraban pocos elementos de Lengua y literatura. El programa se centraba principalmente en el estudio de los diversos tipos de textos como: el periodístico, el de divulgación científica y el histórico, entre otros, por lo que al texto literario se le dedicaban muy pocas horas; con respecto al estudio de la lengua y la gramática, éstas no se tomaban en cuenta.

La sobrecarga de algunas asignaturas era insuficiente para dar cumplimiento a sus propósitos, ya fuera en contenidos o en metodología; especialmente teniendo en cuenta que el diagnóstico a nivel nacional exige el fortalecimiento en el dominio de las matemáticas y del español como lenguajes básicos para el aprendizaje. Por ello se propuso el incremento en el número de horas semanales en las materias de Lengua española (de tres a cinco horas en cuarto año), Literatura universal (se impartía en sexto año con dos horas, pasó a quinto año con tres horas) y Matemáticas (de tres a cinco horas en todos los grados).

Este aumento de horas se justifica por la necesidad de contar con el tiempo adecuado para la práctica de ejercicios en el salón de clases y el aprendizaje sistemático de formas de trabajo que incrementen la competencia del alumno para la construcción del conocimiento. También para ayudar a los docentes a transitar progresivamente hacia una enseñanza no verbalista ni solamente expositiva, sino hacia aquella que privilegia el desarrollo de habilidades, sobre la simple información. Se requiere, por tanto que del total de cinco horas semanales de clase, por lo menos dos de ellas se impartan juntas, es decir, se cubran cien minutos seguidos en un mismo día.

En cuanto a su presentación, los programas empleaban diversos formatos derivados de distintas maneras de concebir su estructuración. No tenían un diseño homogéneo, ni consideraban las mismas variables y factores de

organización de sus contenidos. Ello impedía el establecimiento de una estrategia común a los docentes en la manera de concebir el proceso enseñanza-aprendizaje y provocaba la falta de unidad de criterios metodológicos para la enseñanza y para la evaluación en los que se reflejara operativamente la doctrina del bachillerato.

2.1.3 Congruencia interna

El análisis de la congruencia interna y del perfil del egresado del plan 1964, permite identificar las siguientes inconsistencias desde la perspectiva actual:

Las estrategias didácticas de carácter tradicional eran recurrentes en la práctica docente en nuestra institución. La organización lineal, abstracta, y demasiado extensa de los contenidos de los programas, sin actividades de aprendizaje que centraran el proceso enseñanza-aprendizaje en el alumno, producía una enseñanza transmisiva, repetitiva, que privilegiaba la memoria e impedía dotar al alumno de las herramientas cognoscitivas que pretende la doctrina del bachillerato y que demandan los estudios superiores. Es muy importante no perder de vista la trascendencia de la enseñanza enciclopédica, porque no podemos desdeñarla de una forma tan drástica, si bien es cierto que llegó un momento en que los docentes sólo recurrían a ella, también lo es que no podemos prescindir de la misma. Lo ideal es encontrar el justo medio entre el aprendizaje significativo combinado con el enciclopedismo y algunas otras corrientes pedagógicas. (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 24)

Algunos programas estaban elaborados siguiendo las premisas de la tecnología educativa puesta de moda en los años 90. “La proliferación del imperativo en la sistematización de la enseñanza produjo programas y acciones correlativas fragmentarias del conocimiento y atomizadoras de los objetivos del aprendizaje”(Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 24), que impedían la integración, extensión, generalización y aplicación del conocimiento por parte de profesores y alumnos, reduciendo la evaluación a actividades de reproducción memorística y suma numérica de calificaciones de exámenes.

“Con el paso del tiempo y las modificaciones parciales que se fueron haciendo a los programas a lo largo de 30 años las relaciones horizontales y verticales en ellos se fueron deteriorando” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 24), pues los cambios se realizaban sin considerar criterios interdisciplinarios o multidisciplinarios que favorecen la complementariedad o, al menos, evitan la contradicción injustificada en el tratamiento de aquellos temas recurrentes o comunes a disciplinas afines.

La tendencia reiterada de optimizar programas de estudio sin emplear una estrategia institucional sistemática e integral dio por resultado un aumento de contenidos, a veces indiscriminado, y provocó una tendencia enciclopedista que, junto al alto número de alumnos en cada grupo, ha impedido en los últimos años la aplicación cabal de una metodología de enseñanza que distinga lo básico y que permita a los alumnos construir sobre ello. (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p.25).

Al mismo tiempo, la falta de competencia para el autoaprendizaje por parte de los alumnos debida a la incapacidad de aplicar dicha metodología ha retroalimentado la enseñanza expositiva, verbalista y repetitiva que ha contribuido al egreso de alumnos sin las habilidades necesarias para enfrentar con éxito los estudios superiores.

Por todo ello, la preocupación de los profesores por cubrir contenidos en el tiempo disponible de clase ha creado una sobrecarga de trabajo extraclase para los alumnos que ha impedido dedicar tiempo a la aprehensión de las herramientas más indispensables para el aprendizaje eficaz.⁶

En resumen, “la triada: exceso de contenidos, sobrecarga de tareas y enseñanza transmisiva, constituía una situación profundamente negativa ante los retos que planteaba a la Escuela Nacional Preparatoria la Educación Media Superior y Superior del País” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p.25). Esta problemática se ha tratado de remediar en los últimos años, puesto que gracias a la buena planeación de los nuevos programas y a su aplicación con la corriente pedagógica constructivista.

⁶ Para profundizar en la enseñanza de la gramática y poner ejercicios dentro del salón de clases, así como para revisar y corregir las debilidades frente a los alumnos, y lograr así un aprendizaje significativo. No solamente concretarnos a dar información sobre la literatura y la lengua.

Los problemas anteriores se pueden ir subsanando de una forma paulatina, dejando atrás el enciclopedismo y procurando que el alumno realmente cree su propio aprendizaje; asimismo, que retome temas de los nuevos programas porque ellos pretenden que el alumno no sólo aprenda literatura sino que practique su lengua materna por medio de las cuatro habilidades de la lengua (hablar, escuchar, escribir y leer), y de esta forma su aprendizaje se desarrolle de una forma gradual.

2.1.4 Congruencia externa

Los problemas de congruencia interna arriba descritos “no sólo han afectado el índice de eficiencia terminal sino, también, el rendimiento en los exámenes diagnóstico que se aplica a los estudiantes de nuevo ingreso a facultad y probablemente tenga, asimismo, correlación con los indicadores de la trayectoria de aprobación y reprobación de los alumnos en ese nivel” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 26).

Aquí es imprescindible señalar la urgente necesidad que tiene la UNAM de diseñar sistemas de evaluación y seguimiento de la eficiencia de su bachillerato uniendo esfuerzos con las facultades, a fin de ampliar las áreas de evaluación, precisar los indicadores, homogenizar lenguajes y establecer y revisar periódicamente estándares de rendimiento, conocimiento y competencia mínimas necesarias; estos estudios habrán de contribuir al mejoramiento de la enseñanza y

a la determinación precisa y oportuna de los ajustes que haya que aplicar a los planes de estudio para su optimización.

Las estadísticas nos muestran una clara deficiencia en la enseñanza-aprendizaje que se observa en los resultados de los exámenes diagnóstico. El problema no se centra únicamente en el anterior programa de Lengua española, sino en los diferentes métodos de enseñanza⁷ que los docentes empleamos al impartir la materia. Si bien es cierto que la asignatura a veces se complica por lo extenso del programa y por las diversas vertientes que abarca, también es importante reconocer que los cambios hechos a éste resultaron ser un acierto en beneficio de la enseñanza-aprendizaje.

Aquí lo importante es crear una estrategia en la que se combinen el núcleo básico del área de formación: Lenguaje, Comunicación y Cultura, los cuales se dividen en cuatro ejes tales como: lectura (texto literario), investigación, temas de lectura y de investigación y lengua escrita. Dicho método aparece en el último apartado del presente trabajo, donde se combina la postura lingüística (estructuralismo), con la postura didáctica (constructivismo)⁸.

Cabe destacar también algunos aspectos de la estructura curricular que afectaban de manera específica la congruencia externa.

⁷ El enfoque tradicional, el enciclopedismo, la enseñanza expositiva etc.

⁸ Véase el capítulo 4 de la tesis.

En general, los programas mostraban una falta de actualidad y de integración metodológica que se hacían patentes en los resultados de los exámenes diagnóstico que se aplicaban a los alumnos de nuevo ingreso a Facultades. En éstos, “se percibían rendimientos muy bajos en conocimientos de carácter propedéutico que se esperaba que los alumnos hubieran adquirido en el bachillerato, datos proporcionados por la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Coordinación de programas académicos” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 26).

Sin embargo, cabe destacar los siguientes casos, que afectaban de manera sensible la congruencia externa: La enseñanza experimental sufrió la tendencia a ver separada la teoría de la práctica. En sexto año, Matemáticas VI se impartía únicamente en las áreas I, II y III con lo cual la tendencia de algunos alumnos a evitar dicha asignatura los hacía elegir las áreas IV, V o VI, haciendo que egresaran sin la formación matemática básica adecuada. Se destinaba poco tiempo al aprendizaje de las matemáticas, que se reducía a un aprendizaje algorítmico y abstracto.

Con respecto a la materia de Lengua pasó algo similar:

El mismo caso se presentó en Lengua y literatura española, con el agravante de que el estudio de la gramática, la ortografía y la puntuación no cubrían la totalidad del curso sino que se reducían a una unidad del mismo; no se privilegiaba la lectura de obras clásicas y significativas de cada etapa, país y movimiento literario, según el caso y año escolar

correspondiente; no se ponía énfasis en el análisis literario y en la redacción. (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 26).

El estudio de las lenguas extranjeras se realizaba con un enfoque estructural-gramatical que rompía la continuidad metodológica adquirida por el alumno en secundaria⁹. Dicho enfoque no proporcionaba elementos básicos para la comunicación ni habilitaba al estudiante para acceder a la comprensión de textos escritos en otra lengua.¹⁰ “La gramática es necesaria para el aprendizaje de otros idiomas. Lo ideal es que no nos conformemos con saber utilizar una nueva lengua, sino que seamos capaces de conocerla. De esta manera, la visión de una lengua será mucho más rica, más profunda y más segura. Y eso se consigue si detrás existe un buen andamiaje gramatical” (Ponencia en el I Simposio de Lengua y Literatura Españolas, Madrid, APE, 1995).

2.1.5 Propósitos de la actualización del Plan de estudios

Uno de los propósitos principales es:

Mejorar el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria como “modelo significativo del bachillerato nacional, en virtud de sus propósitos de formación integral del educando, a través del fortalecimiento del perfil del egresado, de acuerdo con los requerimientos que demandan los estudios

⁹ Aunque en secundaria se trabaja con el Enfoque Comunicativo desde el último cambio de programas de estudio, que se dio en 1993; los resultados con los alumnos muestran que no se ha empleado de forma correcta porque al llegar los jóvenes a la preparatoria no daban muestra del nivel que deberían presentar en ese momento.

¹⁰ Por lo anterior asevero que cuando el alumno domina la gramática de su lengua materna se le facilitará el aprendizaje de una segunda lengua.

superiores en general y los de cada área de formación académica en particular, en términos de valores y actitudes que suponen una formación social y humanística básicas (científica, lingüística, histórica, económica, política y artística).” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 26).

La identificación precisa y la construcción progresiva de áreas de formación que dosifican su complejidad creciente a través de tres etapas¹¹ bien definidas del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria y que se distinguen por los propósitos de desarrollo intelectual y socio-afectivo del alumno que persiguen y por las asignaturas cuyo tratamiento conduce a su consecución: introducción, profundización y orientación o propedéutica.

Introducción, 4º año; profundización, 5º año, de orientación o propedéutica, 6º año, nos muestran el proceso por el cual se pretende que el alumno pase desde el inicio del bachillerato al final con la intención de que logre un aprendizaje ascendente. “En dichas etapas se articulan horizontalmente núcleos de asignaturas (o núcleos de formación: básico; formativo-cultural; y propedéutico) que paulatinamente deberán facilitar la aproximación de la enseñanza a planteamientos interdisciplinarios, o al menos multidisciplinarios, que busquen la unidad de los procesos y objetos del conocimiento.” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 30).

¹¹ De introducción, de profundización y de orientación o propedéutica.

El fortalecimiento de los lenguajes básicos sobre los que se construye el aprendizaje: español y matemáticas. Ambas materias se impartirán a todos los alumnos, y en secuencia ininterrumpida a lo largo de las tres etapas de formación del bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria.

Además de la dimensión o regulación de cargas horarias semanales totales que hagan factible el trabajo extraclase de los estudiantes y un aprendizaje cuyo trabajo facilite en el aula la apropiación del conocimiento por el ejercicio comentado, individual y colectivo, así como la retroalimentación inmediata del mismo.

Con todas estas nuevas modificaciones a los programas es necesario impartir juntas, por lo menos dos horas semanales, del total destinado a aquellas materias para las que se propone un aumento en la carga horaria (Matemáticas, Lengua española, Literatura universal) y a las del área de Ciencias experimentales (Física, Química, Biología, Psicología y Educación para la salud).

Son cuatro los campos de conocimiento en los que se inscriben todas las asignaturas del Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. Con independencia de la agrupación de asignaturas, en cada una de ellas existe un eje principal o rector que las vincula: Matemáticas, Biología, Historia y Lengua.

La temática de Lenguaje, Cultura y Educación constituye una de las más amplias e importantes del Plan de estudios en las Escuela Nacional Preparatoria. Su construcción tiene como eje el estudio de la Lengua española, por ser el vehículo de comunicación por excelencia y porque mediante él se accede a las fuentes directas del conocimiento escrito y la construcción de la cultura. La aprehensión de las normas que regulan la expresión oral y escrita lo mismo en la comunicación coloquial que en las expresiones artísticas históricas del lenguaje, por las se accede mejor al conocimiento del mundo pasado, presente y, aun, futuro, constituyen uno de los propósitos principales del trabajo en esta área.

De la misma manera, dicho trabajo se orienta a la práctica del análisis literario y se extiende a la de la redacción cotidiana pues el desarrollo del dominio de la lengua oral y escrita es una de las bases cognoscitivas fundamentales del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria no sólo por su carácter instrumental sino por su alto valor cultural y formativo.

2.1.6 Etapa de inducción (cuarto año).

Incluye seis materias del Núcleo básico y seis del Núcleo formativo-cultural. De las seis primeras, sólo Matemáticas IV, Lengua española e Historia universal tienen seriación y continuidad con sus correspondientes del quinto grado.

En esta etapa introductoria, “se establecen las bases cognoscitivas sobre las que habrá de construirse el perfil de egreso, principalmente por cuanto a los lenguajes básicos del aprendizaje: Español, Matemáticas, Lengua extranjera e

Informática” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 31). Esto es, las competencias para la Comunicación y la Organización de información y el Análisis (pensamiento convergente) se obtendrán en dicha etapa en un grado fundamental o básico.

De esta etapa se espera obtener: El desarrollo de la capacidad del alumno para la interacción, expresión y comunicación oral, escrita, gráfica y artística, la adquisición de los lenguajes y reglas básicas para la indagación y el estudio, el manejo inductivo y deductivo de conocimientos aritméticos y algebraicos fundamentales, la adquisición de herramientas para el razonamiento sistemático: lógicas, matemáticas e informáticas, al menos en un nivel descriptivo, así como la adquisición de conocimientos histórico-geográficos que faciliten su ubicación espacio-temporal, el desarrollo de una comunicación y una comprensión básicas de una lengua extranjera, la ejercitación física, progresiva y cotidiana, a través de la práctica del acondicionamiento y del deporte, hacia el logro de una cultura de la educación física y la asimilación de su condición de universitario, de sus derechos y de sus obligaciones.

2. 1.7 Etapa de profundización (quinto año).

Incluye seis materias del Núcleo básico, tres de ellas seriadas con las cursadas en 4º año. “Matemáticas, Literatura universal e Historia de México. Las otras tres materias del Núcleo básico son: Biología IV y Química III, que no se cursaron en cuarto año pero sí guardan continuidad con sus antecedentes en secundaria o iniciación universitaria; y Etimologías grecolatinas, que se imparte únicamente en este grado” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 31).

En esta etapa de preparación para el ingreso al grado propedéutico, las competencias en las que se hará énfasis en esta etapa son el Análisis (pensamiento divergente) y la Autonomía e Individuación. Se espera que en ella: “El alumno haya madurado sus estructuras cognoscitivas para iniciar el paso del nivel de conocimiento básico, principalmente descriptivo, al de comprensión, análisis y explicación interpretativa de los fenómenos en estudio”. (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 32).

También se espera que desarrolle su capacidad para planear y ejecutar investigaciones básicas intentando la solución de problemas con base en la indagación, la observación y la inferencia; en suma, que desarrolle una cultura científica. Por lo anterior se busca que profundice en el conocimiento y estudio literario de nuestra lengua en los campos lingüístico, estético y contextual que

augmenten el potencial intelectual del alumno y favorezcan sus habilidades de comunicación oral y escrita.

Además se espera que desarrolle una producción escrita más extensa y compleja que habrá de transferirse al resto del currículo, y que se integre a grupos en las cuatro especialidades de Educación estética cuya finalidad será lograr la producción diversificada del alumno, según la que haya elegido y, finalmente, que desarrolle sensibilidad y creatividad.

2.1.8 Etapa de orientación (sexto año).

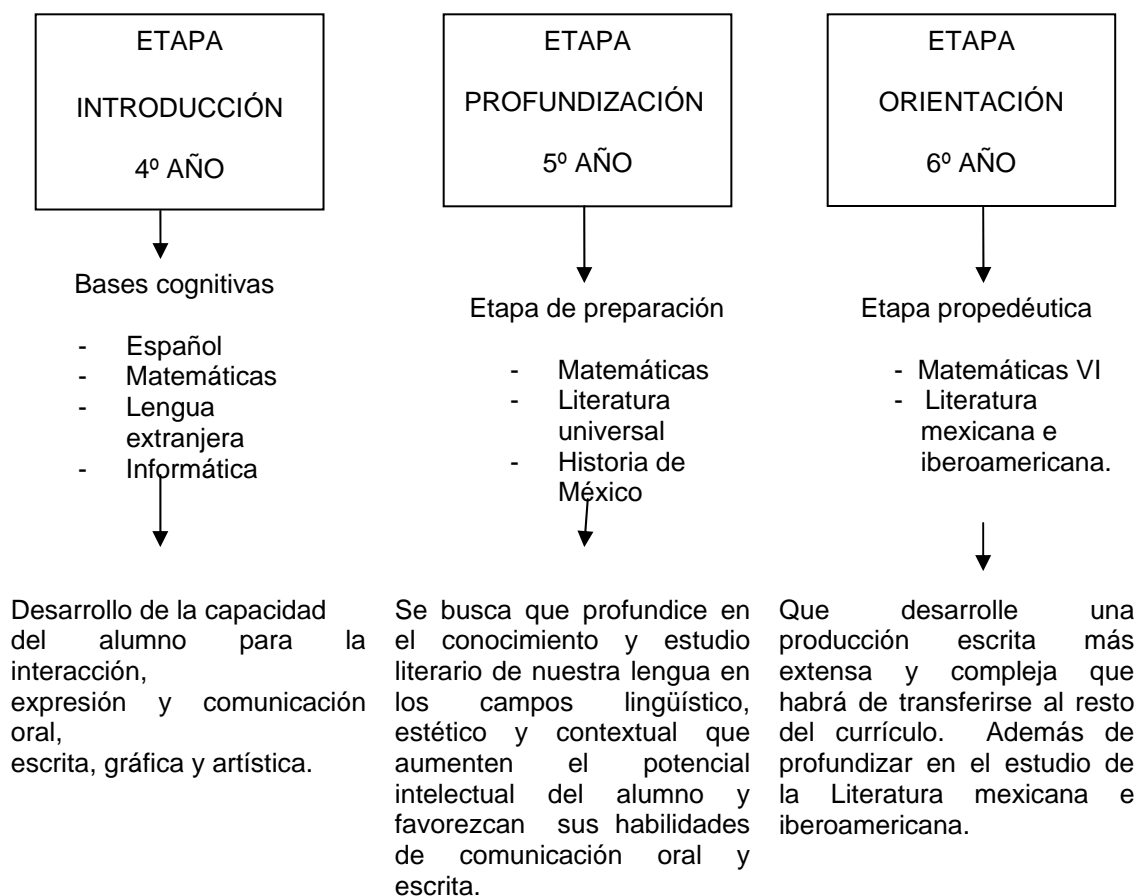
Esta es la etapa propedéutica (porque es aquí donde los alumnos tienen la oportunidad de elegir el área que los introducirá a la carrera que cursarán) del bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria;

...en ella aparecen asignaturas de los tres Núcleos: Básico, Formativo-Cultural, y Propedéutico. Del Núcleo básico se conservan las materias de Matemáticas VI (Cálculo diferencial e integral) y Literatura mexicana e iberoamericana, ellos significa que son asignaturas obligatorias en las cuatro áreas académicas. Integran el Núcleo Formativo-Cultural: Derecho, Psicología y Lengua extranjera (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p.47).

El Núcleo propedéutico se integra siempre con tres asignaturas que proporcionan la formación básica más general posible para los grupos de carreras que se clasifican en cada una de las áreas de formación. Finalmente, cada alumno elegirá de los cuadros de optativas la o las materias más afines a la licenciatura

que, al principio del sexto año, desearía estudiar, sin menoscabo de que pueda satisfacer intereses de carácter más personal, eligiendo cualquier optativa.

En el siguiente cuadro se sintetiza cómo se representan las tres etapas de: introducción, profundización y orientación, con cada una de las materias y los objetivos de éstas. Es importante hacer énfasis en la gradación ascendente de conocimientos mediante estrategias didácticas.



Cuadro 1 Etapas de la enseñanza-aprendizaje en la Escuela Nacional Preparatoria.

2.1.9 Incremento en el número de horas semanaarias de algunas asignaturas.

Su implicación.

Los programas de algunas asignaturas¹² se modificaron teniendo en consideración un aumento en la carga horaria con que se impartían. Dicho incremento se debió a diversos factores, en especial, a la necesidad de cubrir de manera adecuada el tratamiento de los contenidos y de hacer congruentes los propósitos generales de la asignatura con las estrategias didácticas propuestas en cada caso. Otras veces el incremento obedeció a la necesidad de incluir contenidos o actividades de aprendizaje imprescindibles, surgidos de la actualización de los programas o de la necesidad de fortalecer competencias básicas en los estudiantes.

Se hizo una modificación a las materias de Matemáticas IV, V, y VI, ya que, tenían tres horas a la semana y actualmente, como ya se mencionó, tienen cinco cada una de ellas. La materia de Lengua y literatura española cambió de nombre, ya que ahora es Lengua española y se modificó de tres horas a la semana a cinco horas a la semana. Finalmente, la materia de Literatura universal que se impartía en sexto año, ahora se imparte en quinto grado y pasó de tener dos horas a la semana, a tres.

¹² Matemáticas IV, V y VI; Lengua Española y Literatura Universal.

La reubicación de Literatura universal, que se impartía en 6º año junto a Literatura mexicana e iberoamericana, pasa a 5º año, lo cual permitió que el alumno cursara una asignatura de Lengua española en cada grado de la preparatoria.

Los cambios en los programas de Literatura obedecen al afán de fortalecer el conocimiento de la lengua a través de cuatro grandes aspectos: la gramática, la lectura y el análisis de textos literarios y la redacción.

El estudio analítico de la gramática, “de ser un tema en el programa pasó a ser una orientación metodológica y una estrategia didáctica que se aplica en el trabajo del análisis literario y se extiende a la redacción, pues no se trata de aprender reglas o repetir definiciones, es preciso buscar la construcción de la lengua” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 49). Tal es el propósito fundamental de esta materia; el desarrollo del dominio de la lengua oral y escrita.

En mi opinión debemos encontrar en el estudio recreativo, pero riguroso, de la lengua su carácter de asignatura instrumental básica para la adquisición, articulación, transmisión y consolidación de todo conocimiento. Además, la relación entre pensamiento y lenguaje se desarrolla y madura con el trabajo de comprensión cabal de la obra literaria.

Así, la solución de problemas es otra de las características metodológicas de estos programas “pues cada texto literario ofrece, algunos objetos de resolución tales como: el literario, el lingüístico, el estético y el contextual a los que se suman el análisis del mundo de las emociones y de las sensaciones, que le son inherentes y que a su vez se relacionan con las vivencias de los jóvenes” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 50).

Los cursos se han planteado con un criterio cronológico que permite el desarrollo lineal de las corrientes literarias en su evolución temporal, para concentrarse en el texto mismo y encontrar, posteriormente, la relación de la obra con su contexto histórico, social y cultural, tomando lo anterior sólo como referente, ya que el objetivo primordial es tomar el texto literario como pretexto para poder llegar a la gramática misma, a su análisis y a su aplicación.

La asignatura Literatura universal que se impartía en sexto año junto a Literatura mexicana e iberoamericana pasa a quinto año con tres horas (tenía dos); ello permitirá guardar una continuidad en el estudio de la lengua española porque éste se realizará así en los tres grados de la preparatoria. Por otra parte, con el aumento de horas, se fortalecerá el bagaje cultural del alumno, su capacidad de lectura, su pensamiento reflexivo, su dominio del lenguaje, su habilidad para escribir y redactar; se enriquecerá su percepción, su formación humana y estética, y la comprensión y valoración de su tiempo, cultura y contexto.

Una de las materias más importantes en la currícula de la Escuela Nacional Preparatoria es la de Literatura, la cual se caracteriza porque proporciona al alumno habilidades que le van ayudar a desenvolverse en la vida cotidiana, social, personal y laboral, además de lograr que el alumno encuentre un gusto por la lectura, cultive un espíritu crítico, se exprese de una forma correcta tanto escrita como oralmente y comparta los propósitos de la materia de Literatura, que se divide en tres y se distribuye en cada grado, respectivamente.

La materia de Lengua española impartida en el cuarto año de bachillerato pretende que el alumno recuerde y practique los elementos de ortografía y redacción necesarios para una buena comunicación, así como un interés por los textos de autores españoles. Al terminar el curso los alumnos habrán alcanzado la habilidad de lectura de textos literarios o de cualquier otro tipo¹³ desarrollando sus actitudes y habilidades para enfrentar el análisis y la interpretación de un texto literario, que amplíe su léxico, que tenga la capacidad para la investigación en fuentes documentales y desarrolle la habilidad para el manejo de la lengua materna, -oral y escrita-, así como el desarrollo de su destreza para redactar.

Es importante que incremente su gusto e interés por la lectura y la valoración del goce estético, que se forme un criterio selectivo para satisfacer el

¹³ Los textos que el alumno debe leer son principalmente los literarios, pero el mismo programa sugiere recurrir a otro tipo de textos tales como: el de divulgación científica, el periodístico, el histórico etc.

instintivo deseo humano de verdad, de bondad y de belleza en otras obras, a las que el estudiante llegará por interés permanente, para dialogar en el futuro con más autores.

En el quinto grado, el temario se centra en la Literatura universal haciendo un recorrido cronológico que va desde las literaturas orientales hasta la de actualidad; en el curso de Literatura universal se pretende que el alumno egresado del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, adquiera los elementos básicos para descubrir en sus lecturas, sin ajeno auxilio, las disciplinas de la investigación y del análisis.

Se propicia, en el transcurso del año escolar, el desarrollo de actitudes y habilidades que permitan al estudiante adentrarse fundamentalmente en el conocimiento de las obras literarias de la cultura universal, en el desenvolvimiento de su criterio selectivo ante la lectura, y en su interés proyectado de una manera permanente, ante la posibilidad de que sea ésta la última ocasión que pueda entrar en contacto con determinados autores y obras, especialmente las de interés para la juventud. Estas últimas pueden responder a sus interrogantes y lo aproximan a los más profundos valores, además de que le inspiran fe en la gente y determinación para superar todos los obstáculos, o por lo menos, le proporcionan el siempre factible placer del mundo escrito.

En sexto grado, se pretende abarcar la Literatura mexicana e iberoamericana desde la época prehispánica hasta la de actualidad. En cuanto a la Literatura mexicana e iberoamericana, la Escuela Nacional Preparatoria tiene como propósito fundamental apoyar al desarrollo integral del estudiante, para fortalecer su formación humanística en la tarea de observar, a través de las letras nacionales e iberoamericanas, el desarrollo de nuestra identidad cultural, de la que proviene su actual posibilidad en el propio desarrollo; propicia en él la capacidad analítica y la facultad crítica, para proyectar sus valores superiores que se consolidan en la experiencia personal.

La literatura, refleja el pensamiento, la cultura y los valores humanos propios o ajenos. Es indispensable recalcar que con el trabajo de comprensión de la obra literaria se desarrolla el pensamiento reflexivo del alumno ya que, como ha sido estudiado por diferentes teóricos¹⁴, existe una relación entre pensamiento y lenguaje¹⁵ que se refuerza con las actividades de la clase de literatura. El estudio de esta asignatura debe considerarse por su intención, por sus contenidos y por su metodología como formativa.

¹⁴ Jean Peaget, Gorski, Chomsky etc.

¹⁵ En mi opinión el hombre refleja su pensamiento por medio del lenguaje. Al expresarnos ponemos a disposición la gramática; ésta se sujeta a reglas y a un orden cognoscitivo; por medio del lenguaje aprovechamos la actividad cognitiva que poseemos, gracias al lenguaje podemos organizar y desarrollar la producción lingüística. Es importante que, el alumno no sólo aprenda reglas gramaticales, sino que las aplique en textos, y qué mejor que sean literarios para que con un ejemplo extraído de un texto literario ejercite en sus propias producciones y así su aprendizaje será más significativo.

Esta asignatura se integra a las humanísticas o científicas que conforman el Plan curricular de la Escuela Nacional Preparatoria, y deberá continuar con la lectura de textos literarios –ahora de autores mexicanos e iberoamericanos- que reforzarán, en este período de orientación, el sentido de lo nacional y de su condición de ciudadanos latinoamericanos, con lo que se logrará la integración del educando al mundo.

Este recorrido de la literatura por diversos tiempos y países ayudará al alumno a darse una idea de las diversas expresiones y manifestaciones de los diferentes pueblos; la literatura los invita a conocer otros mundos, a compartir sus secretos y a crear ese hábito lector que tanta falta nos hace a los mexicanos¹⁶.

La materia de literatura es medular dentro de la currícula de la asignatura de Lengua española, puesto que si el alumno practica la expresión oral y escrita constantemente y adopta un texto literario como ejemplo a seguir, tendrá habilidades para manifestarse correctamente en todas sus materias y en su vida cotidiana.

Se deben brindar las habilidades necesarias para que perfeccionen su expresión oral y escrita, y, así, puedan tener una comunicación más efectiva día con día, ya que no sólo les servirá para la vida escolar, sino para desempeñarse

¹⁶ No es un secreto las cifras que muestra el INEGI y que revelan que un mexicano lee un promedio de dos libros por año.

en cualquier ámbito. No hay que olvidar que nuestros alumnos tienen una necesidad imperante por incorporarse al mundo laboral, y qué mejor si lo realizan adecuadamente, con una correcta expresión oral y escrita, y con un sentido audaz en la crítica.

2.1.10 La Gramática en los Programas de la Escuela Nacional Preparatoria.

Esa inquietud y compromiso me llevan a reflexionar y profundizar en la necesidad de encontrar un método que facilite la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de una forma sencilla y accesible al alumno, por lo que comenzaré haciendo una reflexión de lo que realmente representa, la gramática en la vida del adolescente.

La adquisición de la lengua materna se presenta desde las primeras etapas de la infancia; se da de una forma paulatina y de manera inconsciente, ya que el individuo repite estructuras lingüísticas y crea otras sin tener una conciencia plena de lo que es la gramática y lo que representa para el hablante del español. Los niños, al ingresar a preescolar, practican el lenguaje escrito, lo mismo en primaria y en secundaria. Cuando inician el bachillerato nos damos cuenta que presentan severos problemas en el aprendizaje de su lengua materna.

Hay necesidad de insistir en que se mejore la enseñanza de ésta. La enseñanza del idioma en la

escuela primaria –dice Américo Castro- condiciona todos los demás trabajos intelectuales que han de desarrollarse. La escuela ideal deberá esforzarse por enseñar a hablar y escribir con sentido y con corrección; hará reflexionar sobre el idioma, llamando la atención sobre el significado de las palabras; sobre el sentido inmediato de lo que se lee; sobre los rudimentos de la estructura gramatical; forma de las palabras, funciones psíquicas y lógicas que desempeñarán. (Abreu, 1967, p.11)

En el presente trabajo propongo una serie de estrategias para adentrar a los educandos al mundo de la gramática sin cansarlos con los clásicos métodos memorísticos. Lo importante es acercar al estudiante a la gramática por medio de algunos textos literarios donde podrá analizar desde el discurso, el párrafo, la oración hasta las categorías gramaticales por medio de arboreaciones. Lo anterior le servirá para mejorar su expresión oral y escrita.

Mi experiencia docente como profesora de Lengua española en el bachillerato, materia que se imparte en el cuarto año en la Escuela Nacional Preparatoria, me ha hecho reflexionar acerca del grave problema que tenemos con los alumnos en la adquisición de la gramática, pero principalmente en la impartición del verdadero aprendizaje, porque un año de pre-primaria, seis de primaria, tres de secundaria y los que faltan de bachillerato no parecen ser suficientes para que ellos conozcan realmente cómo funciona nuestra lengua y la importancia de ésta dentro de una sociedad para el individuo.

La problemática en la adquisición y asimilación de la lengua se refleja en los resultados obtenidos en el Examen Único que aplica la Universidad Nacional para el ingreso al bachillerato, y en la elevada cifra de alumnos reprobados en el área de gramática. Lo anterior se debe a que éstos no saben distinguir un sustantivo de un adjetivo, un complemento directo de un indirecto, lo cual repercute en la imposibilidad de que identifiquen la oración subordinada correspondiente, puesto que no tienen los conocimientos previos necesarios para ello.

Pero estos problemas no sólo se observan en el Examen Único, también se manifiesta dentro del salón de clases, donde es imprescindible subsanar satisfactoriamente dicha situación; es en la materia de Lengua española donde se puede empezar a resolver el problema, pues es el último curso donde el alumno estudiará gramática; el último viaje donde recordará y reflexionará sobre la importancia de ésta, porque los programas de cuarto año marcan su temática con base en ella. Aquí se cierra ese ciclo; es donde deben poner en práctica su conciencia lingüística, ya que en el quinto y sexto año del bachillerato ya tendrán los elementos necesarios, y su expresión oral y escrita se irá perfeccionando paulatinamente con la práctica.

Por lo descrito anteriormente, esta tesis pretende ser una guía para el alumno, pues en ella se incorporan ejercicios didácticos que les proporcionarán el aprendizaje del español, así como para los maestros a fin de que cuenten con un sustento teórico-práctico de fácil acceso a la asignatura.

Desde tiempo atrás se ha venido hablando de la deficiencia de la enseñanza del español en las escuelas, por lo que algunos maestros como Américo Castro, Amado Alonso y Enrique Moreno Báez han dicho hasta la saciedad que es necesario mejorar los contenidos y métodos de la enseñanza de la lengua materna; los autores anteriores critican los programas, pues consideran que continúan sometidos a un régimen tradicional y anquilosado, en consecuencia, son un amasijo de reglas gramaticales y un muestrario híbrido de textos de lectura (Abreu,1967, p.12).

Es importante destacar que algunos profesores y teóricos viven el clima dogmático de los siglos pasados; imponen el aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales y no dan pie para que el alumno se centre en el aprendizaje significativo, y las aplique dentro de sus textos.

Por lo anterior “los niños son incapaces de escribir una carta con sinéresis y con mediana ortografía, y los pocos que logran alguna habilidad en la práctica de escribir es porque, guiados por su instinto, han seguido otros métodos más racionales: reiterados ejercicios de composición y la lectura de buenos textos” (Abreu, 1967, p.12). Es necesario mejorar la enseñanza de la lengua desde la escuela primaria. Ermilo Abreu Gómez dice “que no existe diferencia esencial entre la enseñanza del idioma en la escuela primaria y la escuela secundaria, pues todo se reduce a resolver una cuestión de contenido y de adecuada distribución de la materia” (Abreu,1967, p.12).

El tema de la enseñanza del español no puede enfocarse en forma aislada. No es cosa de examinar y de enderezar, con más o menos habilidad, la materia escolar, ni de añadir ni de suprimir éste o aquél capítulo. Para hacer algo significativo hay que apoyarse en la lengua misma, pues el concepto que nos formemos de su origen y estructura se deriva, en gran parte, de la manera de enseñarla. Son los hombres, son todas las personas que hablan y las que escriben quienes hacen y transforman a diario la lengua, de manera consciente e inconsciente. Como dice Abreu: “La lengua no es un organismo animal ni vegetal; no es ningún producto natural, ni tiene en sí leyes autónomas ni condiciones de existencia ajenas a la intervención de los hablantes” (1967, p.12).

Los conceptos anteriores son tan antagónicos con respecto al idioma, ya que directa e indirectamente, condicionan el modo de entender lo que es y lo que significa la gramática. Algunos docentes creen que la única forma de conocer la lengua es aprendiendo las reglas gramaticales, como un sistema normativo, pues conciben a la gramática como un conjunto de reglas de las cuales nadie puede desviarse; para ellos ésta no era un producto de la lengua, sino la lengua misma, hecha precepto. Con esta idea dan a tal disciplina un valor esencialmente normativo.

La ineficacia de semejante método didáctico ha sido censurada muchas veces y en diversas épocas, pero en la actualidad lo ha sido con más energía y mejor doctrina. Mario Pei escribe: “La gramática – que se describía como un

cuerpo de leyes del lenguaje- era algo determinado y cualquier desviación que se cometiera contra sus normas era considerada como un error” (Abreu, 1967, p.11).

Respecto a lo anterior Américo Castro dice: “Este concepto de la gramática como un arte de hablar correctamente es servil copia de la definición que en el Renacimiento se daba a la gramática de las lenguas muertas, sobre todo de la latina. Para aprender el latín, lengua muerta, podía ser de una cierta utilidad conocer su estructura. Pero eso no hacía falta ninguna para hablar el español...” (Abreu, 1967, 14). Es importante observar el cambio que se ha dado o más bien al concepto de la gramática, dada la importancia que tiene. Luis Flores afirma que “La gramática no sirve para comprender lo que es el lenguaje; no sirve para tener un concepto adecuado de él. Tampoco basta para educar nuestra expresión”. (Abreu,1967, p.14),

Por tal motivo, es necesario crear un manual que contenga elementos teóricos y prácticos donde el alumno ejercite constantemente la gramática y tome como ejemplo a algunos escritores españoles y mexicanos e iberoamericanos, así como los diversos textos literarios que le servirán de ejemplo para que reconstruyan la lengua y practiquen la gramática sin tener que aprender de memoria las tan nombradas y poco toleradas reglas gramaticales.

Esta tesis se centrará en la identificación de las macroestructuras dentro de un discurso y consecuentemente en el análisis e identificación de oraciones

simples y compuestas, puesto que son la base de la comunicación. Creo indispensable recurrir al análisis arbóreo de oraciones porque es justo con éste con el que el alumno tendrá la capacidad de concientizar la gramática debido a su desarrollo cognitivo¹⁷, punto que ya se trató en el capítulo I.

La reflexión gramatical supone una gimnasia mental fundamental para el desarrollo de las capacidades argumentativa, discursiva y de abstracción. Temas fundamentales que están incluidos en el programa de Lengua española, y que justifican perfectamente el uso de la gramática, cuestión que reafirma Gómez cuando dice que: “La enseñanza de la gramática, en las dosis adecuadas al nivel, ayuda a desarrollar la capacidad discursiva y de abstracción de los alumnos”. (Gómez, 1995). Además de fortalecer la expresión oral y escrita, ayuda al alumno a mejorar la parte crítica y la creatividad.

2.2 LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

El proceso de enseñanza-aprendizaje hace que el alumno desarrolle su personalidad libremente, mejorándola y fortaleciéndola por medio de su participación en clase. Si no se lleva en forma idónea, como sucede cuando se concentra solamente en la transmisión de conocimiento, su finalidad principal se

¹⁷ Revisar el capítulo I, en el apartado 1.4 Desarrollo cognitivo del adolescente; ahí se explica detalladamente cómo se da el proceso cognitivo del adolescente y su relación con la gramática.

malogra o se realiza muy deficientemente. “Educar es usar lo que se enseña para transformar al individuo en un ser mejor” (Abreu, 1067, p. 14). Educando podemos defender nuestra lengua de los embates de la ignorancia, de la invasión tecnológica extranjerizante, de los medios de publicidad y de comunicación ofensivos lingüísticamente, en fin, de todo aquello que, en lugar de hacer que evolucione, la contamina. También es el medio de defenderla contra el desinterés por su estudio, tan generalizado hoy en día.

Es importante señalar una realidad, y es que hasta la fecha¹⁸, la enseñanza de la gramática ha sido el medio más eficaz para disgustar a los alumnos y, como consecuencia, alejarlos de la cultura expresada por medio de la lengua, como lo es la literatura en todas sus manifestaciones. Una de las razones para este rechazo del lenguaje es la enseñanza de la gramática como medio principal de aprender la lengua. La hemos enseñando intensamente como si gramática y lenguaje fueran lo mismo, y no lo son. En un mismo nivel académico, la gramática es más abstracta y, tal vez más difícil que la matemática, mientras que, por suerte, el lenguaje es una habilidad y no un conocimiento intelectual; de lo contrario, mucha gente no podría hablar.

Si analizamos la forma en que hemos enseñado el español durante todos estos años, notaremos que quien lo usa más en clase, lee más, escribe más y

¹⁸ Problemática que he vivido día con día en el salón de clases, y la cual he captado a lo largo de mi experiencia docente, puesto que también lo he vivido en diversos cursos de actualización o en reuniones del colegio de Literatura.

maneja la lengua oral hasta el cansancio, clase tras clase, es precisamente el maestro, por lo que no debe extrañarnos que él llegue a aprenderlo bien y sus alumnos generalmente, no. El maestro, por lo general, participa más que cualquiera de sus alumnos, por tanto, mientras no exponamos a los estudiantes constantemente a la influencia del lenguaje y a su uso, mientras no les hagamos hablar, leer, escribir, meditar y expresar sus pensamientos, el lenguaje diario del alumno será el adquirido en la casa y en la calle, pues es el único que conoce y puede saborear.

El lugar de la gramática está en el perfeccionamiento de la lengua escrita y, si el alumno es muy disciplinado y hábil, tal vez pueda usarla para mejorar también su expresión oral. La finalidad de la gramática es comprender el lenguaje intelectualmente y refinarlo. Esto implica un conocimiento inicial, básico y aceptable que puede perfeccionarse con el conocimiento intelectual, abstracto y difícil de la gramática.

No en balde la han llamado la matemática de la lengua. Los maestros debemos ser muy buenos modelos para los alumnos; si somos maestros de español o tenemos que enseñarlo, debemos cultivarlo primero en nosotros mismos, hasta alcanzar un alto nivel teórico y práctico; de lo contrario, nunca podremos ser buenos modelos.

Nuestro trabajo de maestros nos hace concentrarnos más en la forma en que el alumno usa las habilidades lingüísticas que tiene y las nuevas que la damos, que en la lengua misma. Nuestra meta no es el idioma español, sino la habilidad del alumno para usarlo con plenitud y con inteligencia y entendimiento. La enseñanza de la lengua materna es una habilidad y no un conocimiento intelectual, como ya se ha dicho, y lo que tenemos que alcanzar es el desarrollo de dicha habilidad en nuestros alumnos. Hacerles entender y memorizar una regla gramatical con el fin de dar una generalización que facilite el estudio no resulta, porque el alumno estudia la regla, pero no se dedica a aplicarla constantemente con los elementos lingüísticos correspondientes que, en realidad, ni siquiera conoce. Ahora bien, aunque la regla enumere los verbos irregulares, muchos quedan fuera de la lista y, además, el esfuerzo que debe hacer es tan grande para él, que no lo realiza.

En la enseñanza del español ponemos en práctica las cuatro habilidades a las que nos hemos referido. Su aprendizaje y uso constante hace que se vuelva segunda naturaleza en el alumno hasta desarrollar en él un sentido extra que le permita funcionar intuitivamente; entonces, si enseñamos español, pero no reglas sobre el lenguaje y su uso, será más significativo su aprendizaje. Además, aún enseñando la lengua, ésta ocupa un segundo lugar con relación a la habilidad del alumno para manejarla, que es nuestro objetivo principal.

En los niveles avanzados, cuando el alumno ya domine el lenguaje con soltura y corrección práctica, podemos darle las relaciones entre los elementos que forman todo tipo de enunciados, con el fin de que mejore su redacción. Los maestros debemos disponer de ejercicios de adiestramiento nuevos, de juegos y de todos los medios que podamos tener para enfrascar a los alumnos en el uso práctico del lenguaje, de tal manera que su asimilación sea principalmente por imitación.

2.3 EL PROGRAMA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

El actual programa de la materia de Lengua española –aprobado por el H. Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria en 1996- es diferente al anterior porque propone reforzar el estudio de la lengua en forma más sistemática, introduciendo el enfoque comunicativo, a partir del estudio de la función poética.

Es de señalarse que el programa presenta cambios notables respecto al anterior (1964), en especial por el énfasis puesto en seguir un proceso de aprendizaje en la lectura y redacción de textos, tratando de evitar que el curso se convierta en una reseña informativa de historia de la literatura. Por el contrario, el texto literario, escogido cuidadosamente, será el objeto de estudio para: ejercitar la comprensión de lectura y ampliar el léxico; reflexionar sobre los fenómenos lingüísticos, investigar, dialogar e incrementar la capacidad expresiva, contrastar

textos diversos y disfrutar del goce estético, finalmente, para redactar con destreza y seguridad.

El curso de Lengua española corresponde al cuarto año de Preparatoria, dentro del núcleo básico del área de formación lengua, comunicación y cultura. Es de categoría obligatoria y de carácter teórico, con un total de cinco horas a la semana, ciento cincuenta horas anuales, que cubren veinte créditos.

Tiene como antecedente el estudio de la lengua que los alumnos han cubierto en los seis años de educación primaria y en los tres años de educación secundaria, durante los cuales deben haber desarrollado habilidades de expresión oral, lectura y redacción, así como haber adquirido conocimientos lingüísticos suficientes para su aplicación en la vida cotidiana.

El curso de Lengua Española satisface los postulados de la doctrina del bachillerato porque se trata de una asignatura instrumental básica para la transmisión, articulación y consolidación de todo conocimiento que, fundamentada en textos literarios, “desarrolla el pensamiento reflexivo el alumno con el trabajo de comprensión cabal de los mismos, ya que –como ha sido estudiado por diferentes teóricos- existe una relación entre pensamiento y lenguaje que se refuerza con las actividades de la clase de Lengua española” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, 41).

El alumno, al llegar al 4º año de Bachillerato, ha estudiado en Iniciación universitaria o en Secundaria tres cursos de Español con enfoque comunicativo, en los que se han hecho lecturas breves –cuentos y poemas de escritores mexicanos e hispanoamericanos- en 1º y 2º años y en 3er año se ha iniciado el estudio diacrónico¹⁹ de la lengua con la lectura de fragmentos breves de Literatura española medieval y renacentista, y de Literatura mexicana e hispanoamericana moderna y contemporánea.

Se ha trabajado durante esos años la expresión oral y escrita, y la reflexión sobre la lengua. Dado que la educación es un proceso reiterativo y de gradación ascendente, cada curso refuerza, amplía e integra temas de mayor complejidad, de tal forma que se desarrolla en el alumno un ahondamiento del análisis y de la crítica, una superación de habilidades lingüísticas que le permiten un avance significativo en la construcción del necesario instrumento para comunicarse y para adquirir conocimientos.

Dentro de los cuatro ejes²⁰ que se trabajan en el programa de Lengua española, es necesario resaltar en la presente tesis el punto que se refiere a la reflexión sobre la lengua, donde el habla y la lengua muestran una diferenciación notable. El conocimiento de la norma culta requiere de la reflexión y de la práctica

¹⁹ Es decir, el alumno va aprendiendo cómo va evolucionando la lengua a través del tiempo, por medio de diversos textos literarios.

²⁰ Los cuatro ejes que se presentan son: el texto literario, la reflexión gramatical, la ortografía y la redacción.

de aspectos significativos, los cuales permitirán al estudiante adquirir la competencia lingüística que exige la calidad universitaria del bachiller: ortografía, puntuación, sintaxis, riqueza de léxico, connotación, denotación, propiedad, serán revisados cuidadosamente en el salón de clases.

El programa requiere de una ejercitación constante en el aula, bajo la guía cuidadosa del profesor. El tiempo que se dedica en el salón de clase al trabajo cotidiano, señalado en las estrategias, dará un resultado: el alumno llegará al convencimiento de la necesidad imperiosa e insoslayable de conocer bien su idioma, de usarlo en la forma más precisa, clara, correcta y apropiada, de acuerdo con las circunstancias de su vida cotidiana como individuo y como universitario.

El estudio de la lengua va de la oración simple a la oración compuesta. Sigue un orden, con la intención de revisar conceptos estudiados en los años anteriores para que se complemente y se supere la reflexión sobre temas de difícil comprensión, fueron añadidos aspectos que no se habían estudiado con anterioridad, como la voz pasiva o los verbos irregulares, entre otros. La ortografía y la puntuación siguen también una secuencia a través de las ocho unidades²¹.

²¹ Unidad I. La Literatura española del Siglo de Oro. Las funciones de la lengua. Unidad II. El Romanticismo en España. La estructura de la oración activa. Unidad III. El Realismo Español. La estructura de la oración pasiva. Unidad IV. La Generación del 98. El verbo. Unidad V. El Novecentismo. El uso de los derivados verbales. Unidad VI. La Generación del 27 y del 36. La subordinación sustantiva. Unidad VII. La Literatura española de la Posguerra. La subordinación adjetiva. Unidad VIII. La Literatura española de la Segunda Mitad del Siglo XX. La subordinación adverbial.

Todos los aspectos gramaticales o normativos de la lengua deben tener un enfoque práctico; no se trata de aprender reglas o de repetir definiciones, es preciso buscar la construcción de la lengua. Los problemas de la lengua son realmente interesantes y el conocerla mejor nos lleva a valorar su importancia y su utilidad. Es importante puntualizar que esta tesis se centrará principalmente en el estudio de la oración simple y compuesta dentro de textos literarios que servirán como instrumento para profundizar en la construcción de la lengua materna, dichas oraciones se estudiarán por medio del análisis arbóreo y se enfatizará en su función dentro del texto, además se darán los elementos necesarios para que el alumno identifique las oraciones compuestas y su función dentro del texto.

**LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA ES IMPORTANTE PORQUE
CONTRIBUYE A AUMENTAR EL ACERVO CULTURAL DE NUESTROS
ALUMNOS. NO SE PUEDE ANDAR POR LA VIDA INTELECTUAL O
CULTA SIN SABER DISTINGUIR UN SUSTANTIVO DE UN ADJETIVO,
DE UN VERBO O DE UN ADVERBIO, DESCONOCIENDO
PREPOSICIONES O ARTÍCULOS, O NO SABIENDO LO QUE ES UNA
COORDINACIÓN O UNA SUBORDINACIÓN O IGNORANDO LA
CONJUGACIÓN VERBAL (LEONARDO GÓMEZ TORREGO).**

3. LA ENSEÑANZA DE LA ORACIÓN COMPUESTA

El presente capítulo tiene como objetivo principal proporcionar la teoría necesaria a los alumnos de cuarto año de bachillerato para que puedan comprender y aplicar la gramática de acuerdo con los estándares sugeridos por la lingüística estructural, la cual se complementará con la gramática del discurso. El alumno encontrará los elementos más importantes de la oración simple y compuesta, a fin de que repase someramente la parte teórica de la gramática, y la recuerde por medio de ejemplos, textos literarios y de ejercicios que aquí encontrará. Los conceptos gramaticales propuestos fueron seleccionados de tal forma que ayudarán a facilitar el acceso a ellos, así como la comprensión, la asimilación, la apropiación y la aplicación de los mismos; éstos se presentarán de una forma gradual, pues partiremos de la oración simple para abordar posteriormente a la oración compuesta.

Es necesario aclarar que la teoría está extraída, principalmente, de los libros de *Español I y II* del tercer grado de secundaria para el sistema abierto, editados por Limusa. Esta elección se debió a que los colaboradores²² del citado volumen proporcionan en forma clara y concisa los conocimientos indispensables del análisis gramatical, ellos son lingüistas experimentados dentro de las aulas de clases en diferentes niveles e instituciones y siguen la temática propuesta en los temarios que sugirió la SEP, y que en este caso son fundamentales para aplicarlos

²² Helena Beristáin Díaz, Elizabeth G. Luna Traill, José G. Moreno de Alba, José Pascual Buxó, César Rodríguez Chicharro y José Tapia Zúñiga.

en la materia de Lengua Española. Así mismo, dicha teoría se complementa con ejemplos y conceptos de algunos autores importantes como: Helena Beristáin, Santiago Revilla de Cos y Samuel Gili Gaya, entre otros.

3.1 LA PALABRA COMO UNIDAD SINTÁCTICA

La lengua es un sistema en el que todos los elementos se relacionan entre sí y, además, se ordenan de acuerdo con ciertos principios. El sistema de la lengua está estructurado, en cuatro niveles (Beristáin, 1990, p.42):

- a) Nivel fonológico: Es el nivel de los fonemas, unidades distintivas que carecen de significado propio, de cuya adecuada combinación resultan signos lingüísticos. Ejemplo: ley, el fonema l por sí solo carece de significado; pero si en la palabra ley (/l/) se sustituye por el fonema (/rr/), rey, el resultado es una diferencia de significado.

- b) Nivel morfológico: Está constituido por los morfemas, mínimas unidades significativas que no pueden ser divididas en otras unidades significativas. Ejemplo: casas, casita, casitas, casucha, el, los, ellos etc.

- c) Nivel sintáctico: Este nivel está constituido por palabras. La palabra es una unidad que no es fácil de definir. La palabra es la mínima unidad sintáctica de la lengua. Estudia las funciones de las palabras y frases, es decir, las

relaciones que las vinculan con los demás elementos. Ejemplo: La casa roja de la esquina es muy antigua. En el ejemplo anterior la sintaxis nos permite ver cuál es la función del sustantivo, del adjetivo etc.

d) Nivel semántico: Está constituido por el estudio del significado producido por la relación entre unidades semánticas de diferentes tipos. Ejemplo: café, cafés, cafecito, cafetal, cafetín, cafeto etc.

3.2 LA ORACIÓN GRAMATICAL

Los hombres, al comunicarnos por medio de la lengua, no lo hacemos con palabras aisladas, sino con enunciados, ahí éstas se relacionan unas con otras (Beristáin, 1990, p. 66). Por medio de ellas manifestamos nuestras ideas y sentimientos. Hay un tipo de enunciado, especialmente importante, llamado oración que tiene dos características peculiares:

1) Cuenta con dos miembros: sujeto y predicado. Sujeto: de quien se predica algo; predicado: lo que se predica del sujeto.

2) Goza de autonomía sintáctica, es decir, “las palabras y frases tienen su explicación, su definición sintáctica, en la oración, y la oración no tiene su explicación en otro elemento gramatical ajeno a la propia oración” (Beristáin, 1990, p. 66).

Es de esta unidad gramatical, la unidad del habla, de la que parten las explicaciones de los demás elementos sintácticos. En este sentido, la oración es autónoma, independiente, desde el punto de vista sintáctico. La oración es un enunciado bimembre que es autónomo sintácticamente; esto es, “Todos los conceptos gramaticales se deben estudiar en la oración, tanto las unidades que sean menores –los constituyentes que integran la oración– como las construcciones mayores de la propia oración” (Beristáin, 1990, p. 66). Esto quiere decir que una palabra o frase debe ser analizada, sintácticamente, de acuerdo con su función en la oración, y un texto, una secuencia textual mayor que la oración, debe ser analizado a través de las oraciones que -relacionadas entre sí- lo constituyen. En uno o en otro caso, se debe acudir a la oración para el análisis sintáctico.

Para Revilla, la oración gramatical es la unidad más pequeña del habla real con sentido completo en sí misma, con figura tonal propia y con autonomía sintáctica (2001, p. 156). La oración gramatical es un enunciado bimembre que es autónomo sintácticamente:

“El padre Matías **decía** misa por las tardes” (Abreu, 1989, p.32).

“**Tuve** un sueño muy triste” (Pacheco, 1991, p.51).

“Las elecciones **fueron** un fraude”.

3.3 LA ORACIÓN SIMPLE

En el proceso de la comunicación, las personas normalmente pretendemos expresar ideas completas. Para ello seleccionamos palabras y las relacionamos una con otras para formar expresiones; sin embargo, no todas las expresiones son igualmente comunicativas; es decir, no basta con agrupar ideas sin ton ni son, pues en algunos casos los vocablos que relacionamos no respetan las reglas más elementales de la gramática.

La oración simple es una unidad comunicativa que expresa un pensamiento completo; consta de dos miembros que son el sujeto y el predicado. “Será simple toda oración²³ formada únicamente por una estructura, sea ésta unimembre²⁴ o bimembre²⁵” (Revilla, 2001, p. 178).

“El forastero **llegó** sin aliento a la estación desierta” (Arreola, 1999, p.30).

“El viento de la noche **gira** en el cielo” (Neruda, 1985, p.107).

“La obesidad **es** un problema de salud nacional”.

²³ La oración simple tiene un solo predicado verbal y, según la actitud del hablante, se clasifican en: Enunciativas, exclamativas, dubitativas, interrogativas, desiderativas y exhortativas.

²⁴ La oración unimembre: “Consta de un solo miembro constituyente. Son unidades del habla con sentido en sí misma, con figura tonal propia y con autonomía sintáctica; pero que no pueden dividirse en sujeto y predicado” (Revilla, 2005, p.156). Ejemplo: Noche oscura, sol radiante. (los ejemplos anteriores expresan una idea y una autonomía sintáctica, pero no se dividen en sujeto y predicado).

²⁵ La oración bimembre: “Consta de dos miembros: sujeto y predicado. Sujeto y predicado son los dos núcleos esenciales de la oración. Es la estructura sintáctica que expresa la relación existente entre sujeto y predicado” (Revilla, 2005, p. 156). Ejemplo: El ruiseñor (sujeto) canta (predicado). La vida es (sujeto) efímera (predicado).

3.4 LA ORACIÓN COMPUESTA

Está formada por dos o más oraciones simples que están relacionadas entre sí de diversas formas. “Es la unidad más pequeña del habla real con sentido completo en sí misma, con figura tonal propia y con autonomía sintáctica” (Revilla, 2001, p. 209). Autonomía sintáctica significa que la oración no tiene, ni al principio ni al final, nexo alguno que la relacione con otra unidad. Es, pues, en lo que a estructura se refiere, independiente, es decir, sintácticamente autónoma. El punto es el elemento que separa las oraciones.

“Canek *llevaba* el arco **y** Guy *llevaba* las flechas”. (Abreu, 1989, p.43).

“Una vez *me contó* **que** *era* muy pobre”. (Pacheco, 1972, p. 23).

“Es importante **que** los padres *estemos* atentos a sus mensajes”.

La Oración Compuesta: Es la estructura que cuenta con varias oraciones simples y se puede conformar:

- **de varias oraciones independientes**

“*Caminaron* por el monte **y** *avanzaron* hacia un descampado pedregoso”. (Abreu, 1989, p. 43).

“En ti los ríos *cantan* **y** mi alma en ellos *huye*”. (Neruda, 1985, p.25).

“*Llegó, comió y se fue* sin decir nada”.

- **de una oración principal más varias subordinadas**

“*Dibujé* una cabeza de Salaino, lo mejor **que** *ha salido* de mi mano”. (Arreola, 1999, 40).

“Me informó **que** de ahora en adelante y hasta nueva orden *no podré* ir a ningún lado sin él (Pacheco, 1972, p. 47).”

“Hay rumores **que afirman que se reunirá** con su novia”.

- **Las palabras y frases tienen su explicación en la oración, y un texto mayor que la oración también debe ser analizado a través de las oraciones que lo constituyen.**

3.5 RELACIONES INTERORACIONALES

La oración compuesta es la estructura sintáctica en la que intervienen dos o más oraciones simples. “En lengua escrita, las oraciones independientes, sean simples o compuestas, van generalmente separadas unas de otras por medio de puntos, ya sea punto y seguido o punto y aparte” (Beristáin, 1990, p.95). Las oraciones simples que intervienen en la formación de oraciones compuestas están siempre relacionadas entre sí. Estas relaciones pueden presentarse de dos formas:

- Una de ellas es la unión de varias oraciones simples, sin palabra alguna que señale la relación. A esta forma de enlace se le llama *Yuxtaposición*.²⁶
- La otra manera consiste en usar, entre las oraciones simples, una clase especial de palabras llamadas conjunciones que, como si fueran articulaciones o bisagras de la lengua, ligan entre sí a las demás palabras e indican el tipo de relación que se establece entre ellas, para formar oraciones coordinadas.

²⁶ Véase la oración compuesta coordinada en este capítulo en el inciso 3.5.

ORACIÓN COMPUESTA
Cuadro 2. Clasificación de la oración compuesta

ORACIÓN COORDINADA

COORDINACIÓN CON NEXO

Conjunciones copulativas: y-e-ni-que, -pero...

Conjunciones disyuntivas: o-u-ya...

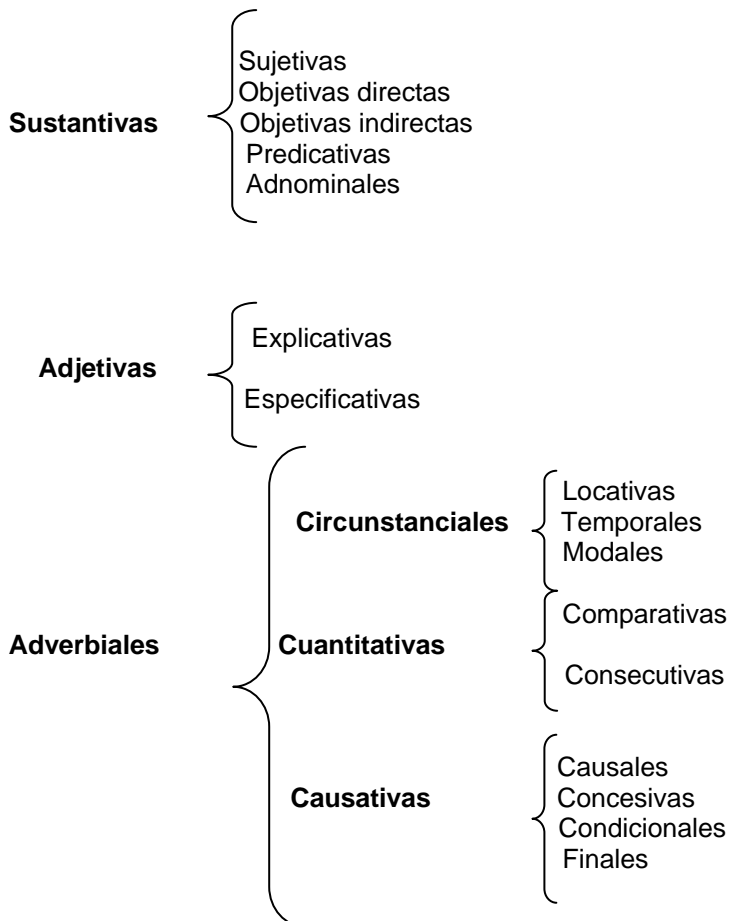
Conjunciones adversativas: pero- mas-aunque-sino menos-antes-salvo
excepto-sin embargo-no obstante.

Conjunciones consecutivas: luego-con que-pues-por tanto-por lo tanto-
de modo que-así que-por consiguiente.

Yuxtaposición: (:), (;), (,).

ORACIÓN SUBORDINADA

SUBORDINACIÓN CON NEXO



3.6 LA COORDINACIÓN

“La coordinación se produce cuando se unen elementos de la misma función sintáctica u oraciones que están en el mismo plano sintáctico” (Revilla, 2001, p. 210). La coordinación consiste en enlazar, ya sea mediante una conjunción coordinante o por yuxtaposición, dos oraciones de la misma clase y función. “Las oraciones enlazadas expresan relaciones variadas entre sí; pero no se funden al grado que una de ellas pase a ser elemento sintáctico de la otra” (Beristáin, 1990, p, 98).

1. “La tía Charo *miró* hacia la ventana **y** *dio* un grito” (Abreu. 1989, p. 39).

1.a

1.b

2. “Sabe todo la verdad **pero** no va a decirme una palabra” (Pacheco, 1972, p.42).

2.a

2.b

En 1 y 2 las oraciones simples que intervienen están coordinadas por las conjunciones coordinantes **y**, **pero**. En este caso las oraciones simples (1a,1b,2a, 2b) no son unas parte de las otras.

Ahora bien, la coordinación no sólo se da entre oraciones independientes, sino que también pueden coordinarse entre sí dos o más oraciones subordinantes con tal de que éstas sean de la misma clase y función (Beristáin, 1990, p. 130).

a) Compró varios libros para leerlos **y** para examinarlos.

b) Ella dijo que vendría **pero** que llegaría tarde.

c) No llegó porque debió haber olvidado la cita **o**, quizá porque no le avisaron.

Las oraciones anteriores no son independientes, sino subordinadas, pues forman parte de una oración principal, pero como son de la misma clase y función, pueden coordinarse entre sí.

3.6.1 LAS CONJUNCIONES COORDINANTES EN LA ORACIÓN COORDINADA

Las conjunciones coordinantes son aquellos nexos que enlazan elementos sintácticos de la misma clase y función. Las conjunciones coordinantes pueden unir, por ejemplo, dos o más sustantivos sujetos (“*Miguel y Jorge* juegan”), dos a más adjetivos (“Sebastián es *alto y robusto*”), dos adverbios o más (“Lo hizo *bien y rápido*”), dos o más frases (“*Vendió varios libros y varios cuadernos*”) o dos o más oraciones con tal de que sean de la misma clase y función (“*Va al cine y compra palomitas*”).

Las conjunciones coordinantes se clasifican en los siguientes grupos:

1. Copulativas: *y, ni*. Ejemplo: “Yo tenía abrazada a Ana Luisa **y** la acariciaba por todas partes sin importarme que nos vieran” (Pacheco, 1972, p.35).
2. Disyuntivas: *o, u*. Ejemplo: “Pero sucedió que los ratones **o** estaban en rebeldía **o** pasaban por un período de ateísmo...” (Abreu, 1989, p.42).
3. Adversativas: *pero, aunque, sino*. Ejemplo: “Ellas quisieron ir tras él, **pero** no se atrevieron”.
4. Ilativas: *así (que), luego, con que*. Ejemplo: “Te conviene **así que** hazlo”.
5. Distributivas: *ya... ya, ora... ora, una vez, otras veces, o cualquier otro tipo de expresiones correlativas*. Ejemplo: “Algunas franjas de luz trepaban hasta el rostro del Magistral y **ora** lo

teñían con un verde pálido blanquecino, **ora** le daban viscosa apariencia de planta submarina, **ora** la palidez de un cadáver”). (Beristáin, 1990, p. 132).

3.6.2 ORACIONES COPULATIVAS

“Son proposiciones que se expresan dentro de la oración como simples sumandos” (Revilla, 2001, p. 217). Este tipo de oraciones muestran *adición*, es decir, son oraciones que se suman unas a otras: Ejemplo “Se abrazaron **y** permanecieron mudos” (Beristáin, 1990, p. 132). Las conjunciones que se emplean son **y**, que une dos o más afirmaciones (“Estudia **y** trabaja”) y **ni**, que une dos o más negaciones (“**Ni** estudia **ni** trabaja”).

Cuando queremos que nuestra expresión sea más enfática, más vigorosa, podemos repetir la conjunción **y** antes de cada oración: “Trabaja **y** estudia **y** saca buenas calificaciones”; o bien emplear los nexos **y hasta**, **y además**, **y aún**: “Trabaja **y** estudia **y además** saca buenas calificaciones”.

3.6.3 ORACIONES DISYUNTIVAS

“Expresan juicios contradictorios entre sí, de modo que no pueden realizarse simultáneamente” (Revilla, 2001, p. 219). Son aquéllas que mencionan que se debe elegir entre dos o más posibilidades; Ejemplo: “Entrega el trabajo **o** la reprobación”. La conjunción que une oraciones disyuntivas es **o** (Beristáin, 1990, p. 132).

La conjunción **o** tiene una variante **u** que se usa cuando la siguiente palabra empieza por el fonema **o**: ¿Participará **u** organizará las conferencias?”

Algunas veces, **o** tiene el sentido de simple equivalencia; Ejemplo: “Iniciar **o** comenzar algo siempre es difícil”.

3.6.4 ORACIONES ADVERSATIVAS

Un tercer tipo de oraciones coordinadas son las *adversativas*. “Son proposiciones que expresan juicios que son incompatibles o al menos contrarios en cierto sentido” (Revilla, 2001, p. 221). Las oraciones adversativas muestran oposición entre las dos oraciones que se coordinan: “Fui a tu casa **pero** no te encontré”. (Beristáin, 1990, p. 155).

La oposición que se establece entre las oraciones adversativas puede ser de dos tipos:

- a) Estudió mucho **pero** reprobó el examen.
- b) No se puso a estudiar **sino** que se puso a jugar.

En la a), a pesar de la oposición que existe entre las dos oraciones, ambas acciones se cumplen: estudió/reprobó.

Mientras que en *b*), una acción excluye a la otra: no estudió/jugó.

Las oraciones coordinadas adversativas, en las que ambas acciones se cumplen, se llaman *restrictivas*, la segunda *restringe* el significado de la primera, y pueden ir introducidas por los nexos: **pero**; Ejemplo: “Es muy inteligente pero como sólo llegó a cuarto año de primaria ni lee más que historietas” (Pacheco, 1972, p. 38), **aunque** (“**Aunque** le rogaron varias veces, no lo entregó”), **mas** (“Le dieron instrucciones **mas** no las cumplió), etc.

Las oraciones coordinadas adversativas, en las que una acción excluye a la otra, se llaman *exclusivas*, la segunda *excluye* a la primera, y sus conjunciones son: **sino** (“Los resultados de la investigación no serán definitivos **sino** que serán provisionales”), **antes** (“No arreglaron al asunto **antes** lo empeoraron”), **mas que** (“No le quedaba **más que** volver a empezar”).

Las oraciones coordinadas adversativas, que expresan oposición entre dos oraciones, pueden ser de dos tipos: *a) adversativas restrictivas*, en ellas ambas acciones se cumplen, *b) adversativas exclusivas*, una acción excluye a la otra (Beristáin, 1990, p. 155).

3.6.5 ORACIONES ILATIVAS

Este tipo de oraciones indica una consecuencia de la oración anterior. Ejemplo: “Tenía miedo **así que** huyó” (Beristáin, 1990, p.157). Advierte que la huida es consecuencia del miedo que tenía.

Las conjunciones ilativas son: **así que** (“Tengo trabajo **así que** no llegaré temprano”), **luego** (“La luz está apagada, **luego** deben haber salido”), **por consiguiente** (“El estudio fue profundo, **por consiguiente** podemos aprovecharlo”), **por lo tanto** (“Aquellas primitivas prácticas tienen todavía importancia, **por lo tanto** se les dedica tiempo de estudio”), etc.

3.6.6 ORACIONES DISTRIBUTIVAS

Describen una serie de acontecimientos que se excluyen en el tiempo o en el espacio pero que se suman en el resultado: (Beristáin, 1990, p. 157). Ejemplo: “**Unas veces** estudia, **otras** trabaja, **otras** juega”. Un mismo sujeto realiza diferentes acciones (*estudiar, trabajar, jugar*) que se excluyen en el tiempo, es decir, no se realizan simultáneamente, pero todas se cumplen: cuando estudia, no trabaja ni juega; pero sí, alternativamente, estudia, trabaja y juega.

Por medio de oraciones distributivas también podemos referirnos a una serie de acciones realizadas por sujetos diferentes; Ejemplo: “En aquel día de campo:

unos corrían, **otros** jugaban, aquéllos simplemente descansaban”. Aquí podemos advertir que aquéllos que corrían no jugaban ni descansaban, los que jugaban no corrían ni descansaban y los que descansaban, no corrían ni jugaban. Sin embargo, todas las acciones, realizadas por diferentes sujetos, se suman en el resultado.

Las conjunciones distributivas son: **ya...ya, ora...ora, unas veces...otras veces...**, o cualquier tipo de expresiones correlativas. (Beristáin, 1990, p. 157).

3.6.7 ORACIONES YUXTAPUESTAS

“Las oraciones yuxtapuestas se caracterizan únicamente por carecer de nexos, y su significado puede ser equivalente al de otra proposición, coordinada o subordinada, construida con nexos” (Revilla, 2001, p. 215). Como ya hemos mencionado, dichas relaciones interoracionales pueden manifestarse mediante la simple sucesión de oraciones, es decir por yuxtaposición, o bien mediante un nexo que determine la clase de coordinante.

Lee con atención los siguientes ejemplos:

- a) Venía, se alejaba; avanzaba, retrocedía.
- b) Quise hacerlo, no pude.
- c) No vino, se quedó en casa.
- d) Es cuidadoso, lo hará bien.

Observa que en *a*), la relación es copulativa aunque elnexo esté elidido: Venía **y** se alejaba; avanzaba **y** retrocedía. En *b*), es adversativa restrictiva: Quiero hacerlo **pero** no puedo. En *c*), la relación es adversativa exclusiva: No vino **sino que** se quedó en casa. Y, por último, en *d*), la relación es ilativa: es cuidadoso, **por consiguiente** lo hará bien.

La presencia de unnexo ayuda a precisar la relación que se establece entre las oraciones coordinadas. Por ello, “en el lenguaje científico, donde existe una cuidadosa selección del vocabulario y una correcta aplicación de las normas gramaticales, las oraciones van relacionadas mediante nexos; mientras que en la lengua hablada muchas veces se utiliza la yuxtaposición” (Beristáin, 1990, p. 158).

3.7 LA SUBORDINACIÓN

Este tipo de relación interoracional consiste en enlazar, ya sea mediante una conjunción subordinante o por simple yuxtaposición dos oraciones, una de las cuales llamada subordinada, pasa a ser un constituyente sintáctico de la otra, llamada por ello principal. La oración subordinada está incorporada a la oración principal, está incluida en ella como una parte en un todo. El grado de incorporación varía según el tipo de oración subordinada de que se trate. Así, una oración subordinada sustantiva tiene un grado de incorporación mayor que una oración subordinada adverbial; pero todas las oraciones subordinadas están, en mayor o menor medida, incorporadas a la oración principal y forman parte de ella.

3. “/Has de decirme al momento/ (cuál es el canto del cielo)”.

4. “/Y ayúdame ingenio mío/ (para ganar esta apuesta).

Las oraciones simples que forman las oraciones compuestas 3 y 4 están más íntimamente relacionadas entre sí, pues la 3b (“cuál es el canto del cielo”) es un constituyente, un complemento directo de 3a; y 4b (“para ganar esta apuesta”) es un complemento final de 4a. Las oraciones simples 3b y 4b están subordinadas a las oraciones principales 3a y 4^a. En 3 la subordinación se señala por medio del pronombre relativo **cuál**, que es un nexos subordinante; y en 4, por medio de **para** que es una preposición que funciona con valor de conjunción subordinante.

3.7.1 LAS CONJUNCIONES SUBORDINANTES

“La subordinación es un tipo de relación interoracional que consiste en enlazar dos oraciones, una de las cuales, llamada subordinada, pasa a ser un constituyente sintáctico de la otra, llamada por ello principal” (Beristáin, 1990, p. 187). Ahora bien, este tipo de relación puede señalarse de dos formas: 1) Yuxtaposición: simple sucesión de la oración principal como sucede con las relaciones coordinantes y la subordinada, sin nexos alguno entre ambas. 2) Relación textual: entre las dos oraciones, la principal y la subordinada; en estos casos aparece un nexos que marca la relación. Observa:

1) “Me dijo: ‘ven a mi casa’ “

1a

1b

2) “Me dijo que fuera a su casa”

2a

2b

Tanto 1) como 2) son oraciones compuestas. La oración 1) consta de una oración principal (1a) y una subordinada (1b). Entre ambas no hay nexo, están yuxtapuestas. Igualmente en la oración 2) hay una oración principal (2a) y otra subordinada (2b), pero entre ambas hay un nexo que las relaciona (que).

Al nexo que relaciona una oración subordinada con una principal se le llama conjunción subordinante.

“La conjunción subordinante es, por tanto, una *marca* de inclusión, es decir, una señal de que queda incluida una oración en otra. Son muy pocas las palabras cuya función *privativa* sea el servir siempre de nexos subordinantes (**si, porque**)” (Beristáin, 1990, p. 187). La mayoría de las conjunciones subordinantes son: 1) Palabras que en la oración funcionan generalmente con otros valores (preposiciones, adverbios, etc.), y que la lengua habilita para que funcionen también como conjunciones subordinantes: **por, sin, cuando**, etc; 2) Frases formadas por dos o más palabras que juntas desempeñan la función de

conjunciones subordinantes: **para que, hasta que, a fin de que**, etc. 3) Los pronombres relativos cumplen también la función de subordinantes.

La palabra **que** es muy importante dentro de la subordinación porque, tanto sola como formando parte de frases conjuntivas, se usa con frecuencia para introducir oraciones subordinadas de todo tipo: "Quiero **que** vengas", "Es conveniente **que** asistas", "Lo hizo sin **que** se notara", "Vendrá siempre **que** se lo pidas", etc.

3.7.2 TIPOS DE SUBORDINACIÓN: SUSTANTIVA, ADJETIVA Y ADVERBIAL

Las conjunciones subordinadas desempeñan, en la oración compuesta, la misma función sintáctica que algunas palabras o frases en la oración simple.

Observa:

1A Juan estudia *la lección*

1B Juan estudia *lo que le encargó el profesor*

1C *El que se llama Juan* estudia la lección

2A Le di una rosa *blanca*

2B Le di una rosa, *que era blanca*

3A Fui a su casa rápidamente

3B *Fui a donde* me indicaste rápidamente

3C Fui a su casa corriendo

Las oraciones 1A, 2A y 3A son oraciones simples, pues cuentan con un solo predicado. Las oraciones 1B, 1C, 2B, 3B y 3C son compuestas porque están formadas por dos oraciones simples.

En las oraciones simples, se han escrito en cursiva algunos de sus constituyentes: En 1A, “la lección” es complemento directo de “estudia”; en 2A, “blanca” es modificador directo –adjetivo- de “rosa”; en 3A, “a su casa” es complemento circunstancial de lugar (dirección), y “rápidamente” es modificador directo –adverbio de modo- de “fui”.

Ahora bien, se han sustituido, por oraciones subordinadas, los elementos señalados en las oraciones simples: En 1B, “lo que le encargó el profesor”, es el complemento directo de “estudia” (igual que “la lección” lo es en 1A). En 1C, “El que se llama Juan” es el sujeto de “estudia” (igual que “Juan” lo es en 1A). En 2B, “que era blanca” es modificador de “rosa” (igual que “blanca” lo es en 2A). En 3B, “adonde me indicaste”, es complemento circunstancial de lugar (igual que “a su casa” lo es en 3A). En 3C, “corriendo” es modificador de “fui” (igual que “rápidamente” lo es en 3A).

En 1A, 1B y 1C los elementos señalados están funcionando con valor sustantivo; por tanto, las oraciones subordinadas de 1B y 1C son oraciones subordinadas sustantivas. En 2A y 2B, los elementos indicados están funcionando con valor adjetivo. Por tanto, la oración subordinada de 2B es una oración subordinada

adjetiva. En 3A, 3B y 3C, los elementos marcados tienen una función adverbial. Por tanto, las oraciones subordinadas de 3B y 3C son oraciones subordinadas adverbiales.

Las oraciones subordinadas, de acuerdo con el tipo de relación que establecen con la oración principal, se clasifican en tres grupos:

1. Oración subordinada sustantiva
2. Oración subordinada adjetiva
3. Oración subordinada adverbial

El grado de incorporación de las oraciones subordinadas a la principal puede ser más o menos estrecho. Las oraciones subordinadas sustantivas y adjetivas tienen un mayor grado de incorporación con la oración principal que las oraciones subordinadas adverbiales; de la misma manera que el sujeto o el complemento directo, en la oración simple, mantiene con el verbo una relación mucho más cercana que la que tiene los complementos circunstanciales.

Funciones que desempeña el sustantivo en la oración.

- a) *Sujeto*, uno de los miembros de la oración: aquél o aquello de quien se dice algo:

Sujeto	predicado
Las mismas <i>nubes</i>	cargan sus propias sombras

El núcleo de la frase sustantiva que funciona como sujeto es un sustantivo.

- b) *Complemento directo* es la persona o cosa que recibe directamente la acción de un verbo transitivo. “El núcleo del sintagma de complemento directo es un sustantivo”(Beristáin, 1990, p.213):

Las mismas *nubes* cargan sus propias *sombras*

- c) *Complemento indirecto*, la persona o cosa a que se dirige o destina la acción o también en cuyo provecho o daño se hace. “El núcleo del sintagma de complemento indirecto es un sustantivo” (Beristáin, 1990, 213).

El profesor da *a sus alumnos* sus sabios consejos.

- d) *Sustantivo predicativo*, aquél que se refiere al sujeto mediante un verbo copulativo: ser, estar, parecer.

Jaime Sabines es el poeta de los amorosos.

También el adjetivo puede desempeñar la función de predicativo:

“La aurora es *inmortal*” (Beristáin, 1990, p. 213).

- e) *Complemento adnominal*, sustantivo o frase sustantiva que modifica indirectamente (mediante preposición) al sustantivo:

“Somos los mendigos de nuestras pobres *almas*” (Beristáin, 1990, p. 213).

“La función de complemento adnominal puede ser desempeñada asimismo por un adjetivo o por un adverbio” (Beristáin, 1990, p.214).

Tenía fama de *inteligente*; Los problemas *entonces* eran insolubles.

3.7.3 ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS

Esta denominación atiende a la función sintáctica que la proposición desempeña dentro de la oración y a la estructura gramatical que de la misma se deriva (criterio sintáctico). “Son sustantivas las proposiciones incorporadas que desempeñan las funciones que en su lugar podría fungir un sustantivo: sujeto, objeto directo del verbo, complemento de otro sustantivo o adjetivo” (Revilla, 2001, p.223). Una misma función puede ser desarrollada por diferentes formas y una misma forma puede portar diferentes funciones. Así “Las funciones de sujeto, complemento directo, complemento indirecto, predicativo y complemento adnominal pueden estar manifestadas por un *sustantivo* o *frase sustantiva* o por una *oración sustantiva*” (Beristáin, 1990, p. 215).

Cuadro 3. Ejemplos de oraciones subordinadas

Sujeto

1. Me molestó
- tu falta de puntualidad = frase sustantiva
 - que llegaras tarde = oración sustantiva

Complemento directo

2. Oímos
- el canto de los niños = frase sustantiva
 - que los niños cantaban = oración sustantiva

Complemento indirecto

3. Entregarán el premio
- al más trabajador = frase sustantiva
 - a quien más trabaje = oración sustantiva

Predicativo

4. Tu equipo es
- el triunfador = frase sustantiva
 - el que triunfa = oración sustantiva

Complemento adnominal

5. Me conmovió su decisión
- de lucha = sustantivo
 - de que lucharía = oración sustantiva.

Tanto los sustantivos o frases sustantivas, como las oraciones que aparecen en los recuadros desempeñan las mismas funciones. Puesto que estas oraciones *funcionan* como un *sustantivo*, se llaman *oraciones sustantivas*.

“Las *oraciones sustantivas*, según la función que desempeñan, pueden ser de cinco tipos” (Beristáin, 1990, p. 216):

a) *Sujetivas*: desempeñan la función de *sujeto*.

Me da miedo *que llegue tarde*

En la oración *que llegue tarde* es sujeto del verbo dar: Eso =que llegue tarde me da miedo.

b) *Objetivas directas*: desempeñan la función de *objeto directo*.

Yo temo *que llegue tarde*

En este caso, la oración *que llegue tarde* es objeto directo del verbo temer: Yo temo eso (=que llegue tarde).

c) *Objetivas indirectas*: desempeñan la función de *complemento u objeto indirecto*.

Impondrán un castigo *a quien llegue tarde*

La oración *a quien llegue tarde* es el objeto indirecto de la oración Impondrán un castigo. Podemos sustituir la oración *a quien llegue tarde* por el pronombre indirecto *le*: *Le* impondrán un castigo.

d) *Predicativas*: desempeñan la función de *predicativo*.

 Mi temor es *que llegue tarde*

El verbo **ser** sirve de unión, de cópula entre el sujeto “Mi temor” y la oración *que llegue tarde*, como también los verbos **estar** y **parecer**.

d) *Adnominales*: desempeñan la función de *complemento adnominal*

 El temor de *que llegue tarde me preocupa*

La oración *que llegue tarde* modifica al sustantivo *temor* mediante la preposición *de*.

3.7.3.1 Oraciones sustantivas sujetivas

Como su nombre indica, las oraciones sustantivas sujetivas desempeñan la función de *sujeto* de la oración principal, “del mismo modo que un sustantivo o elemento sustantivado ejerce la función en la oración simple” (Revilla, 2001, p. 225).

Me gusta *que llegue temprano*

La oración *que llegue temprano* es sujeto del verbo *gustar*, el cual va acompañado de un complemento indirecto *me*: Eso (= *que llegue temprano*) *me gusta*.

El nexos introductor de las oraciones subjetivas es **que**, excepto cuando el verbo está en infinitivo, en cuyo caso no lleva enlace alguno:

Me gusta *que* llegues temprano. Me gusta *llegar* temprano.

No obstante, en algunas ocasiones “las oraciones subjetivas pueden ir introducidas por **quien**, o **el que**, **los que**, etc., que se denominan, pronombres relativos de *generalización*” (Beristáin, 1990, p. 219), por no designar a alguien en particular:

Quien llegue temprano irá al paseo. *La que* haya traído la tarea que la entregue.

Las oraciones subjetivas se usan:

a) Con **verbos intransitivos** como *gustar*, *interesar*, *convenir*, *resultar*, etc.:

Me **gusta** *estudiar durante las tardes*.

Oración subjetiva

A todos nos **interesa** *que tramites pronto los documentos*.

Oración subjetiva

Me **conviene** *que ustedes realicen esas compras*.

Oración subjetiva

b) Con el **verbo copulativo ser** más un predicativo:

...

Es *posible que llegue hoy*.

V.C. Pred. Oración subjetiva

Fue necesario *que los médicos practicaran la operación.*

Oración subjetiva

Será conveniente *que asistas a la reunión.*

Oración subjetiva

c) Con otro tipo de verbos. En estos casos la oración subjetiva va introducida por el pronombre relativo de generalización **quien, el que**:

Quien *haya estudiado con interés* aprobará el examen.

Oración subjetiva

El que *haya estudiado* aprobará el examen.

Oración subjetiva

“Para reconocer las oraciones subjetivas, nos puede ayudar el sustituir la oración subjetiva por un sustantivo” (Beristáin. 1990. p. 220) o frase sustantiva:

Sujeto

1a. Me interesa estudiar gramática = oración

subjetiva

1b. Me interesa el estudio de la gramática = frase

sustantiva

sujeto

2a. Quien está enfermo, debe guardar cama

Oración subjetiva

2b. El enfermo debe guardar cama

frase sustantiva

2c. Mario debe guardar cama

sustantivo

3.7.3.2 Oraciones sustantivas objetivas directas

“Las oraciones sustantivas objetivas directas desempeñan la función de *objeto directo* del verbo de la oración principal” (Beristáin, 1990, p. 241):

1. Oímos *el canto de los niños*

2. Oímos *que los niños cantaban*

La oración *que los niños cantaban* es objeto del verbo *oímos*, al igual que la frase sustantiva “el canto de los niños”.

El nexos introductor de las oraciones objetivas directas es la conjunción subordinante *que*: “Vio *que se levantaba una inmensa nube de polvo.*” Igual que en el caso de las oraciones subjetivas, si el verbo está en infinitivo no lleva nexos alguno:

Vio *levantarse* una inmensa nube de polvo

Ejemplos de oraciones objetivas directas, dependientes de un verbo de lengua:

1. Verónica me dijo: *Iré a la conferencia con mucho gusto*
2. Verónica me dijo *que iría a la conferencia con mucho gusto*

En el primer caso se repite lo que dijo Verónica exactamente con las mismas palabras y como si en ese momento ella misma estuviera hablando, mientras que en el segundo caso, se dice con otras palabras lo que Verónica dijo. En el primer tipo de construcción, llamado oración de estilo directo, la oración objetiva no lleva nexos y puede ir separada de la oración principal por medio de dos puntos. Es una construcción yuxtapuesta. En el segundo tipo de construcción, llamado estilo indirecto, la oración objetiva directa va introducida por el nexo *que*.

3.7.3.3 Oraciones sustantivas objetivas indirectas

“Las oraciones sustantivas *objetivas indirectas* desempeñan la función de complemento u objeto indirecto de la oración principal” (Beristáin, 1990, p.245). El complemento indirecto es la persona o cosa a que se dirige o destina la acción o también en cuyo provecho o daño se hace.

1. Regalaron libros *a los alumnos aplicados*

Objeto indirecto

2. Regalaron libros *a quienes más estudiaron*

oración objetiva indirecta

La oración objetiva indirecta puede ir introducida por los nexos **quien** o **el que, la que**, etc., a los que acompañan las preposiciones a o para.

Daré un premio **a** quien me ayude

Traje dulces **para** las que quieran

Las oraciones objetivas indirectas pueden depender de un verbo transitivo:

Entregamos varios trabajos *a quienes estaban en la clase*

O bien de un intransitivo:

Trabajaré *para quien me lo pida*

Para reconocer si una oración es objetiva indirecta, podemos sustituirla por los pronombres *le, les*.

Daré un premio *a quien me ayude*

Le daré un premio

Traje dulces *para las que quieran*

Les traje dulces

3.7.3.4 Oraciones sustantivas predicativas

“El sustantivo (o adjetivo) predicativo es aquél que se refiere a otro sustantivo mediante un verbo copulativo²⁷: “Juan *es médico*”; “Su padre *está enfermo*” (Beristáin, 1990, p.247). En español uno de los principales verbos que funciona como copulativo es *ser*. “Este verbo tiene como especial característica servir de unión entre el sustantivo modificado y el sustantivo o adjetivo predicativo” (Beristáin, 1990, p. 247). El sustantivo predicativo puede estar manifestado por una oración sustantiva predicativa que va unida a la oración principal mediante el verbo *ser*:

- a) Juan **es** el que estudia medicina
- b) Rosa **está** triste
- c) La vida **parece** una ruleta rusa

En a) la oración predicativa va introducida por el nexos **el que** y **quien**, mientras que en b) y c) no hay ninguno.

3.7.3.5 Oraciones sustantivas adnominales

“El complemento adnominal es el sustantivo o frase sustantiva que modifica indirectamente –mediante una preposición- al sustantivo” (Beristáin, 1990, p.247):

²⁷ Tales como ser, estar y parecer.

Hoja **de** papel

pastel **con** ricas nueces.

El complemento adnominal puede estar manifestado, asimismo, por una oración sustantiva adnominal:

La certidumbre de que lo descubrieran le hizo desistir.

El nexos de estas oraciones es siempre una preposición seguida de la conjunción que:

La certeza de que triunfaremos no me abandona.

Si el verbo está en infinitivo no aparece la conjunción *que*, pero sí la preposición introductoria de todo complemento adnominal:

El deseo de triunfar lo embargaba.

3.8 LOS PRONOMBRES RELATIVOS. SU FUNCIÓN Y SUS CLASES.

Observa el siguiente ejemplo:

“Es el clásico sermón que da sueño”

Se trata de una oración compuesta que consta de dos oraciones simples:

1) “Es el clásico sermón” 2) “que da sueño”. Detengámonos en la palabra “*que*”. Es un elemento gramatical llamado pronombre relativo, que desempeña, simultáneamente varias funciones:

1) *Función semántica*: El pronombre relativo, desde el punto de vista semántico (del significado), *reproduce, representa a un sustantivo mencionado anteriormente*, llamado antecedente (Beristáin, 1990, p. 24): “Es el clásico sermón – ese *sermón* da sueño” = “Es el clásico sermón que da sueño”. El antecedente de *que* es *un sermón*.

2) *Función sintáctica (I)*: “El pronombre relativo, desde el punto de vista sintáctico, equivale a un *sustantivo* y desempeña las funciones propias del sustantivo” (Beristáin, 1990, p.24), (sujeto, complemento directo, etc.). “Es el clásico sermón *que da* sueño”: “*que*” está desempeñando la función de sujeto del verbo *da*.

3) *Función sintáctica (II)*: El pronombre relativo, también desde el punto de vista sintáctico, “es un *nexo subordinante* que señala la subordinación”(Beristáin, 1990, p.24), la inclusión de una oración (subordinada) en otra (principal): “Es el clásico sermón (*que da* sueño)”: *que* señala que la oración “da sueño” está subordinada a la oración principal “es un sermón”.

El pronombre relativo, además de la función semántica, tiene siempre dos funciones sintácticas simultáneas y obligadas: 1) Función sustantiva, y 2) Función de nexos subordinante.

“El pronombre relativo es una clase de palabra que, semánticamente, reproduce a un sustantivo; que, sintácticamente, desempeña en la oración las funciones propias del sustantivo; y que, simultáneamente, sirve de nexos subordinante” (Beristáin, 1990, p. 24).

3.8.1 LOS PRONOMBRES RELATIVOS. SUS CLASES.

1. Juan, *el que* vive en la esquina, te busca.
2. Me gustaron las novelas *que* me prestaste.
3. Eso hacía mi padre, a *quien* siempre recuerdo.
4. Festejaron a las alumnas triunfadoras, *quienes* dieron las gracias.
5. Llegó mi tío, el *cual* solucionó el problema.
6. Escribí unas cartas, *las cuales* nunca llegaron a su destino.
7. Llovió toda la tarde, *lo cual* me impidió salir.
8. Conozco al autor *cuyas* obras leíste.

En las anteriores oraciones compuestas se han usado algunos de los siguientes pronombres relativos:

- A) *Que*: es invariable. Puede referirse a personas (1) o a cosas (2). Su antecedente puede ser singular (1) o plural (2), masculino (1) o femenino (2). Puede precederle artículo (1), o no (2).
- B) *Quien*: es invariable. Su antecedente es necesariamente un sustantivo que designa personas (3,4). Su plural equivale a quienes (4). Su antecedente puede ser masculino (3) o femenino (4). Nunca lleva artículo.
- C) *El cual*: Siempre va acompañado de un artículo, que señala su género y su número; éstos, necesariamente son los mismos del antecedente. Puede ser masculino (5), femenino (6), singular (5), plural (6), y referirse a personas (5) o a cosas (6). Cuando el antecedente es toda una oración, se usa el pronombre neutro lo cual (7).
- D) *Cuyo*: tiene género y número (cuyo, -a, -os.-as). No concuerda con su antecedente sino con el sustantivo que le sigue (8). Señala idea de posesión o pertenencia.

“Las tres primeras clases de pronombres relativos desempeñan las funciones sintácticas propias de los sustantivos” (Beristáin, 1990, p. 27): En (1), *que* es sujeto de *vive*; en (2), *que* es complemento directo de *prestaste*; en (3), *quien* es complemento directo de *recuerdo*; en (4) *quienes* es sujeto de *dieron*; en (5), *el cual* es sujeto de *solucionó*; etc. Por lo contrario, el último ejemplo (8), el pronombre relativo *cuyo* no funciona como un sustantivo, sino como un *adjetivo posesivo* que concuerda con el sustantivo que le sigue, a la vez que representa también a su antecedente: “Conozco el autor *cuyas* obras leíste” = “Conozco el

autor *de quien* conoces las obras.” *Cuyas* es adjetivo posesivo de obras y representa también al sustantivo autor.

En todos los casos, los pronombres relativos están introduciendo oraciones subordinadas; son marcas de subordinación e inclusión.

3.9 LOS ADVERBIOS RELATIVOS

“Las palabras *dónde, cómo, cuánto y cuándo* desempeñan la función de adverbios interrogativos” (Beristáin, 1990, p. 29): ¿*Dónde* dejaste el libro?

Ahora bien, en ocasiones estas palabras tienen un sustantivo antecedente, y en tales casos equivalen a un pronombre relativo, y pueden ser sustituidos por él: “La casa *donde* vivo es pequeña” = “La casa *en que* vivo es pequeña”. En tales casos se denominan *adverbios relativos*, y no van acentuados.

1. “Me gusta la ciudad *donde* vivo” = “Me gusta la ciudad *en que* vivo.”
2. “Es interesante la manera *como* procedió” = “Es interesante la manera *en que* procedió.”
3. “Hice todo *cuanto* me ordenaste” = “Hice todo *lo que* me ordenaste.”
4. “Eso sucedió en la época *cuando* todo era más barato” = “Eso sucedió en la época *en que* todo era más barato.

Es importante observar la semejanza que existe, por su funcionamiento semántico y sintáctico, entre los *adverbios relativos* y los *pronombres relativos*.

3.10 LAS ORACIONES SUBORDINADAS ADJETIVAS

“Son las proposiciones que modifican a un sustantivo o elemento sustantivado de la oración subordinante, del mismo modo que lo puede modificar un adjetivo” (Revilla, 2001, p. 231). De ahí su nombre de adjetivas. “El adjetivo, es una clase de palabras cuya función consiste en modificar directamente a un sustantivo” (Beristáin, 1990, p. 62). En el ejemplo: “*Era un hombre flaco, de nariz enorme y ganchuda, pelo gris...*” Las palabras en cursiva son adjetivos: *flaco* modifica al sustantivo hombre; *enorme y ganchuda*, a nariz, y *gris*, a pelo.

“La función de modificador del sustantivo puede también manifestarse por medio de una oración subordinada, misma que se denomina *oración subordinada adjetiva*” (Beristáin, 1990, p. 62):

1. El hombre *trabajador* prospera
2. El hombre *que trabaja* prospera

En 1, el sustantivo *hombre* está modificado por el adjetivo *trabajador*; en 2, se ha cambiado el adjetivo por la oración subordinada adjetiva “*que trabaja*”. Todas las oraciones subordinadas adjetivas tienen la función de modificar a un

sustantivo, llamado *antecedente* (*hombre*, en el ejemplo 2). Todas las oraciones subordinadas adjetivas van introducidas por algún pronombre (o adverbio) relativo. Estructura y funcionamiento de esta clase de oraciones y del pronombre relativo que las introduce:

1 2 3 4 5 6

Juan, que llegó ayer, dará conferencias

Oración subordinada

Adjetiva

1. *Juan*: sujeto del verbo *dará*.
2. *que*: pronombre relativo, introductor de la oración adjetiva y sujeto del verbo *llegó* (semánticamente repite al sustantivo antecedente Juan).
3. *llegó*: verbo de la oración adjetiva.
4. *ayer*: modificador (adverbio) del verbo de la oración adjetiva.
5. *dará*: verbo de la oración principal.
6. conferencias: complemento directo del verbo *dará*.

“Las oraciones de relativo pueden desempeñar la función de oración subordinada sustantiva o adjetiva. La diferencia estriba en que, el pronombre puede tener o no antecedente” (Beristáin, 1990, p.68). Cuando tiene antecedente, está introduciendo una oración subordinada adjetiva, que tiene precisamente la función de modificar al antecedente. Cuando el pronombre relativo no tiene antecedente va introduciendo una oración sustantiva.

- 1) El hombre *que llegó* es mi amigo.
- 2) *El que llegó* es mi amigo.
- 3) Recibí el paquete *que enviaste*.
- 4) Recibí *lo que me enviaste*.
- 5) Expliqué el asunto al joven, *quien vive cerca*.
- 6) Expliqué el asunto *a quien vive cerca*.

Las oraciones de relativo de 1), 3) y 5) están funcionando como adjetivas y modifican, respectivamente, a los sustantivos antecedentes *hombre*, *paquete*, *joven*. Las oraciones de relativo de 2), 4) y 6) son sustantivas: La oración de relativo de 2) está formando como oración subjetiva; la de 4) es una oración objetiva directa, y la de 6), una objetiva indirecta.

3.11 ORACIONES SUBORDINADAS ADVERBIALES

“El adverbio es la clase de palabra que tiene como función característica ser modificador del verbo: Lo hizo cuidadosamente. (Beristáin, 1990, p. 92)”. El complemento circunstancial expresa las diversas circunstancias del significado del verbo: “Llegaré esta noche”.

Así como el sujeto, el complemento directo, el indirecto, etc., pueden estar manifestados por una oración, el adverbio y el complemento circunstancial también pueden estar manifestados por oraciones.

ORACIÓN SIMPLE

1. *Para su tranquilidad económica,* *ayer,* *compró,* *al contado,* una casa.
- | | | |
|-------------------------|----------|-----------|
| c. circunstancial final | adverbio | frase |
| | de | adverbial |
| | tiempo | modal |

ORACIÓN COMPUESTA

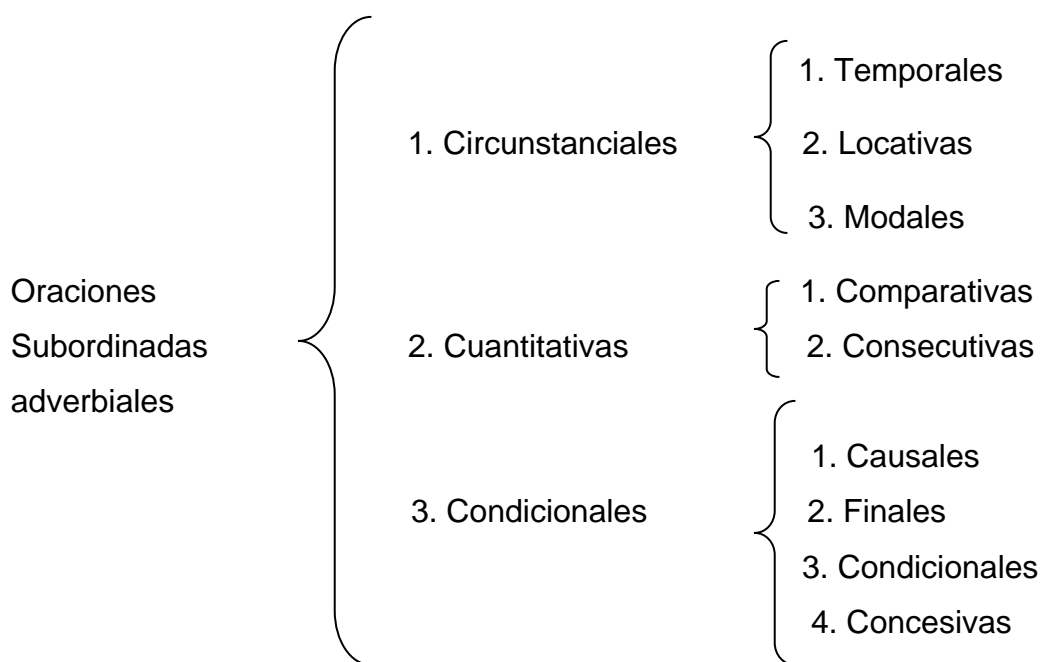
2. *Para lograr su tranquilidad económica,* *cuando le aumentaron el sueldo,*
- | | |
|-------------------------|----------------------------|
| oración adverbial final | oración adverbial temporal |
|-------------------------|----------------------------|

compró, *pagando de inmediato, una casa.*

oración adverbial modal

Las oraciones que aparecen en cursiva en el ejemplo (2), desempeñan la misma función que los constituyentes también en cursiva, del ejemplo (1). A estas oraciones que, al igual que el adverbio y el complemento circunstancial en la oración simple, cumplen la función de modificar o complementar a la oración principal, expresando circunstancia, cantidad o causa, se les llama oraciones subordinadas adverbiales.

CUADRO 5. ORACIONES SUBORDINADAS ADVERBIALES.



Las oraciones subordinadas adverbiales se dividen en tres tipos: temporales, locativas y modales, la clasificación se hace de acuerdo a la función que desempeñan dentro de la oración, y que nos indican tiempo, lugar o modo. “Las oraciones adverbiales de carácter circunstancial expresan las relaciones de *lugar, tiempo y modo*” (Beristáin, 1990, p. 96):

- a) Lo dejé *donde me indicaste* = oración adverbial circunstancial locativa.
- b) Lo traerá *cuando lo termine* = oración adverbial circunstancial temporal.
- c) Lo hizo *como le indicaron* = oración adverbial circunstancial modal.

3.11.1 LOCATIVAS

“Las oraciones adverbiales locativas o de lugar sitúan la acción del verbo de la oración principal en un lugar determinado, expresado precisamente por la oración subordinada” (Beristáin, 1990, p. 96). Responden a la pregunta ¿dónde? Siempre van introducidas por el nexos *donde*:

Te esperamos donde comienza el arroyo

El nexos *donde* puede, a su vez, estar precedido de alguna preposición.

Llegaremos *hasta donde quieras*

Caminaremos *por donde esté menos escarpado*

Vamos hacia donde nos indicaron

“No se deben confundir las oraciones adverbiales locativas con las oraciones adjetivas introducidas por el adverbio relativo *donde*” (Beristáin, 1990, p.96). En el caso de las adjetivas, *donde* tiene siempre un antecedente sustantivo y equivale a un pronombre relativo:

La casa *donde vivo* es pequeña = La casa *en que vivo* es pequeña

Mientras que “en las oraciones adverbiales de lugar, *donde* no tiene ningún antecedente sustantivo; es una *conjunción subordinante* que introduce una oración que funciona como un *complemento adverbial* de la oración principal” (Beristáin; 1990, p. 96):

“Trabajamos *donde se puede*”

La oración “Guardé la caja en *donde me indicaste*”, a pesar de que aparece un sustantivo junto alnexo *donde*, éste no es un adverbio relativo porque no se refiere a ese sustantivo, sino que es una conjunción subordinante introducida por una oración adverbial locativa. No se puede sustituir por un pronombre relativo: “Guardé la caja en que me indicaste”.

3.11.2 TEMPORALES

Son las proposiciones subordinadas que denotan, respecto a la oración principal, una circunstancia de tiempo” (Revilla, 2001, p. 238). Funcionan, pues como un adverbio de tiempo, ya que sitúan la acción principal en un momento o época determinados; responden a la pregunta ¿cuándo?

Lo traerá cuando lo termine

Pueden ir introducidas por una gran variedad de nexos: *cuando* (la conjunción temporal por excelencia), *mientras*, *en cuanto*, *en tanto*, *siempre que*, *apenas*, *aún no*, *no bien*, *antes de (que)*, *ya que*, *tan pronto como*, etc” (Beristáin, 1990, p.98): “*Cuando* lo vea, se lo diré”; “*En cuanto* amaneció, nos marchamos”; “*No bien* lo dijo, se arrepintió”; “Trabajó *antes de* terminar la carrera”; “*Después de que* se lo entregaron, se marchó”; “*Tan pronto como* lo supo, me lo dijo.”

Las oraciones temporales que tienen su verbo en gerundio o participio no llevan nexo: “*Diciendo* esto, abandonó la sala”; “*Dicho* esto, se fue”.

Las acciones de los verbos principal y subordinado pueden ser:

- a) Simultáneas: “*Mientras dormías*, yo estudiaba.”
- b) Sucesivas: “*Cuando terminó*, se levantó”; “*Llegó después de que te habías ido*.”

Las oraciones temporales pueden también marcar el comienzo de una acción” (Beristáin, 1990, p. 98). (“*Apenas empezaba a llover*, me metí a casa”) o pueden expresar reiteración (“*Siempre que lo veo* me pregunta por ti.”).

3.11.3 MODALES

La oración subordinada modal explica la manera en que se realiza la principal” (Beristáin, 1990, p.98), responden a la pregunta ¿cómo? “Denotan con respecto de la oración principal, una circunstancia de modo” (Revilla, 2001, p. 240). Funcionan como un adverbio de modo.

Lo hago *como me ordenas*

El nexos modal por excelencia es *como*, aunque se utilizan también **conforme** y **según**: “Lo hizo *conforme* le había explicado.”

“En español es muy frecuente que las oraciones modales se construyan en gerundio” (Beristáin, 1990, p. 98): “Entró *dando* de gritos”. En este caso no aparece ninguna conjunción subordinante.

Es interesante señalar que cuando el verbo de las oraciones principal y subordinada es el *mismo*, lo más frecuente es que se omita en la subordinada.

Habla *como un maestro* = Habla como *habla* un maestro

Se portó *como un caballero* = Se portó como se *porta* un caballero

3.11.4 COMPARATIVAS

“Las oraciones *comparativas y consecutivas* van marcadas por una idea de *cantidad*” (Beristáin, 1990, p. 126), lo que permite distinguirlas de oraciones similares estudiadas en los incisos anteriores.

Como su nombre lo indica, “las oraciones *adverbiales comparativas* expresan la comparación que se establece entre dos términos” (Beristáin, 1990, p. 126):

En la biblioteca estudio *mejor que en* mi casa

Las oraciones comparativas pueden ser de:

- a) *Igualdad*: Tu trabajo es tan interesante como el suyo.
- b) *Superioridad*: Tu trabajo es más interesante que el suyo.
- c) *Inferioridad*: Tu trabajo es menos interesante que el suyo.

1) Este tipo de oraciones forman una unidad con la oración principal, un todo en el que una oración se corresponde con otra de tal manera que no podemos separarlas. Por corresponderse una con otra se llaman *correlativas*.

2) En estas oraciones existe siempre una idea de cantidad. Es notoria la presencia de *adverbios de cantidad* (*tan, más, menos*).

- 3) Al leer con atención los ejemplos, se advierte que en la oración subordinada no aparece ningún verbo. Esto se debe a que es el mismo de la oración principal, y, por ello, muy rara vez se encuentra repetido:

Tu trabajo es tan interesante como (es) el suyo.

Ustedes *lo hacen* mejor que yo (*lo hago*)

No se deben confundir las oraciones comparativas con las modales. En éstas últimas no existe una idea de cantidad o intensidad” (Beristáin, 1990, p.126):

Lo hizo *como le dije* (= lo hizo *así*)

o. adv. Modal

Lo hizo tan bien como yo = (Estoy comparando su

o. adv. comparativa

Trabajo con el mío. (Idea

cantidad marcada por el

Adverbio *tan*).

3.11.5 CONSECUTIVAS

1a

1. Jorge amaba

1b

así que se casó

2a

2. Jorge amaba tanto

2b

que se casó

Las oraciones 1b y 2b son consecuencia de las oraciones 1a y 2a son consecuencia de las oraciones 1a y 2a: el casamiento fue consecuencia del amor que Jorge sentía. Sin embargo, la oración 2b es *consecuencia de la particular*

intensidad con que se cumple la acción de la oración principal. Existe una idea de *cantidad o intensidad* que no está presente en el primer ejemplo.

La oración 1b, como lo estudiaste en la segunda unidad, es una oración coordinada ilativa. La 2b, es una oración adverbial *subordinada consecutiva*.

“Las oraciones adverbiales consecutivas se construyen siguiendo los esquemas siguientes: *tanto (s)... que* (“Comió *tantos* dulces *que* se indigestó”), *tan... que* (“Era *tan* inteligente *que* sorprendía a todos”), *tal... que* (“Cayó *tal* aguacero *que* se inundó el pueblo”)” (Beristáin, 1990, p. 128). La oración consecutiva va siempre introducida por el nexos *que*.

1. Juan realizó tan bien su trabajo *que lo premiaron*
o. adv, consecutiva

(el premio que obtuvo Juan fue por haber realizado en forma excelente su trabajo).

2. Juan realizó su trabajo *tan bien como Pedro* (en esta oración estoy
o. adv, comparativa
comparando el trabajo de Juan con el de Pedro).

En la oración consecutiva aparece la forma *tan... que*, mientras que en la comparativa aparece *tan... como*. “Cuando las oraciones comparativas van introducidas por el nexos *que*, ésta aparece acompañado de los adverbios *más (... que)* y *menos (... que)* pero no del adverbio *tan*” (Beristáin, 1990, p. 128).

3.11.6 CAUSATIVAS

1. Juan realizó tan bien su trabajo *que lo premiaron*
o. adv, consecutiva

(el premio que obtuvo Juan fue por haber realizado en forma excelente su trabajo).

2. Juan realizó su trabajo *tan bien como Pedro* (en esta oración estoy
o. adv, comparativa
comparando el trabajo de Juan con el de Pedro).

En la oración consecutiva aparece la forma *tan... que*, mientras que en la comparativa aparece *tan... como*. “Cuando las oraciones comparativas van introducidas por el nexos *que*, ésta aparece acompañado de los adverbios *más (... que)* y *menos (... que)* pero no del adverbio *tan*” (Beristáin, 1990, p. 128).

1. Juan realizó tan bien su trabajo *que lo premiaron*
o. adv, consecutiva

(el premio que obtuvo Juan fue por haber realizado en forma excelente su trabajo).

2. Juan realizó su trabajo *tan bien como Pedro* (en esta oración estoy
o. adv, comparativa
comparando el trabajo de Juan con el de Pedro).

En la oración consecutiva aparece la forma *tan... que*, mientras que en la comparativa aparece *tan... como*. “Cuando las oraciones comparativas van

introducidas por el nexos *que*, ésta aparece acompañado de los adverbios *más (... que)* y *menos (... que)* pero no del adverbio *tan*” (Beristáin, 1990, p. 128).

3.11.7 CAUSALES

“Este tipo de oraciones expresa la *causa*, el motivo por el que se realiza la acción principal: Lo hizo *porque se lo ordenaron* = causa determinante y previa que nos indica el por qué de que se realice la oración principal” (Beristáin, 1990, p. 154).

El nexos más común de las oraciones causales es *porque*; se usan, sin embargo, otros nexos: *puesto que, pues que, ya que, dado que*, etc.: “*Ya que nadie lo ayuda, acudiré yo*”; “*Puesto que tú lo dices, lo creo.*”

3.11.8 FINALES

Como su nombre lo indica, “las oraciones adverbiales finales expresan la causa, el motivo final por el que se realiza la acción principal; lo que se procura al realizar la acción de la oración subordinante” (Beristáin, 1990, p. 155). A diferencia de las causales, las finales indican la causa posterior:

1. Comió porque tenía hambre = oración causal
2. Comió para calmar el hambre = oración final

En 1, se explica la causa previa, en 2 la causa final por la que se realiza la acción del verbo *comer*. “Las conjunciones subordinantes que introducen oraciones finales son: *para que* (el nexos final más frecuente), *a fin de que, con el objeto de que*” (Beristáin; 1990, p. 154) “*Con el objeto de hacer más sencilla su clase, preparó material audiovisual.*”

No se deben confundir las oraciones adverbiales finales con las sustantivas objetivas indirectas.

1. Prepararon la fiesta *para quienes habían ganado*
o. sustantiva objetiva indirecta

2. Prepararon la fiesta *para celebrar la victoria*
o. adverbial final

En el primer caso, se sustituye la oración objetiva indirecta por el pronombre *les*: “Les prepararon una fiesta”. No así en el segundo caso, puesto que, la oración no indica la persona que se beneficia con la acción del verbo sino la finalidad que se persigue con la acción del verbo principal.

3.11.9 CONDICIONALES

Este tipo de oraciones expresan una condición para que se realice la acción de la oración principal:

Si terminas pronto tu trabajo, iremos al paseo

Se cumplirá la acción de la oración principal “iremos al paseo” sólo si se realiza la acción de la oración subordinada “Si terminas pronto tu trabajo”. Es decir, la oración principal es lo condicionado; la subordinada expresa la *condición*.

“Las oraciones adverbiales condicionales pueden ir introducidas por los siguientes tipos de nexos: *si* (la más usual de las conjunciones condicionales), *con tal que*, *en el caso de que*, *donde*, *como*” (Beristáin, 1990, p. 156): “*Si me sobre dinero*, compraré el coche”; “*En el caso de que no recibamos hoy noticias*, iré personalmente a verlo”; “*Como se lo digas*, me enojo”; “*Donde no lo traigas*, te castigaré.”

3.11.10 CONCESIVAS

“La oración adverbial concesiva expresa una objeción o dificultad a pesar de la cual se cumple la oración principal” (Beristáin, 1990, 157): *Aunque sea tarde*, iremos. La acción de *salir* se cumple a pesar de la dificultad que indica la oración concesiva “aunque sea tarde”.

“Las oraciones coordinadas adversativas expresan oposición entre dos oraciones que se cumplen. El paralelismo que existe entre las oraciones adversativas y las concesivas. Sin embargo, en la oración concesiva existe *una relación de causa a efecto, no obstante que la causa se niegue*” (Beristáin, 1990, p. 157). No así en las adversativas restrictivas donde una oración se opone a otra sin que exista tal relación.

- 1) Aunque no te guste el arroz, lo comerás.
- 2) Comerás el arroz pero no te gustará.

En 1), el hecho de que no me guste el arroz podría ser causa de que no lo comiera; sin embargo, el nexo *aunque* me está indicando que, a pesar de no gustarme, lo comeré, es decir, se llevará a efecto la acción de la oración principal. Mientras que en la oración 2), el hecho de *comer arroz* no está condicionado al hecho de que no me guste; es sólo una oposición entre ambas oraciones.

“Las oraciones adverbiales concesivas pueden ser introducidas por las conjunciones siguientes: *aunque, si bien, a pesar de que, no obstante, aun* (Beristáin, 1990, p. 157), “*Aunque él lo diga, no lo creo*”, “*A pesar de que grité, no me oyó*”; “*Efectuó su trabajo, no obstante no tener recompensa.*”

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE REALMENTE SE CUMPLE CUANDO EL ALUMNO SE HA APROPIADO DE LOS CONOCIMIENTOS Y LOS APLICA EN SU VIDA COTIDIANA, ES DECIR, CUANDO LOGRA HACER SIGNIFICATIVO SU APRENDIZAJE.

grupos cooperativos²⁹, y logra que el alumno genere un conocimiento didáctico integrador.

En la actualidad predomina la aplicación del constructivismo en algunas instituciones del nivel medio superior, cuyo objetivo primordial es que el alumno cree su propio aprendizaje, esto es, que autorregule sus conocimientos y esté siempre auxiliado por el profesor; este último va a ocupar el lugar de facilitador y guía dentro del salón de clases, dejando atrás la tradicional autocracia, y optará por emplear algunas técnicas grupales, a fin de que participen todos los integrantes.

La enseñanza no es una tarea sencilla; “dar clase” es aplicar un método de aprendizaje que ayude eficazmente a que los alumnos se pongan a descubrir lo que se desea que ellos consigan, y no a concretarse sólo a la transmisión de contenidos. La enseñanza es la organización de métodos de apoyo que permiten a los alumnos construir su propio saber, partiendo del modelo de conocimientos de las diferentes disciplinas sociales.

El aprendizaje se facilita mucho si no se somete sólo a la exposición por parte del profesor; éste exige diferentes formas de participación del alumno: no se efectúa con sólo escuchar; se debe completar con soportes visuales, como la lectura personal de textos, ejercicios controlados o libres con el intercambio, la

²⁹ Véase en el capítulo 3, el apartado 3.9 de esta tesis.

discusión, ambientación, etc. Es importante que las informaciones estén pensadas en el alumno, y que el profesor busque analogías y ejemplos que sean de interés para él, de este modo los podrá relacionar con la información y logrará una verdadera comprensión. La enseñanza debe planificarse para facilitar la armonización de todo sistema de conocimientos del individuo.

4.1 APROXIMACIÓN CONSTRUCTIVISTA

El constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por indagar los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delval (1977), se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. En estos autores, así como en los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes, existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura. “Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente” (Díaz-Barriga, 2004, p.25).

Algunos estudiosos se centran en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos (por ejemplo, el constructivismo psicogenético de Piaget), pero para otros el foco de interés se ubica en el

desarrollo de dominios de origen social (como el constructivismo social de Vigotski y la escuela sociocultural o sociohistórica). Mientras que para otros más, ambos aspectos son indisolubles y perfectamente conciliables. También es posible identificar un constructivismo radical, el planteado por autores como Von Glaserfeld o Maturana, quienes postulan que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, por lo que no es posible hacer representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad; sólo existen formas viables o efectivas de actuar sobre la misma. Sobre el constructivismo, Mario Carretero argumenta:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (1993, p. 21).

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: se refiere a un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa, a través de su labor constructiva, lo que le ofrece su entorno.

Una explicación profunda de las diversas corrientes psicológicas que convergen en la postura constructivista³⁰ escapa a las intenciones de esta obra, pero el lector interesado puede realizarla por medio de la bibliografía que se le ofrece al final.

4.2 LA EDUCACIÓN Y EL CONSTRUCTIVISMO

En el campo de la educación, se suele equiparar el constructivismo con la psicología genética de Jean Piaget, a la que se identifica como la “teoría emblemática” constructivista.

La unidad de análisis de esta teoría es la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje; de ahí la importancia que otorga al análisis del discurso. Desde esta postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por la unidad de lo psicológico. En el terreno educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.

³⁰ De sus coincidencias y contrapuntos, de los riesgos epistemológicos y educativos de su integración.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (Coll, 1988). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes: los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

La idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (Díaz-Barriga, 2002, p. 27).

En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase: “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuados”. La construcción del

conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Según Rigo Lemini (1992) se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), socioafectiva (Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget).³¹

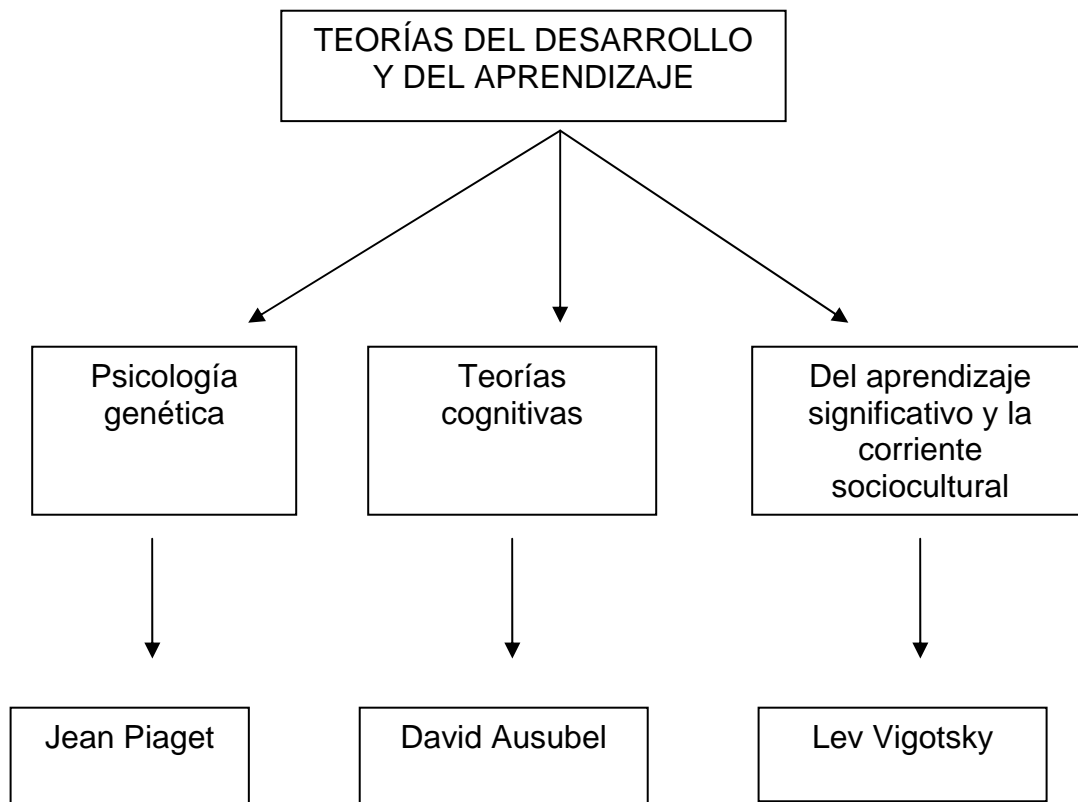
Piaget desarrolló un modelo explicativo y metodológico para aclarar la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento situándose sobre todo en el interior del sujeto epistémico. No puede soslayarse el impacto del pensamiento piagetiano en la educación, en sus finalidades, en el rescate del alumno como aprendiz activo y autónomo, en la concepción del papel antiautoritario del profesor, en las mitologías didácticas por descubrimiento y

³¹ Para profundizar en el tema se sugiere revisar: Aguilar, J. (1982). Castorina (1993-1994;1994), Coll (1990;1996), Hernández (1991;1998) y Riviére (1987). Baquero et al., 1998; Castorina et al., 1996; Coll et al., 1998; Rodrigo y Arnay, (1997).

participativas, en la selección y organización del contenido curricular tomando en cuenta las capacidades cognitivas de los alumnos, etc.

Sin embargo, algunos autores han criticado al enfoque piagetiano por su aparente desinterés en el papel de la cultura y de los mecanismos de influencia social en el aprendizaje y el desarrollo humano; de ahí que haya cobrado tanto interés el resurgimiento de la psicología sociocultural. Según Wertsch (1991, p. 141), el objetivo de un enfoque sociocultural derivado de las ideas de Vigotsky “es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales”. Desde esta postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por la unidad de lo psicológico. Esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca de pares.

Los teóricos anteriores coinciden en que comparten el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. Lo que Coll (1990; 1996) denomina idea-fuerza y que “conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción”.



Cuadro 6. Teorías del desarrollo y del aprendizaje.

César Coll (1990;1996) afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación o el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras.

Todas ellas comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

El proceso de enseñanza debe orientarse a aculturar a los estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), apoyadas en procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. En gran medida se plasman aquí las ideas de la corriente sociocultural vigotskiana, en especial la provisión de un andamiaje de parte del profesor (experto) hacia el alumno (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados (Ericsson, 1984).

Construir significados de nuevo implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente; esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo.

4.3 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ESCUELA

David Ausubel es un psicólogo educativo que a partir de la década de los sesenta, mostró su influencia por medio de una serie de importantes elaboraciones teóricas y estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar. Su obra y la de algunos de sus más destacados seguidores³² han guiado hasta el presente las múltiples experiencias de diseño e intervención educativa y los principios de la psicología de la educación, en especial del movimiento cognoscitivista.

Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Él concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

Aunque esta concepción señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento,³³ considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes bien, este autor propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los

³² Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak y Gowin, 1988.

³³ Dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc.

contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, principalmente a nivel medio y superior.

Ausubel consideraba que el aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva. Decía que en la primera infancia y en la edad preescolar, la adquisición de conceptos se realiza prioritariamente por descubrimiento, gracias a un procesamiento inductivo de la experiencia empírica y concreta.

El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.

Según Ausubel, se dan cambios importantes en nuestra estructura de conocimientos como resultado de la asimilación de la nueva información; pero ello es posible si existen ciertas condiciones favorables.

La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento, los cuales son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos (y de las interrelaciones que se dan entre éstos) que se organizan jerárquicamente. Lo anterior quiere decir que procesamos la información que es menos inclusiva (hechos y proposiciones subordinados) de manera que llegue a ser subsumida o integrada por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones supraordinadas) (Díaz-Barriga, 2002, p. 39).

Es indispensable tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es, además, un reflejo de su madurez intelectual. Este conocimiento resulta crucial para el docente, pues Ausubel piensa que es a partir del mismo que debe planearse la enseñanza.

El aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender. Para David Ausubel (1976) el conocimiento y experiencias previas de los estudiantes son las piezas clave de la conducción de la enseñanza: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello”.

Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva.

Para que sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario³⁴ y

³⁴ “Cuando se habla de relacionalidad no arbitraria, se quiere decir que si el material o contenido de aprendizaje en sí no es azaroso no arbitrario, u tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender” (Díaz-Barriga, 2002, p. 41).

sustancial³⁵ con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición³⁶ (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

El docente no debe olvidar que su campo de acción son todos aquellos aprendizajes sociales y académicos que pueden promover en sus alumnos. Si bien, por una parte, está el alumno con su estructura cognitiva particular, con su propia idiosincrasia y capacidad intelectual, con una serie de conocimientos previos (algunas veces limitados y confusos), y con una motivación y actitud para el aprendizaje propiciada por sus experiencias pasadas en la escuela y por las condiciones actuales imperantes en el aula, el docente llega a influir favorablemente en todas ellas. Por otra parte, están los contenidos y materiales de enseñanza, y si éstos no tienen un significado lógico potencial para el alumno se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado. El profesor puede potenciar dichos materiales de aprendizaje al igual que las experiencias de trabajo en el aula y fuera de ella, para acercar a los alumnos a aprendizajes más significativos.

³⁵ “Respecto al criterio de la racionalidad sustancial significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado” (Díaz-Barriga, 2002, p. 41).

³⁶ Hay que aclarar que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo; aun tratándose de aprendizaje repetitivo o memorístico, puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición (Díaz-Barriga, 2002, p. 41).

Coll argumenta (1990, p. 198) que la construcción de significados involucra al alumno en su totalidad, y no sólo implica su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje. De esta manera, una interpretación constructivista del concepto de aprendizaje significativo obliga a ir más allá de los procesos cognitivos del alumno, para introducirse en el tema del sentido en el aprendizaje escolar.

Utilizamos el término sentido con el fin de subrayar el carácter experiencial que, en buena lógica constructivista, impregna el aprendizaje escolar. La percepción que tiene el alumno de una actividad concreta y particular de aprendizaje no coincide necesariamente con la que tiene el profesor; los objetivos del profesor y el alumno, sus intenciones y sus motivaciones al proponerla y participar en ella, son a menudo diferentes. Hay, pues, todo un conjunto de factores, que podríamos calificar como motivacionales, relacionales e incluso afectivos, que desempeñan un papel de primer orden en la movilización de los conocimientos previos del alumno y sin cuya consideración es imposible entender los significados que el alumno construye a propósito de los contenidos que se le enseñan en la escuela (Coll, 1990, p. 198).

El aprendizaje significativo ocurre en un continuo. Shell (1990) postula que el aprendizaje significativo ocurre en una serie de fases, que dan cuenta de una complejidad y profundidad progresiva. Según Shell, varias de las aportaciones sobre el aprendizaje realizadas desde diferentes líneas cognitivas,³⁷ coinciden al entender el aprendizaje como un fenómeno polifásico. Con base en ello, Shell

³⁷ Por ejemplo, la teoría de los esquemas, el enfoque expertos-novatos, los modelos de la flexibilidad cognitiva de Spiro y cols., las investigaciones sobre estrategias de Karmiloff-Smith, etc. (Shell, 1990).

distingue tres fases del aprendizaje significativo (fase inicial, fase intermedia y fase terminal del aprendizaje); ahí integra las aportaciones de las líneas mencionadas. Por ello concluye que el aprendizaje debe verse como un continuo, donde la transición entre las fases es gradual más que inmediata; de hecho, en determinados momentos durante una tarea de aprendizaje, podrán ocurrir sobreposiciones de la vida cotidiana. Por lo anterior, es posible sugerir al docente una serie de principios de instrucción que se desprenden de la teoría del aprendizaje verbal significativo.

En opinión de García (1990), la teoría de las limitaciones está más ligada a una explicación de cómo se adquieren los conocimientos de tipo conceptual o declarativo,³⁸ mientras que la adquisición de conocimientos de tipo procedimental, actitudinal o valoral requiere de otros elementos teórico-epistemológicos. Éste es un aspecto muy importante, que recientemente ha llevado a autores a articular los horizontes de este marco explicativo con otro tipo de aprendizajes.³⁹

Por su parte Ausubel insistía en la necesidad de utilizar materiales introductorios de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad (organizadores anticipados o previos) con el propósito de lograr el aprendizaje significativo; aunque también es posible activar los conocimientos previos

³⁸ Véase el punto 4.4.1 de este mismo capítulo.

³⁹ Como por ejemplo, aprendizajes de tipo experimental, enseñanza en el laboratorio, aprendizaje mediante análisis de casos y solución de problemas, o en el contexto de modelos de aprendizaje basados en experiencias de servicio a la comunidad (Díaz-Barriga, 2002, p. 49).

mediante otro tipo de estrategias de instrucción, como sumarios, mapas conceptuales, etc.

Es importante tomar en cuenta que no todas las situaciones de aprendizaje deben plantearse como fin exclusivo del aprendizaje verbal significativo, puesto que la memorización comprensiva o el aprendizaje por descubrimiento guiado o autónomo también requieren un espacio curricular.

4.4 EL APRENDIZAJE DE DIVERSOS CONTENIDOS CURRICULARES

El aprendizaje escolar no puede restringirse sólo a la adquisición de “base de datos”. Es necesario fomentar aprendizajes significativos considerando diversos contenidos curriculares. De acuerdo con Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992), los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas: conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal.

4.4.1 Los contenidos declarativos

El *saber qué* o conocimiento declarativo ha sido una de las áreas de contenido más privilegiadas dentro de los currículos escolares de todos los niveles educativos; este tipo de saber es imprescindible en todas las asignaturas o

cuerpos de conocimiento disciplinar, porque constituye el entramado fundamental sobre el que éstas se encuentran.

El *saber qué* se define como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos autores lo denominan así, porque es un saber que se *dice*, que se *declara* o que se *conforma* por medio del lenguaje. Dentro del conocimiento declarativo puede hacerse una importante distinción taxonómica con claras consecuencias pedagógicas: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual.⁴⁰

El *conocimiento factual* es el que se refiere a datos hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal o “al pie de la letra”.⁴¹ El aprendizaje factual se logra por una asimilación literal sin comprensión de la información, bajo una lógica reproductiva o memorística y donde poco importan los conocimientos previos de los alumnos relativos a información a aprender.

El *conocimiento conceptual* es más complejo que el factual. Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen

⁴⁰ Véase Pozo, (1992).

⁴¹ Algunos ejemplos de este tipo de conocimiento son los siguientes: el nombre de algunos autores contemporáneos, el nombre de las distintas corrientes literarias, los títulos de las novelas más representativas de la Revolución Mexicana, la composición química del agua etc.

que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los oponen. En el aprendizaje conceptual ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno.

Para promover el aprendizaje conceptual es necesario que los materiales de aprendizaje se organicen y estructuren correctamente, lo cual les provee de una riqueza conceptual que pueda ser explotada por los alumnos. También es necesario hacer uso de los conocimientos previos de los alumnos y hacer que éstos se impliquen cognitiva, motivacional y efectivamente en el aprendizaje. El profesor debe plantear actividades donde los alumnos tengan oportunidades para explorar, comprender y analizar los conceptos de forma significativa, ya sea mediante una estrategia expositiva o por descubrimiento.

4.4.2 Los contenidos procedimentales

El *saber hacer* o *saber procedimental* es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos,⁴² estrategias, técnicas, habilidades, destrezas,

⁴² Nombre que usaremos como genérico de los distintos tipos de habilidades y destrezas mencionadas, aunque hay que reconocer sus eventuales diferencias pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada (Coll y Valls, 1992). Algunos ejemplos de procedimientos pueden ser: la elaboración de resúmenes,

métodos, etc. A diferencia del saber qué, que es de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones y operaciones.

Tomando como referente a Valls (1993), durante el aprendizaje de procedimientos es importante clarificarle al aprendiz: la meta a lograr, la secuencia de acciones a realizar y la evolución temporal de las mismas.

Asimismo, se ha establecido que un aprendizaje de este tipo ocurre en etapas, que comprenden:

1. *La aplicación de datos relevantes respecto a la tarea y sus condiciones.* Se centra en proporcionar al aprendiz la información o conocimiento factual relacionado con el procedimiento en general y las tareas puntuales a desarrollar, explicar las propiedades y condiciones para su realización, así como las reglas generales de aplicación.
2. *La actuación o ejecución del procedimiento,* donde al inicio el aprendiz procede por tanteo⁴³ y error, mientras el docente lo va corrigiendo mediante episodios de práctica con retroalimentación. En esta fase, se llega a manejar

ensayos o gráficas estadísticas, el uso de algoritmos u operaciones matemáticas, la elaboración de mapas conceptuales, el uso correcto de algún instrumento como un microscopio, un telescopio o un procesador.

⁴³ O bien como Thorndike lo llama: ensayo y error.

un doble código: declarativo y procedimental. Debe culminar con la fijación del procedimiento.

3. *La automatización del procedimiento*, como resultado de su ejecución continua en situaciones pertinentes. Una persona que ha automatizado un procedimiento muestra facilidad, ajuste, unidad y ritmo continuo cuando lo ejecuta.
4. *El procedimiento indefinido del procedimiento*, para el cual en realidad no hay final. Marca claramente la diferencia entre un experto (el que domina el procedimiento) y el novato (el que se inicia en su aprendizaje).

En la enseñanza de un procedimiento no sólo es necesario plantearle al aprendiz el desarrollo ideal del mismo o las rutas óptimas y correctas que conducen a su realización exitosa; también es importante confrontarlo con los errores prototipo, las rutas erróneas y las alternativas y opciones de aplicación y solución de problemas cuando éstos se presenten.

El aprendizaje de los procedimientos, como el de los otros tipos de contenido, implica un proceso gradual en el que deben considerarse varias dimensiones,⁴⁴ las cuales se relacionan entre sí. La primera es una etapa inicial de ejecución

⁴⁴ Cada una de ellas forman un continuo, desde los momentos iniciales de aprendizaje hasta los finales del mismo.

insegura, lenta e inexperta, hasta una ejecución rápida y experta. La segunda; de la ejecución del procedimiento realizada con un alto nivel de control consciente, hasta la ejecución con un bajo nivel de atención consciente y una realización casi automática.

La tercera es de una ejecución con esfuerzo, desordenada y sujeta al tanteo por ensayo y error de los pasos del procedimiento, hasta una ejecución articulada, ordenada y regida por representaciones simbólicas (reglas). Y, por último, la de una comprensión incipiente de los pasos y de la meta que el procedimiento pretende conseguir, hasta una comprensión plena de las acciones involucradas y del logro de una meta plenamente identificada.

La idea central es que el alumno aprenda un procedimiento de la manera más significativa posible. El profesor podrá considerar las anteriores dimensiones y promover intencionalmente que la adquisición de los procedimientos sea en forma comprensiva, pensante, funcional y generalizable a variados contextos.

La enseñanza de procedimientos desde el punto de vista constructivista puede basarse en una estrategia general, en el traspaso progresivo del control y en la responsabilidad en el manejo de la competencia procedimental, mediante la participación guiada y con la asistencia continua, pero paulatinamente decreciente del profesor, la cual ocurre al mismo tiempo que se genera la creciente mejora en el manejo del procedimiento por parte del alumno.

Cuadro 2. Principales recursos instruccionales empleados en un proceso de enseñanza aprendizaje de tipo procedimental (Díaz-Barriga, 2002, P. 56).

- Repetición y ejercitación reflexiva
- Observación crítica
- Imitación de modelos apropiados
- Retroalimentación oportuna, pertinente y profunda
- Establecimiento del sentido de las tareas y del proceso en su conjunto, mediante la evocación de conocimientos y experiencias previos
- Verbalización mientras se aprende
- Actividad intensa del alumno, centrada en condiciones auténticas, lo más naturales y cercanas a las condiciones reales donde se aplica lo aprendido
- Fomento de la metacognición; conocimiento, control y análisis de los propios comportamientos.

4.4.3 Los contenidos actitudinal-valorales

Uno de los contenidos poco atendidos anteriormente en todos los niveles educativos es el que se refiere a las actitudes y a los valores (el denominado “*saber qué*”) que, no obstante, siempre ha estado presente en el aula, aunque sea de manera implícita u “oculta”. Sin embargo, en la década pasada notamos importantes esfuerzos por incorporar tales saberes de manera explícita en el

currículo escolar, no sólo a nivel de la educación básica, sino también en el nivel medio, en el bachillerato y gradualmente en la educación superior.

Los diferentes países y sistemas educativos los han incorporado de muy diversas maneras, en proyectos curriculares o metacurriculares, ubicándolos bajo los rubros de educación moral o ética, enseñanza de valores y actitudes, desarrollo humano, educación para los derechos humanos y la democracia, y educación cívica, entre otros. Se han dedicado esfuerzos importantes a tratar de erradicar las actitudes negativas y los sentimientos de incompetencia de los estudiantes hacia ciertas asignaturas (como matemáticas) o en general hacia aquellas situaciones educativas que les generan frustración y baja autoestima.⁴⁵

Dentro de las definiciones más aceptadas del concepto de *actitud*, puede mencionarse aquélla que sostiene que son constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual (Vendar y Levie, 1993; Sarabia, 1992).⁴⁶ Las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en

⁴⁵ Para mayor información consultar Buxarrais *et. al.*, 1997; Latapí, 1999; Puig, 1996.

⁴⁶ Fischbein ha destacado la importancia del componente evaluativo en las actitudes, señalando que éstas implican una cierta disposición o carga afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones o instituciones sociales.

el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona.

Un *valor* es una cualidad por la que una persona, despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores pueden ser económicos, estéticos, utilitarios o morales; particularmente estos últimos representan el foco de los cambios recientes en el currículo escolar. Puede afirmarse que los *valores morales* son principios éticos interiorizados respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso “de docencia”, que permiten juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas (Sarabia, 1992).

La mayor parte de los proyectos educativos interesados en enseñar valores en la escuela toman postura a favor de aquéllos que se orientan al bien común, al desarrollo armónico y pleno de la persona, y a la convivencia solidaria en sociedades caracterizadas por la justicia y la democracia. La base de posprogramas educativos se sustenta en la promoción de los derechos humanos universales (libertad, justicia, equidad, respeto a la vida, etc.), así como en la erradicación de los llamados antivalores (discriminación, autoritarismo, segregación, maltrato, explotación, etc.).

El aprendizaje de las actitudes es un proceso lento y gradual, donde influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas, y el

contexto sociocultural.⁴⁷ Se ha demostrado que muchas actitudes se gestan en el hogar y se desarrollan en el seno escolar, sin ninguna intención explícita para hacerlo. El profesor es el que directa o indirectamente se enfrenta a esta problemática compleja y difícil, que muchas veces rebasa a la institución escolar misma.

Existen numerosas actitudes que las escuelas deben intentar desarrollar y fortalecer,⁴⁸ y otras que debe procurar erradicar o relativizar.⁴⁹ Para ello el profesor se vuelve un importante agente, que ejerce su influencia y poder⁵⁰ legitimados institucionalmente, para promover actitudes positivas en sus alumnos.

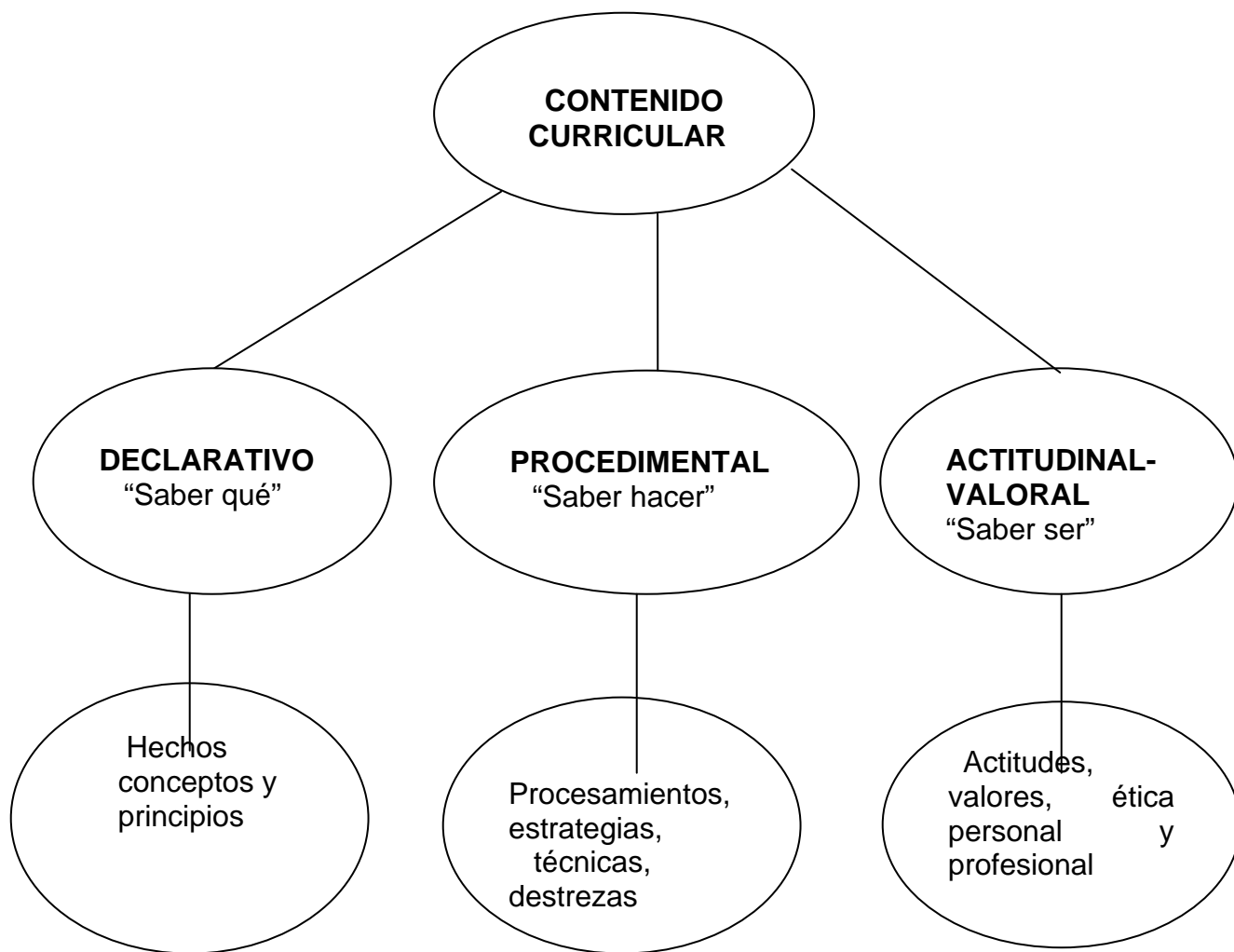
Vendar y Levie (1993), habla de tres aproximaciones que han demostrado ser eficaces para lograr el cambio actitudinal: a) proporcionar un mensaje persuasivo, b) el modelaje de la actitud y c) la inducción de disonancia o conflicto entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual. Dichos autores recomiendan que se planteen situaciones donde éstas se utilicen en forma conjunta.

⁴⁷ Por ejemplo, mediante las instituciones, los medios de comunicación y las representaciones colectivas.

⁴⁸ Como el respeto al punto de vista del otro, la solidaridad, la cooperatividad, etc,

⁴⁹ Como el individualismo egoísta o la intolerancia al trabajo colectivo.

⁵⁰ De recompensa, de experto, etc.



Cuadro 7. Los contenidos curriculares, (Díaz-Barriga, 2002, p.53).

4.5 LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El concepto de motivación en el aprendizaje escolar es muy importante, ya que abarca aspectos cognitivos, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje y que involucra a profesores y alumnos.

Diversas teorías psicológicas han estudiado los aspectos motivacionales, de las cuales las que más han repercutido en el campo educativo son: el conductismo, el humanismo y el cognoscitivismo. *Los conductistas* explican la motivación en términos de estímulos externos y reforzamiento, “por lo que piensan que a los individuos puede motivárseles básicamente mediante castigos y recompensas o incentivos; por ejemplo, los sistemas motivacionales de incentivos de puntos o fichas inspirados en las ideas de B.F. Skinner” (Díaz-Barriga, 2002, p. 67).

Para los *humanistas*, el énfasis está puesto en la persona total, en sus necesidades de libertad, autoestima, sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación, “por lo que sus motivos centrales se orientan por la búsqueda de la autorrealización personal (por ejemplo, la jerarquía de necesidades humanas de A. Maslow, la teoría de la motivación de logro de Atkinson)” (Díaz-Barriga, 2002, p.67).

Las enfoques *cognitivos* de la motivación explican ésta en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas serán guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas; por ejemplo, “la teoría de la atribución de Weiner, la explicación sobre la desesperanza aprendida que aporta Seligman, los estudios acerca de las llamadas profecías de autocumplimiento de Rosenthal y Jacobson” (Díaz-Barriga, 2002, p. 67), o el modelo TARGET de Ames para fomentar la motivación mediante el aprendizaje autorregulado.

Tanto el enfoque humanista como el cognitivo consideran a las personas como activas y curiosas, capaces de desempeñarse arduamente porque disfrutan el trabajo, desean comprender, resolver problemas o sentirse exitosos y competentes; por ello, dichos enfoques anteponen la motivación intrínseca⁵¹ a la extrínseca.⁵² Woolfolk (1996) considera que es imposible saber si el comportamiento de un alumno está motivado intrínseca o extrínsecamente con sólo observarlo, puesto que hay que conocer las razones del alumno que lo llevan a actuar, es decir, se requiere ubicar la causa dentro o fuera de la persona.

⁵¹ “Se ha definido como una suerte de tendencia natural de procurar los intereses personales y ejercer las capacidades propias, y al hacerlo, buscar y conquistar desafíos, por lo que el individuo no necesita de castigos ni incentivos para trabajar porque la actividad le resulta recompensante en sí misma” (Díaz-Barriga, 2002, p. 67).

⁵² “Se relaciona con el interés que nos despierta el beneficio o recompensa externa que vamos a lograr al realizar una actividad, por ejemplo, una calificación aprobatoria, evitar la reprimenda de los padres, obtener dinero a cambio, complacer al profesor etc.” (Díaz-Barriga, 2002, p. 67).

4.6 EL PROFESOR Y LA MOTIVACIÓN

En el plano pedagógico, motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. En el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los que desean sus profesores, pero que en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas.

Según las perspectivas cognitiva y humanista, el papel del docente en el ámbito de la motivación se centra en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares, aplicándolas de manera voluntaria a los trabajos de clase y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.⁵³

El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, siendo labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinentes en cada situación.

⁵³ Son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar: el primero, despertar el interés en el alumno y dirigir su atención; el segundo, estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia; y el tercero, dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos (Díaz- Barriga, 2002, p. 70).

Sería ideal que la atención, el esfuerzo y el pensamiento de los alumnos estuvieran guiados por el deseo de comprender, elaborar e integrar significativamente la información, es decir, que se orientará claramente por una motivación de tipo intrínseca. La interacción entre las necesidades individuales y las condiciones socioambientales del salón son factores clave para la explicación de la motivación para el aprendizaje.

4.7 LA MOTIVACIÓN Y SU PROCESO EN LOS ALUMNOS

Es de vital importancia para el docente conocer las metas que persiguen sus alumnos cuando están en clase. Una *meta* es lo que un individuo se esfuerza por alcanzar y se define en términos de la discrepancia entre la situación actual⁵⁴ y la ideal.⁵⁵ Tradicionalmente en el campo de la motivación escolar las metas de los alumnos se han caracterizado en dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca.⁵⁶ En el comportamiento de los alumnos se amalgaman ambos tipos de motivación, coexisten motivos intrínsecos y extrínsecos aun cuando unos puedan predominar en función de la persona o de las circunstancias.

Dentro de los motivos principales que animan a los alumnos a estudiar están aprender: alcanzar el éxito; evitar el fracaso; ser valorado por sus profesores, padres o compañeros, u obtener muy diversos tipos de recompensas.

⁵⁴ Donde estoy, lo que tengo.

⁵⁵ Donde quiero estar, lo que quiero lograr.

⁵⁶ Conceptos que se explicaron en el tema 4.5

Uno de los propósitos centrales de la formación que reciben los niños y jóvenes en las instituciones escolares es desarrollar el gusto y el hábito del estudio independiente; en este sentido, se espera que la motivación de alumnos se centre en lo placentero que resulta adquirir conocimientos que les permitan explicar y actuar en el mundo que viven. La motivación se verá privilegiada, y lo más deseable será que el alumno se vea absorbido por la naturaleza de la tarea, haga intentos por incrementar su propia competencia y actúe con autonomía, y no obligado.

En relación con la autoevaluación que hace de su desempeño, se espera que el alumno experimente la llamada motivación de logro u orgullo que sigue al éxito, en vez del miedo al fracaso, por lo cual se reconoce con amplitud que las experiencias de vergüenza y humillación obstaculizan de manera considerable el aprendizaje y, sobre todo, merman la autoestima del estudiante.

Dweck y Elliot han encontrado que la meta que se sigue depende en gran medida de la concepción que se tenga de la inteligencia o aptitud intelectual y de las habilidades para el estudio. Se ha visto que los alumnos cuya meta es conseguir aprender, conciben a la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que es posible incrementar mediante el esfuerzo. Por otro lado, aquellos preocupados por las consecuencias y la aceptación de los demás, consideran a la inteligencia como algo estático y predeterminado, por lo que si el individuo se esfuerza y fracasa, la conclusión sobre su autoestima es muy negativa(1983).

Uno de los supuestos centrales de los enfoques cognitivos de la motivación es que las personas no sólo responden a situaciones extremas o condiciones físicas, también lo hacen a sus percepciones o representaciones mentales de tales situaciones. De esta forma, la teoría de la atribución,⁵⁷ desarrollada en los ochenta por Bernard Weiner (1992), describe de qué manera las representaciones, justificaciones y excusas de los individuos influyen en su motivación, explicando para sí los resultados que obtienen en la escuela (sus éxitos y fracasos académicos).

Los alumnos establecen expectativas continuas de fracaso cuando atribuyen su desempeño escolar a causas relacionadas con una capacidad baja o a situaciones externas que salen de su control, ambas difíciles de modificar desde su perspectiva. La percepción que el estudiante tenga de sus éxitos y fracasos influye en su autoestima y en sus expectativas futuras. Así, si un alumno que se percibe incompetente y que cree que sólo tiene éxito cuando la suerte u otros factores fortuitos lo permiten, tendrá una autoestima más baja que un estudiante que considera que puede controlar su propio aprendizaje, que es capaz de aprender nuevas habilidades y que piensa que el esfuerzo es un factor clave en el éxito escolar.

⁵⁷ Los principales resultados de la línea de investigación en atribuciones causales indican que el esfuerzo y la persistencia son mayores cuando atribuimos nuestro desempeño a causas internas y controlables, que cuando partimos de causas externas e incontrolables.

4.8 LA MOTIVACIÓN ESCOLAR Y EL ROL DOCENTE

La motivación abarca todo el episodio de enseñanza-aprendizaje, en el cual el alumno y el profesor deben realizar ciertas acciones, antes, durante y al final de éste, para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio. El manejo de la motivación para aprender debe estar presente y de manera integrada en todos los elementos que definen el diseño y operación de la enseñanza.

En el caso de los adolescentes, se ha encontrado que perciben el estudio como una actividad instrumental cuyo valor estriba en la medida en que sea percibido como relevante o no para la consecución de metas que están implicadas con valores distintos del logro o el aprendizaje; es decir, por lo general su motivación es externa. Los docentes realizan un manejo motivacional centrado casi exclusivamente en la administración de recompensas y castigos externos para manejar a los estudiantes; los factores motivacionales son efectivos en la medida en que están presentes, pero al desaparecer, su efecto no se mantiene.

Los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el profesor por medio del lenguaje verbal y gestual, así como mediante sus actuaciones y, en especial, por la información que les da

sobre su desempeño. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados, así como en el proceso de aprendizaje.⁵⁸

La relación entre la motivación de los alumnos y los mensajes que les ofrecen los docentes manifiesta también un carácter evolutivo (en el sentido dado antes a este término). Se ha podido comprobar que a medida que los estudiantes crecen, se van dando cambios sistemáticos en la frecuencia con que reciben información de uno u otro tipo, y en el grado en que la asimilan. El refuerzo social predomina como evaluación en la educación preescolar y los primeros años de la escuela primaria, mientras que la información de carácter simbólico se incrementa a partir del segundo o tercer grado.

La interpretación que el alumno puede hacer de la información objetiva sobre su ejecución se relaciona con el desarrollo intelectual (se requiere razonar sobre proporciones), y es más significativa a partir de los doce o trece años de edad. La información normativa implica la comparación y competencia del alumno con los demás, y se acentúa a partir de los once años de edad.

El manejo deliberado de la motivación en el aula encaja en el campo de las denominadas estrategias de apoyo,⁵⁹ las cuales permiten al aprendiz mantener un

⁵⁸ Para mayor información consultar Alonso, 1991 y 1992; Alonso y Montero, 1990.

⁵⁹ Las estrategias de apoyo ejercen un impacto indirecto sobre la información que se va a aprender, y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, habilitando una disposición afectiva favorable.

estado propicio para el aprendizaje. Las estrategias de apoyo pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio (Dansereau, 1985; Weinstein y Underwood, 1985). Lo interesante es que el docente pueda mediar en la apropiación e internalización de dichas estrategias de apoyo en sus estudiantes.

La motivación es un proceso a la vez personal y social: el alumno actúa como elemento integrante de un grupo. Es importante mantener un clima emocional positivo en el grupo, ya que la motivación puede ser influida de manera significativa por las formas de interactuar con el docente y los compañeros involucrados en la consecución de metas afines.

La motivación en el aula depende de la interacción entre el profesor y sus estudiantes. En cuanto al alumno, la motivación influye en las metas que establece, la perspectiva que asume, sus expectativas de logro y las atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso. En el profesor cobra relevancia su actuación y los comportamientos que modela, los mensajes que transmite a los alumnos, la manera en que organiza y conduce la clase, así como el enfoque que adopta ante la evaluación de los aprendizajes.

4.9 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PROCESO DE ENSEÑANZA

Hay un enfoque que surge en los setenta teniendo como marco histórico el movimiento estudiantil del 68, la crisis económica y un conjunto de procesos sociales que muestran un malestar en la sociedad. Debido a la represión social y a la problemática del momento, ciertos grupos como lo eran los ferrocarrilleros, maestros y médicos unieron fuerzas para crear una red de apoyo social. Con base en las necesidades sociales, en los estudios de algunos psicólogos sobre los fenómenos grupales y en la reforma educativa de México, en los años setenta, se le da importancia a una nueva propuesta educativa, la relativa al aprendizaje grupal.

Las diversas propuestas grupales tienen su origen en Lewin, quien en el principio tenía una visión industrial de la sociedad siempre acorde con la modernización eficientista que se buscaba, y cuyo objetivo era crear un clima de trabajo en pro de la productividad; de ahí la cercanía con la concepción de relaciones humanas fundamentada en la administración de empresas, olvidando al sujeto y sus procesos de constitución. En este contexto surgió una caracterización sobre las expectativas y estrategias en el campo grupal, que se identifica sólo como un conjunto de técnicas que pueden hacer relativamente eficiente, y en ocasiones agradable, el trabajo educativo. Así la dinámica de grupos se inicia con la incorporación de la visión humanista grupal norteamericana.

El docente, inmerso en este mundo de la enseñanza, se ha tenido que preparar día con día, y buscar nuevas alternativas para una mejora del sistema educativo; una alternativa es la concepción operativa de grupo donde el profesor tiene que adoptar nuevas opciones para mejorar su labor y para convertirse ahora en coordinador de grupo, con esta perspectiva mejorará su tarea educacional.

El trabajo del docente no es fácil, ya que la aplicación de diversas técnicas grupales tiene cierto grado de dificultad, porque si no lo hace debidamente, no se cumplirán las partes fundamentales de la teoría grupal, pues dicha teoría bien utilizada nos lleva a lograr los propósitos deseados, de lo contrario, la concepción operativa de grupo quedó circunscrita al conjunto de problemas técnicos que tiene la coordinación de grupos como: lectura de emergentes, interpretación de lo latente, relación grupo-tarea y papel abstinente de la coordinación.

La concepción operativa de grupo nos proporciona algunas técnicas que nos permiten enfrentar diversos problemas, situaciones y emociones de una manera diferente de las que habitualmente se realizan, por lo que las técnicas grupales son una herramienta para el profesor, ya que éstas forman parte del pensamiento hermeneútico-crítico, y se pueden convertir en instrumentos de un proceso histórico-social.

La tarea del docente consiste en ser coordinador; para esto debe conocer perfectamente el contenido de los programas, tener los conocimientos necesarios

para tratar el aspecto conceptual y practicar dentro del salón de clases, los aspectos no sólo académicos, sino también sociales, de integración, de resistencia, psicológicos etc.

El profesor que se decide a realizar una intervención desde la concepción operativa de grupo tiene que luchar contra su propia formación, contra los procesos institucionales de la escuela, contra una serie de imágenes sociales que existen respecto de los roles del docente y contra la propia concepción operativa de grupo que ha omitido efectuar ciertos análisis y reelaborar su propia propuesta no sólo para condiciones de aprendizaje, sino fundamentalmente para una serie de situaciones escolares (Chehaybar, 2000).

Apoyando la concepción operativa de grupo, Edith Chehaybar con base en su experiencia docente y en la necesidad de trabajo con grupos numerosos hizo una investigación sobre cómo accionar con este tipo de fenómenos empleando técnicas para el aprendizaje colectivo, dejando el papel principal al profesor que funge como coordinador del proceso de aprendizaje; su función con respecto a la información consiste en orientarla, en facilitar su adquisición, en despertar el interés porque ésta sea ampliada y perfeccionada. El profesor debe propiciar la creatividad, el desarrollo de nuevas ideas y la transformación de lo conocido para así no separar información, emoción y producción, que se integrará en la unidad dinámica. Lo importante es lograr los tres momentos con cierta secuencia en el proceso grupal; Bauleo los denomina de indiscriminación, discriminación y síntesis.

Cuando el docente trabaja con técnicas grupales, promueve la aceleración del proceso de aprendizaje; éstas si son guiadas adecuadamente, propiciarán en el estudiante y en el profesor la formación de una conciencia crítica, el desarrollo de la creatividad, la colaboración, y el sentido de responsabilidad y de trabajo de equipo.

El docente debe tener claros sus objetivos, conocer su materia y al grupo, observar los fenómenos emanados de éste, interpretarlos, tomar decisiones pertinentes, conocer las técnicas grupales, sus diferentes modalidades y tener la capacidad de crear sus propias técnicas para lograr el trabajo en equipo; además del aprendizaje, el grupo aprenderá a interactuar con el profesor, con los compañeros, la información y el conocimiento que se está construyendo.

Es importante discutir el tema del aprendizaje cooperativo con relación a la motivación, ya que los estudiantes creen que sus metas de aprendizaje son alcanzables si otros también las alcanzan, y que, la construcción del conocimiento o actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los otros, y por ello, el aprendizaje es en realidad una actividad de re-construcción y co-construcción de los saberes de la cultura. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada en buena medida por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo.

Por ello, sin dejar de reconocer que la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, también es importante promover la colaboración y el trabajo grupal.

Al hablar de aprendizaje cooperativo, es necesario referirse a la existencia de un grupo que aprende. Un *grupo* puede definirse como “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca” (Schmuck y Schmuck, 2001, p.29). Dicha influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (palabras, gestos, imágenes, textos), entre las mismas personas, de manera que, cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores conocimientos, opiniones, etc.

El concepto de interacción educativa “evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetos más o menos definidos” (Coll y Solé, 1990, p.320). De esta manera los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente-alumno se convierten en los elementos básicos, que permiten entender los procesos de construcción de un conocimiento que es compartido.

El rol central del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlo. Ello ha conducido a los psicólogos de la corriente sociocultural vigotskiana a plantear que los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de los otros), y después a nivel intrapsicológico, una vez que éstos han sido interiorizados debido al andamiaje que ejercen en el aprendiz aquellos individuos “expertos” que lo han apoyado a asumir gradualmente el control de sus actuaciones.

Los participantes de una situación de enseñanza parten de sus marcos personales de referencia que les permiten una primera aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan; pero es mediante la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad. Será entre la acción conjunta y los intercambios comunicativos que se ubicarán los marcos materiales de referencia. Los alumnos construyen significados a propósito de ciertos contenidos culturales, y lo hacen sobre todo gracias a la interacción que establecen con docente y con sus compañeros.

“La enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales

compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación” (Coll y Solé, 1990, p. 332).

La complejidad de los procesos asociados con el funcionamiento de un grupo de aprendizaje es enorme y trasciende la esfera de lo que, por lo común, se entiende como estrictamente académico. Antes bien, da cuenta de situaciones vinculadas a cuestiones como la satisfacción de necesidades de pertenencia, afecto, estatus o poder, a la manifestación de determinados estilos de liderazgo, al manejo de las expresiones afectivas de los participantes, al nivel de logro y recompensa alcanzados, entre otros. También cobran importancia los valores en juego, así como las actitudes y habilidades sociales mostradas por estudiantes y profesores.⁶⁰ De ello dependerá si el grupo de aprendizaje logra conformarse como tal y se genera realmente la cooperación.

De acuerdo con Schmuck y Schmuck (2001, con base en las ideas de Talcote Parsons), los profesores que facilitan la interdependencia entre sus estudiantes son aquellos que conceden gran valor a la cohesión del grupo, ofrecen apoyo a los alumnos, y promueven clases productivas donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y respeta la diversidad entre los alumnos, y se conducen discusiones abiertas acerca del currículo y del grupo mismo. Por lo anterior, consolidar el aprendizaje cooperativo en el aula no es sólo

⁶⁰ Ayuda mutua, respeto a la diversidad, tolerancia, diálogo, inclusión o, por el contrario, discriminación, segregación, subordinación, competencia destructiva, etc,

cuestión de aplicar una técnica puntual o conducir una dinámica o actividad grupal vinculada al contenido de la materia a enseñar.

4.10 APRENDIZAJE COOPERATIVO INDIVIDUALISTA Y COMPETITIVO

La institución educativa enfatiza un aprendizaje individualista y competitivo, que se ve plasmado no sólo en el currículo y el trabajo en clase y la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos.

De acuerdo con Enesco y Del Olmo (1992), una situación escolar *individualista* es aquella donde no hay ninguna relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos en el ámbito académico, pues sus metas son independientes entre sí.

El alumno percibe que la consecución de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, así como de la suerte y de la dificultad de la tarea. En una situación escolar *competitiva* los objetivos que persigue cada alumno no son independientes de lo que consigan sus compañeros. En la medida en que los alumnos son comparados entre sí y ordenados (del mejor al peor), el número de recompensas (calificaciones, privilegios, halagos) que obtiene un estudiante depende del número de recompensas distribuidas entre el resto de sus compañeros. Así, bajo un esquema de competencia, el alumno obtiene una mejor

calificación cuando sus compañeros rinden muy poco, que cuando la mayoría muestra un buen rendimiento.⁶¹

Ante las presiones de una situación competitiva, es difícil que el alumno sienta el deseo de aprender como un objetivo mismo, por lo cual las metas relacionadas con la tarea (sensación de autonomía, satisfacción intrínseca por el aprendizaje logrado, etc) pasan a un segundo plano.

Una situación competitiva suele poner a estos alumnos en clara desventaja, puesto que reciben constantemente mensajes y evidencias que les indican que sus habilidades son pobres y por lo tanto, son superados por los demás. Los alumnos desarrollarán una percepción pesimista y rígida de sus capacidades e inteligencia, y se llegarán a convencer de que no les es posible mejorar debido a que tales factores escapan a su control.

Otro efecto negativo del espíritu de competitividad que priva en las instituciones educativas, evidenciado en diversas investigaciones (Enesco y del Olmo, 1992, p. 24) es que los alumnos que han vivido durante años esta experiencia tienden a descalificar las ideas u opiniones de los otros, y terminan desarrollando conductas muy poco solidarias y actitudes competitivas irracionales

⁶¹ Ante las presiones de una situación competitiva, es difícil que el alumno sienta el deseo de aprender como un objetivo mismo, por lo cual las metas relacionadas con la tarea (sensación de autonomía, satisfacción intrínseca por el aprendizaje logrado, etc,) pasan a un segundo plano.

que los llevan a reducir sus propias posibilidades de éxito con tal de reducir las ajenas.

Un problema que enfrentan los docentes es el desconocimiento de la manera de trabajar con verdaderos equipos cooperativos, puesto que no toda actividad que se realiza en grupo implica cooperación; frecuentemente, la realización de trabajos en equipo no es otra cosa que una división inequitativa del trabajo, donde en realidad no se dan intercambios constructivos entre los participantes.

De acuerdo con David y Roger Jonson, codirectores del Centro para el Aprendizaje de la Universidad de Minnesota:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.14).

Cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. El equipo trabaja coordinado hasta que todos los integrantes del equipo hayan entendido y

completado la actividad con éxito, de tal forma que la responsabilidad y el compromiso de la tarea son compartidos.

De acuerdo con Slavin (en Echeita, 1995), en la definición de una estructura de aprendizaje (sea ésta competitiva, individualista o cooperativa)⁶² interviene no sólo el tipo de actividades a realizar, sino también la estructura de la autoridad⁶³ y la del reconocimiento o recompensa.⁶⁴

Para Echeita, las tres estructuras de aprendizaje revisadas (cooperativa, individualista y competitiva) movilizan distintas relaciones psicosociales en el aula e implican procesos diversos: cognitivos, conativos y motivacionales, y afectivo-relacionales. El aprendizaje cooperativo se caracteriza por: un elevado grado de igualdad⁶⁵ y un grado de mutualidad variable.⁶⁶

⁶² Estos conceptos fueron definidos y explicados en el punto 4.4 de este mismo capítulo.

⁶³ “Se refiere al grado de autonomía que los alumnos tienen a la hora de decidir y organizar las actividades y contenidos escolares y, en consecuencia, al grado de control que al respecto es ejercicio por los profesores o por otros adultos” (Echeita, 1995, p. 170).

⁶⁴ La estructura del reconocimiento “puede variar en el tipo de recompensa, su frecuencia y magnitud, pero sobre todo, en el tipo de relación de interdependencia que se establezca entre los miembros del grupo; en el aprendizaje cooperativo los resultados y, por consiguiente, las recompensas, son beneficios tanto para sí mismos como para los miembros restantes” (Echeita, 1995, p. 170).

⁶⁵ Entendida como el grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal.

⁶⁶ Entendiendo a la mutabilidad como el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. La mutabilidad es variable en función de que exista o no una competición entre los diferentes equipos, de que se produzca una mayor o menor distribución de responsabilidades o roles entre los miembros, y de que la estructura de la recompensa sea de naturaleza extrínseca o intrínseca (Coll y Colomina, 1990, p. 343; Melero Zabal y Fernández Berrocal, 1995).

4.10.1 TIPOS DE GRUPO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En el contexto de los aprendizajes escolares, Johnson y Holubec (1999) identifican tres tipos de grupos de aprendizaje cooperativo:

- Los *grupos formales* de aprendizaje cooperativo, que funcionan durante un periodo que va de una hora o sesión a varias semanas de clase. Son grupos donde los estudiantes trabajan juntos para conseguir objetivos comunes en torno a una tarea de aprendizaje dada relacionada con el currículo escolar.
- Los *grupos informales* de aprendizaje cooperativo, que tienen como límite el tiempo de duración de una clase. Son grupos que el profesor utiliza en actividades de enseñanza directa, demostraciones, discusión de una película, o donde intenta crear un clima propicio para aprender, explorar, generar expectativas o inclusive cerrar una clase etc.
- Los *grupos de base cooperativos o a largo plazo* (al menos un año o ciclo escolar), que usualmente son grupos heterogéneos, con miembros permanentes que entablan relaciones responsables y duraderas, cuyo principal objetivo es “posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, pp. 14-15).

Estos grupos serán cooperativos en la medida en que puedan llegar a ser grupos de alto rendimiento, en función del nivel de compromiso real que tengan los miembros del grupo entre sí y con el éxito del equipo.

4.10.2 COMPONENTES BÁSICOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

A continuación se discutirán los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Jonson, Jonson y Holubec, 1999):

1. *Interdependencia positiva*: Sucede cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo, de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa), y deben coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea. Los alumnos comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y celebran juntos su éxito, lo cual quiere decir que se logra establecer el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros de manera que estén motivados a esforzarse y lograr resultados que superen la capacidad individual de cada integrante por separado. El lema del trabajo en grupo cooperativo, el cual refleja lo que es la interdependencia positiva, se encuentra consignado en la célebre frase de los mosqueteros de Alejandro Dumas: “Todos para uno y uno para todos”.

2. *Interacción promocional cara a cara*: La interacción promocional cara a cara es muy importante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas

interpersonales, que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación con los materiales y actividades centrales para promover un aprendizaje significativo.⁶⁷

3. *Responsabilidad y valoración personal*: El propósito de los grupos de aprendizaje es fortalecer académica y efectivamente a sus integrantes. En tal sentido, se requiere de la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va hacia el individuo y su grupo, para que de esa manera el grupo conozca quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás.

Sapon-Shevin (1999) denomina a este componente “la rendición de cuentas personal”, pero aclara que aunque cada alumno es responsable de su aprendizaje, no debe esperarse que todos los estudiantes aprendan lo mismo; el aprendizaje cooperativo no está reñido con la personalización de la enseñanza, en cuanto que se respeta la diferencia y se promueven las aulas inclusivas.

4. *Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños*: Debe enseñarse a los alumnos las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados a emplearlas (conocerse y

⁶⁷ “Es sólo mediante la interacción social que se dan aspectos como la posibilidad de ayudar y asistir a los demás, influir en los razonamientos y conclusiones del grupo, ofrecer modelamiento social y recompensas interpersonales. Asimismo, la interacción interpersonal permite que los integrantes del grupo obtengan retroalimentación de los demás, y que en buena medida ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar” (Díaz-Barriga, 2002, p. 112).

confiar unos a otros, comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades, aceptarse y apoyarse unos a otros y resolver conflictos constructivamente).

En estas habilidades están implicados valores y actitudes muy importantes, como la disposición al diálogo, la tolerancia, la empatía, la honestidad, el sentido de equidad y justicia en las relaciones con los demás. Es por ello que el aprendizaje cooperativo es reconocido como una de las opciones didácticas más apropiadas para la educación moral y cívica o aquella enfocada al desarrollo humano en sus diversas facetas, y se ha incorporado en prácticamente todas las propuestas educativas relacionadas con dichos ámbitos de formación.

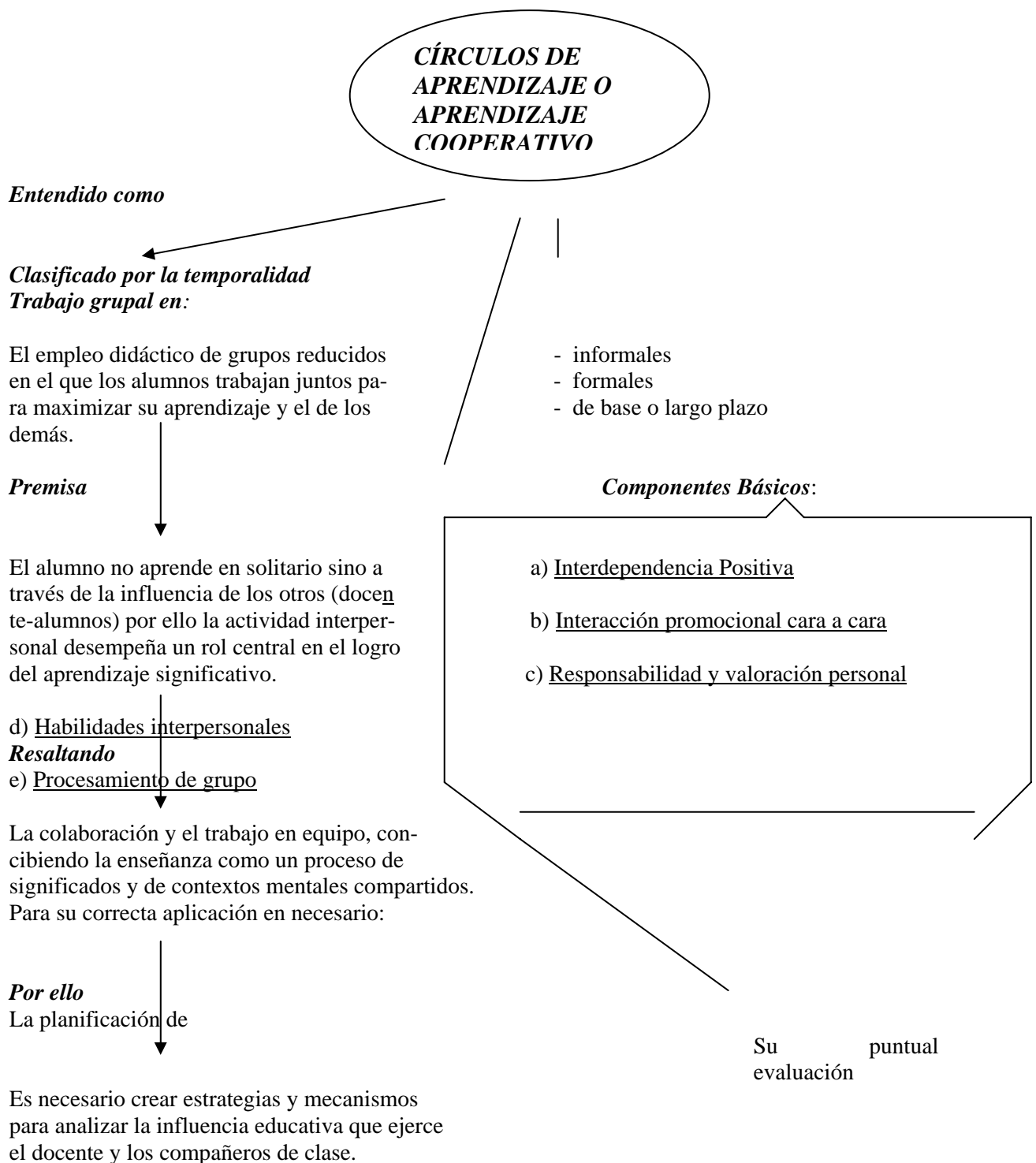
El profesor, además de enseñar la materia, tiene que promover una serie de prácticas interpersonales y grupales relativas a la conducción del grupo, los roles a desempeñar, la manera de resolver conflictos y tomar decisiones asertivas, y las habilidades para entablar un diálogo verdadero.

5. Procesamiento en grupo: La participación en equipos de trabajo cooperativos requiere ser consciente, reflexivo y crítico respecto al proceso grupal en sí mismo. Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí el hecho de si se están alcanzando las metas trazadas y manteniendo relaciones interpersonales y de trabajo efectivas y apropiadas. El conducir sesiones de procesamiento en grupo permite que los estudiantes pasen al plano de la reflexión metacognitiva

sobre sus procesos y productos de trabajo, a la par que es un excelente recurso para promover los valores y actitudes cooperativos buscados.

La interacción con los compañeros hace posible el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades e información específica, que el adulto es incapaz de proporcionarle al niño o la joven. Adicionalmente, la interacción con los compañeros brinda apoyos, oportunidades y modelos para desarrollar conducta prosocial y autonomía.

La actividad autoestructurante del alumno está mediada por la influencia de los demás (docente y compañeros) y la actividad interpersonal desempeña un rol central en el logro del aprendizaje significativo. De esta forma, puede concebirse a la enseñanza como un proceso de negociación de significados y de establecimiento de contextos mentales compartidos, donde resaltan la colaboración y el trabajo en equipo.



Cuadro 8. Aprendizaje cooperativo

4.11 DERIVACIONES PEDAGÓGICAS DE LA OBRA DE VIGOTSKI

Las reflexiones de Vigotski se focalizaron en la fundamentación dialéctica de la psicología como ciencia, pero su propia teoría psicológica socio-histórica y los estudios posteriores sugirieron otra cuestión epistemológica; en su explicación del aprendizaje humano, no se incluye de modo explícito la posición del sujeto ante el objeto de conocimiento (Dubrovsky,2000, p.20).

Para Vigotski, el proceso de “interiorización” de las formas culturales constituía los fenómenos intrapsicológicos, particularmente por la aplicación de los signos a uno mismo, dando lugar a “cambios radicales en la actividad de la más importante función psicológica, a la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de la operación de los signos” (1984, p. 73-74). Las peculiaridades de la elucidación de la categoría de “interiorización”, así como las variaciones epistemológicas asociadas en los programas de enseñanza, muestran la conveniencia de explicar la posición del sujeto-alumno respecto del objeto de conocimiento.

De acuerdo con sus objetivos de investigación, el programa vigotskiano no se ocupa explícitamente de cómo el orden cultural “se copia” o es reconstruido por cada niño, o si es independiente respecto de la construcción espontánea de conocimientos (Dubrovsky,2000, p.47).

La interpretación más plausible de la “interiorización” en el pensamiento de Vigotski se opone a la transmisión unidireccional de las herramientas culturales. Esta última es una hipótesis central de la extensión “dura” del programa en las experiencias educativas y queda asociada con el empirismo. El programa original y sus extensiones consistentes para la educación deberían ser incompatibles con la tesis empirista de una transmisión pasiva de saberes.

La investigación cross-cultural (transcultural) llevada a cabo por Cole, Gay, Glick, Sharp, Scribner, entre otros, tomaron como objeto de estudio el desarrollo mental, partiendo del supuesto de que el funcionamiento cognitivo está limitado por contextos específicos que actúan como matriz de las formas de hablar, pensar y actuar (Dubrovsky, 2000, p.54).

Bruner, Word, así como Werch, aplican y desarrollan conceptos claves reflejados en los escritos de Vigotski, en un esfuerzo de explicar cómo el niño aprende a través de interacción colaborativa con adultos.

Analizando las diversas líneas de investigación, en esta exposición se circunscribirá el espacio de las lecturas a aquéllas centradas en el desarrollo de las funciones cognitivas en el contexto de la educación más formalizada; recorte éste considerado pertinente para el campo del aprendizaje escolar.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo, al cual Vigotski situó en un lugar central de su pensamiento, puede ser formulado como la distancia real de desarrollo determinada por la capacidad de un alumno de resolver independientemente un problema o tarea y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema o tarea mediante la interacción con un adulto a un compañero más experimentado. La ZDP actúa como punto de intersección, ya que por mediación de la colaboración es logrado el nivel superior en el desarrollo; Vigotski recurre a la imitación para explicar la actuación de la cooperación y colaboración del adulto o del par.

Este concepto genera problemáticas fundamentales sobre la orientación del desarrollo, el nivel de maduración, el tipo de prácticas educativas; por ello podría decirse que los usos de esta teoría pueden originar derivaciones pedagógicas diferentes, no opuestas.

Así es como surgen dos conjuntos de prácticas pedagógicas que reivindican una base vigotskiana, los cuales se diferencian en el tipo de control ejercido sobre los alumnos. Uno de ellos sostiene la responsabilidad de transmitir al niño el legado cultural e histórico de una sociedad; el otro considera al conocimiento como construcción social.

Hatano (Minick et. al., 1993, p.154) comenta una interpretación de la concepción vigotskiana más acorde con la visión empiricista, en la cual la parte medular del

proceso educacional es la transmisión de conocimiento desde fuera de la mente individual, vista ésta como un espacio en blanco.

La concepción vigotskiana de adquisición del conocimiento por instrucción (o transmisionismo) es compatible con la enseñanza convencional y tiene como postulado que el conocimiento a ser adquirido por el aprendiz (un miembro menos maduros de la sociedad) es posesión del maestro (un miembro más maduro), usualmente en la forma de un conjunto de habilidades o estrategias para solucionar problemas; al maestro le es asignado, por la sociedad, el trabajo de transmitir el conocimiento.

4.12 LA ZONA DEL DESARROLLO PRÓXIMO Y EL ROL DOCENTE

La perspectiva vigotskiana para quien el aprendizaje tiene lugar en colaboración entre el/la niño/a y los adultos que le proporcionan herramientas y le enseñan a organizar y controlar sus funciones psicológicas.

La noción de ZDP, apenas esbozada por Vigosky en sus escritos, es el fundamento para pensar prácticas pedagógicas concretas desde un marco socio-histórico. Como él mismo señala: “sólo dentro de estos límites puede resultar fructífera la instrucción...” (Vigotsky, 1993).

El carácter general con el que Vigotsky definió la ZDP dio lugar a interpretaciones parciales de la misma. Una de ellas consiste en no poder sustraerse de la influencia de ciertos modelos y representaciones corrientes que conciben al sujeto como un ser relativamente pasivo, en otros términos, representaciones que limitan las atribuciones y posibilidades de éste. Otra perspectiva parcial reside en la interpretación de la ZDP como un componente intrapersonal (lo que no maduró, pero está en proceso de madurar). (Dubrovsky, 2000, p.64). Lo correcto es comprenderla como un espacio socialmente construido donde convergen y se interconectan las acciones, intenciones y productos de quienes intervienen en un determinado proceso de enseñanza (Labarrere, 1996).

Otros autores, como Newman (Newman et.al., 1991), encuentran en la concepción de la zona esta doble dimensión: la individual (la distancia entre lo que el niño puede resolver solo y lo que puede resolver con ayuda de los demás -tal como la definió el mismo Vigotski-) y la social (varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrían resolver solas).

Según Moll (1993), al actuar en la ZDP el docente asume diferentes roles:

- a) Como guía y soporte. Ayuda a que el niño tome riesgos. Focaliza sus preguntas e ideas, trata de asegurar que cada chico logre el éxito académico.

- b) Como participante activo en el aprendizaje. Investiga con los chicos con demostraciones de los procesos de investigación.
- c) Como evaluador del desarrollo.
- d) Como facilitador. A través del uso de diferentes tipos de medios culturales (currículo, lenguaje, etc.).

Estos diferentes roles que asume el docente presuponen la existencia de una asimetría que de alguna manera condiciona la dirección o guía. La misma se pone en evidencia aun durante la interacción cooperativa. Lo importante, señala Labarrere (1996), consiste en cuestionarnos respecto de cómo aparece y cómo se comprende la cooperación desde la asimetría existente en el modelo de enseñanza actual. El autor afirma que la forma de interacción en la ZDP deviene del modelo de acción que utilizó el propio Vigotski y sus colaboradores.

La base del esquema de acción es introducir cierta ayuda gradual, con el propósito de comprobar el segmento de interacción, el momento en el que el sujeto en desarrollo resulta sensible a tal ayuda, es decir, el momento en que capta o se apropia del procedimiento en cuestión.

Para los docentes es fundamental confiar tanto en sus propias capacidades como en las de los niños. Se debe partir del reconocimiento de que las intencionalidades, en la medida de lo posible, sean compartidas y estén basadas en el diálogo y en la negociación.

Los procesos de construcción de los conocimientos varían en función de la estructura y organización de la escuela. Las dificultades en el aprendizaje se pueden exacerbar o minimizar por el tiempo de interacción social, especialmente las que tienen lugar en la escuela.

Vigotski criticó duramente el uso excesivo de test en el trabajo educativo. Los psicólogos los utilizaban para clasificar a los alumnos y definir dónde los colocaban en el ámbito escolar, pero trabajando muy alejados de las condiciones educativas concretas. Sobre la base de los tests, decidían quiénes debían ir a establecimientos especiales o diseñaban los agrupamientos de los niños en las aulas. Según esta concepción tradicional, el proceso de desarrollo psíquico de los niños se realiza según leyes propias independientes de la enseñanza y la educación.

Señala Vigotski (1991): “La psicología escolar tradicional estudia la psique en su estática y no en su dinámica, en sus formas estancadas y cristalizadas y no en el proceso de origen, formación y desarrollo”. Según Vigotski la diferencia entre la psicología tradicional y la escuela histórico-cultural radica en la manera de interpretar aquello que el niño todavía no puede realizar, que la primera analiza en términos de ausencia o déficit y la segunda como nivel de desarrollo potencial. Frente al predominio de interpretación cuantitativa de los fenómenos, Vigotski adopta una postura cualitativa, es decir, pretende capturar la modalidad particular de organización de las funciones psicológicas en los niños.

El sistema didáctico experimental elaborado por los actuales representantes de la escuela histórico-cultural de la ex Unión Soviética (Zankov *et al.*, 1984) confiere al docente el deber de organizar una labor sistemática y consecuente al desarrollo de todos los alumnos, en términos actuales, implica superar el uso de prácticas homogéneas que poco tienen en cuenta el nivel de desarrollo individual de cada alumno.

La enseñanza debe ser comprendida como un proceso de modelación de las interacciones; en el mismo hemos de tener en cuenta el carácter de los mediadores que utilizamos. El papel del maestro en este contexto es el de consultor y participante; cumple un importante papel como modelo de distribución de funciones dentro del grupo. El organizador del medio educativo social, regulador y controlador de la interacción de ese medio. Su actividad organizada proporciona la práctica necesaria para llevar al niño desde el nivel inicial con ayuda, hasta el nivel final, independiente. El docente debe tender puentes entre los niveles de dominio actuales y los niveles futuros. Este enfoque sugiere que la actividad (tarea de aprendizaje) permanezca como totalidad a lo largo del proceso de instrucción. Sólo el nivel de instrucción (y no la tarea) es lo que cambia con el tiempo (Rueda, 1993).

4.13. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO. UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL.

Lev S. Vigotski concibió, en las primeras décadas del siglo, un modelo semiótico del psiquismo: las funciones psicológicas específicamente humanas se encuentran mediatizadas por herramientas y signos, especialmente los del lenguaje.

Desde el punto de vista lingüístico, la relación entre el lenguaje y los procesos psicológicos pueden establecerse adoptando dos perspectivas: atender a la lengua como sistema, teniendo en cuenta sus aspectos estructurales, o centrarse en las diversas formas que adopta el lenguaje en distintas circunstancias comunicativas.

En las obras de Vigotski pueden observarse desplegadas ambas perspectivas de integración. Así, en su clásico *Pensamiento y lenguaje*, Vigotski analiza el desarrollo del concepto desde el punto de vista de la incidencia de la lengua como sistema en este proceso: el significado de la palabra funciona como categorización organizada por la lengua que marca una dirección para el desarrollo. Desde la otra perspectiva, apela al análisis proporcionado por el lingüista Yakubinski sobre las características discursivas del diálogo, para aplicarlo en su propuesta sobre el lenguaje interior como interiorizado. En este caso, no son las propiedades estructurales de la lengua, sino las estrategias comunicativas del lenguaje en uso las que resultan pertinentes.

Se ha señalado con frecuencia que esta segunda perspectiva es más congruente con el enfoque vigotskiano, ya que éste propone que las formas de comunicación se convierten en formas de representación mental. Por lo tanto, resulta más operativo emplear una categoría que funcione como unidad comunicativa, ya que el foco exclusivo en la palabra no permite explicar los efectos de sentido que se generan en el intercambio de enunciados, tanto en situaciones de interacción directa –por ejemplo, el diálogo informal cotidiano– como en procesos mediatos de mayor complejidad cultural, como los mediatizados por la escritura.

Las categorías pertinentes para efectuar esta integración son las de enunciado y de género discursivo, tal como fueron elaboradas por M. Bajtín (1982) y retomadas productivamente por diversos desarrollos de las ciencias del lenguaje. El enunciado es la unidad concreta de la comunicación. En relación con una práctica social determinada, los enunciados adoptan formas relativamente estables que constituyen los géneros discursivos. En cada área de actividad –por ejemplo, la educación, la justicia, el periodismo, la literatura, etc.- pueden verificarse formas particulares del uso de la lengua, conocida como géneros. La lengua se presenta en distintos niveles (léxico, semántico, sintáctico, enunciativo, textual y demás), éstos presentan características que les permiten desempeñar las funciones comunicativas específicas de dichas actividades.

Los géneros discursivos no desempeñan sólo funciones comunicativas específicas, sino que –en tanto los procesos psicológicos se generan por internalización constructiva de intercambios comunicativos– mediatizan también procesos cognitivos (Wertsch, 1991.).

El empleo de un léxico determinado y el recurso a determinadas formas sintácticas, composicionales y enunciativas permiten vincular el contenido en concordancia con los objetivos comunicativos previstos y, además, posibilita la realización de determinadas operaciones mentales tales como, la elaboración de una red conceptual jerárquica adecuada para el tema y el dominio del conocimiento en cuestión.

Existen algunos casos emblemáticos de incidencia en los procesos mentales de la aparición de nuevos géneros, como por ejemplo la invención de la escritura.

La narración histórica con procedimientos verbales explicativos y argumentativos, que evidencian operaciones de reflexión sobre el hecho histórico y sus protagonistas, comienza a desarrollarse sólo a partir de la invención de la escritura.

Desde el punto de vista cognitivo, el cambio en las características discursivas de la instrucción revela también cambios en las formas del

pensamiento. Debe recordarse que esta es la época del nacimiento de las ciencias experimentales. Esta nueva forma de acceso al conocimiento de la realidad natural implicó el establecimiento de una relación distinta entre el lenguaje y la acción. Se inventaron técnicas para dominar racionalmente el curso de la experiencia. Se buscó un lenguaje riguroso y semánticamente preciso que permitiera describir con máxima precisión los procedimientos empleados (Geymonat, 1984).

La relación entre géneros del discurso y procesos cognitivos no se observa sólo en el curso de la historia, sino también en un aspecto central del desarrollo del individuo: el aprendizaje de la comunicación verbal.

Hacia los 4-5 años, el niño domina casi todos los aspectos estructurales del sistema de la lengua; sin embargo, desde el punto de vista discursivo, sólo se encuentra en el comienzo del largo proceso del aprendizaje comunicativo.

En este periodo, el niño maneja con eficacia (no aún con total dominio) los géneros discursivos de la comunicación cotidiana, espontánea e informal, en situaciones de interacción con familiares o personas conocidas. A medida que comienza a participar en mayor diversidad de situaciones comunicativas que corresponden a distintas prácticas sociales, adquirirá la habilidad para comprender y producir textos orales o escritos de mayor variedad genérica. Este aprendizaje,

por supuesto, no se produce obligatoriamente, sino que depende de complejas circunstancias de interacción socio-cultural.

Una vez en el ámbito escolar, el niño se encuentra también en contacto permanente con instrucciones, tanto orales como escritas, en general bajo la forma de consignas que regulan las acciones mentales o prácticas que deben realizarse para cumplir con los objetivos de aprendizaje.

Desde el punto de vista comunicativo, la falta de dominio genérico compromete los objetivos de los textos: es dudoso que alguien pueda aprender a jugar mediante estas instrucciones. Desde el punto de vista cognitivo, los errores revelan baja comprensión de las operaciones mentales.

Para el enfoque sociocultural, la mediación semiótica es constitutiva del proceso psicológico. El planteamiento de Vigotski implica la historicidad de las herramientas de mediación: los géneros discursivos son productos histórico-socioculturales que nacen, se desarrollan y cambian en función de nuevas y distintas formas de comunicación y conocimiento. Desde el punto de vista del individuo, estas herramientas genéricas funcionan como formas discursivas que deben ser aprendidas para poder desarrollar con eficacia el tipo de pensamiento característico de una praxis determinada. La habilidad en la comprensión y en la producción de un tipo específico de enunciados permite no sólo la comunicación adecuada del conocimiento, sino también la elaboración del mismo.

Es importante adentrarnos de una forma paulatina al mundo de la gramática, por lo que es necesario entrar al camino de la ciencia del lenguaje; “ya que éste es el que nos guía, ascendiendo por los escalones de la abstracción, hacia la comprensión unitaria del fenómeno sorprendente de las hablas y del habla humana” (Tusón, 1997, p. 17). A lo que Humboldt, decía acerca de la forma interior del lenguaje: “los principios puros, la fuerza del lenguaje humano que se hace presente, diversificada, en las lenguas; de tal suerte que se puede decir, en verdad, que todos los humanos poseen una misma lengua” (Tusón, 1997, p. 18).

Una lengua humana es, por encima de todo, su arquitectura formal. Esta es una verdad reconocida hoy por todo el mundo. La arquitectura formal de una lengua es su morfología y su sintaxis: la que nos permite aludir al pasado, al presente y al futuro; la que nos lleva a distinguir el agente del objeto, así como a expresar condiciones, finalidades, causas etc. En las lenguas humanas, el enlace entre los sonidos y los sentidos se vale de la mediación necesaria de la sintaxis. Y tal es la razón por la cual los estudios sintácticos han conseguido, finalmente y para fortuna de la ciencia del lenguaje, el lugar central que les correspondía, hasta el punto de que una teoría sintáctica es sinónima de una teoría del lenguaje.

Todas las lenguas son buenas o, sencillamente, son una manifestación acabada y lograda del lenguaje. De tal suerte que no hemos de entender una lengua como realización parcial e imperfecta de la facultad comunicativa humana, sino como una de sus versiones posibles. Por consiguiente, en cada lengua se

hace patente el lenguaje, porque todo lo que pueda decirse de éste conviene a cualquier lengua. El lenguaje es elemento constructivo de la intersubjetividad y de la vida social. Son muchas, y diversas, las definiciones del lenguaje; con todo, resulta inevitable considerarlo omnipresente en la vida humana y marcador de los límites del pensamiento. El lenguaje ha sido entendido como el instrumento de mayor excelencia y flexibilidad para la comunicación, como el sistema simbólico más elaborado. (Tusón, 1997, p. 21).

Existen definiciones del lenguaje de tipo funcional, que describen su poder, todo aquello que lo hace imprescindible para la vida humana, la comprensión del mundo y la constitución de los ligámenes entre los humanos. Para Noam Chomsky:

El estudio del lenguaje se inscribe, de manera natural, dentro de la biología humana. La facultad del lenguaje, que de algún modo se desarrolló durante la prehistoria humana, permite la gesta prodigiosa del aprendizaje lingüístico, al tiempo que marca los límites de los tipos de lenguas que, normalmente, se pueden adquirir. En colaboración conjunta y recíproca con otras facultades mentales, posibilita el uso coherente y creativo del lenguaje en formas que, en ocasiones, podemos describir; pero que con no pocas dificultades podemos comenzar a comprender (Tusón, 1997, p. 22).

Según la hipótesis chomskiana, la pobreza de los estímulos (los datos de aprendizaje) nos lleva a sospechar que el organismo humano está dotado de alguna aptitud biológica que orienta al niño hacia las lenguas posibles.

Aprendemos lenguas que estamos predispuestos a aprender (es decir, las lenguas que hay en el mundo) y no aquéllas que no son el objetivo de nuestros dinamismos innatos. Nos habremos de preguntar, entre otras cosas, por qué no es posible cualquier ordenación de los elementos oracionales en nuestra lengua; y habrá que llegar más allá e inquirir por qué no existe lengua alguna en la que este orden sea totalmente libre; y por qué siempre hallamos cohesiones sintagmáticas, y también demandar cómo es que no hay lenguas sin pronombres, sin posibilidades anafóricas, sin caso y sin categorías de palabras.

Chomsky ha dicho que “la gramática universal será invariable entre los humanos y especificará cuáles son los hitos que habrá de alcanzar el aprendizaje feliz de la lengua” (Tusón, 1997, p.27). Lenneberg ha hablado con claridad de la estructura interna específica de los seres vivientes y de cómo no cabe concebir una libertad ilimitada en los organismos.⁶⁸ Por lo que “los procesos mediante los cuales se accede a la estructura efectiva, externa, de una lengua natural son propiedades específicas de la especie humana y pertenecen a las raíces de la naturaleza biológica del hombre” (Tusón, 1997, p. 23).

El lenguaje es un don universal de los humanos, un regalo misterioso de la evolución biológica. A excepción del hombre, no existe especie animal alguna que acredite su posesión. Todos los grupos de personas en la tierra, sin diferencia

⁶⁸ Lenneberg supone “una matriz biológica con rasgos especificables que determinen el resultado de cualquier tratamiento al que se vea sometido el organismo” (Tusón, 1997, p. 23).

alguna, gozamos de alguna de las concreciones de esta facultad humana (una lengua u otra) que nos permite un grado muy alto de interacción comunicativa.

La lengua se impersonaliza y pierde las raíces y la sabiduría de aquellos orígenes en los que las palabras hablaban de las cosas y nos evocaban el mundo cotidiano. Una lengua es mucho más que el conjunto de sus palabras, y la habilidad lingüística de un hablante se habrá de establecer sobre unas bases mucho más hondas: las de los esquemas formales de una lengua.

Las estructuras, los esquemas formales de una lengua son el elemento nivelador por excelencia, la fuente profunda de la igualdad lingüística. Por lo que Jacques Monod ha apuntado que “la forma de todas las lenguas humanas es la misma”. Además, el tiempo y el proceso del aprendizaje lingüísticos son idénticos para todos los hablantes, no importa la lengua que circunstancialmente les haya correspondido. Según Chomsky:

Examinando las lenguas naturales podemos obtener alguna comprensión de las propiedades invariantes que cabe atribuir razonablemente al mismo organismo y que son su contribución a la tarea de la adquisición del conocimiento lingüístico: esto es, el esquematismo que este organismo aplica a los datos de los sentidos en un esfuerzo para organizar la experiencia y construir sistemas de conocimiento (Tusón, 1997, p. 30).

La facultad del lenguaje y la posesión de una lengua proveen a los humanos de una afinidad tan fuerte que las diferencias nacidas del entorno se convierten en insustanciales y completamente desestimables.

El dominio de una lengua se manifiesta, por encima de todo, en el control de sus estructuras gramaticales. Una lista de diez mil palabras resulta del todo inservible y no nos permitirá mantener la conversación más trivial; en cambio, doscientas o trescientas palabras básicas y de gran frecuencia de uso, acopladas a un conocimiento de la organización interna de la lengua, nos facultarán para desenvolvemos con decoro en los trámites de cada día. Una lengua no se aprende en un diccionario y buena prueba de ello es la gran dificultad para adquirir una competencia aceptable en el dominio de las melodías entonativas de una lengua que son señales indicadoras de las cohesiones estructurales.

Una lengua es su organización: la arquitectura oracional (las posiciones de los elementos, las concordancias, las condiciones de la subordinación, los permisos en cuanto a los desplazamientos de algunos componentes sintagmáticos); el sistema de referencias interarocionales (el juego de las anáforas, el enmarañado arte de las sustituciones pronominales múltiples); la morfología y el significado de los tiempos verbales, la correlación temporal, el régimen preposicional ... Todo ello compone una parte importante de la estructura formal de una lengua, que es precisamente lo que habrá de descubrir quien consiga tener su pericia. Según Chomsky, “la persona que ha alcanzado el

conocimiento de una lengua ha interiorizado el sistema de reglas que relacionan, de una manera determinada, el sonido con el significado” (Tusón, 1997, p. 34). La tarea principal que habrá de consumir el hablante se condensa en la deducción de la organización sintáctica de la lengua, lo cual le permitirá la proyección de este conocimiento en la producción de oraciones nuevas.

Bloomfield y sus discípulos reiteraron la creencia de que la adquisición de una lengua se podía describir por medio de un esquema muy sencillo: se almacenarían unas oraciones determinadas, asociadas al recuerdo de las situaciones en que fueron emitidas. Una nueva situación, en algunos puntos parecida a la primera, desempeñaría el papel de estímulo que liberaría la oración apropiada, esto es, aquella que habríamos mantenido relacionada al primer acontecimiento, escondida no se sabe en qué misterioso rincón de una memoria inconsciente. Según los bloomfieldianos se recurría a la analogía: las oraciones nuevas serían, por consiguiente, el fruto de una composición con el material de oraciones viejas, es decir, conservadas en la memoria.

Existen dos tipos de conocimiento lingüístico: por un lado, el que se manifiesta en el uso, gramatical y creativo de una lengua; por otro, el que se hace patente en los juicios de los hablantes. Son oraciones gramaticales todas aquellas que el hablante puede producir de acuerdo con las reglas deducidas; reglas que el lingüista habrá de formalizar (esto es, hacer explícitas) en un modelo de la competencia. Estas reglas no son, ni mucho menos, unas fórmulas normativas al

estilo de las que establecían las gramáticas tradicionales; más apropiadamente, representan los descubrimientos que ha realizado el mismo hablante y que le permiten el uso creativo en su lengua.

Esta creatividad es otra de las cuestiones capitales. Ya desde sus primeros escritos, Chomsky ha afirmado que “la gramática de una lengua proyectará el corpus, finito y de algún modo accidental, de las expresiones examinadas hacia un conjunto (posiblemente infinito) de expresiones gramaticales” (Tusón, 1997, p.37). Expresado en palabras de Humboldt, ciento cincuenta años antes el lenguaje: “ha de dejar abierto el horizonte que permita expresar una multitud de fenómenos, aún imprevistos, y responder el conjunto de las exigencias que el pensamiento impone. El lenguaje viene obligado a hacer un uso infinito de medios finitos; puesto que es una misma la fuerza que produce, a un tiempo, el pensamiento y el lenguaje.

El hablante manifiesta la capacidad de descubrir los mecanismos productivos; sus emisiones lingüísticas serán la proyección creativa de las reglas descubiertas; a causa de ello, el lenguaje resulta apto para expresar, con oraciones nuevas, situaciones y estados de ánimo “todavía imprevistos y de responder del conjunto de las exigencias que el pensamiento impone” (Tusón, 1997, p. 38). Podemos manifestar cualquier cosa, si bien no de cualquier manera puesto que, ya lo sabemos, una lengua está gobernada por reglas en todos sus niveles.

Los límites o condiciones del lenguaje nos permiten un número ilimitado de oraciones. La aportación humana es doble: por un lado, podemos asignar a las oraciones un estatus de pertenencia porque, sin disponer de una lista, sabemos cuáles son las oraciones de la lengua. Por otro lado, merced al descubrimiento de los mecanismos que lo permiten, proyectamos el corpus al elaborar oraciones nuevas; esto es, aquellas no registradas previamente e inexplicables como producto de la repetición y de la analogía.

Durante la primera mitad de nuestro siglo, por influencia de la obra de Ferdinand de Saussure, predominó una concepción lineal en lo tocante a la organización de las oraciones. Se suponía que éstas se componían en virtud de dos operaciones sucesivas: la selección y la combinación. Se pensaba, por un lado, en las clases o paradigmas de palabras de donde se extraía un elemento cada vez; y, por el otro, se consideraba que los elementos escogidos se asociaban sintagmáticamente siguiendo la línea de la sucesión temporal

Por otra parte si alguna vez hemos visto los diagramas arbóreos que a menudo se dispensan en los estudios de gramática generativa, habremos podido comprobar que comienzan por el símbolo F: frase u oración. Desde este símbolo primero, muy general, descienden las ramas del análisis: hacia los símbolos SN y SV, sintagmas nominal y verbal, respectivamente. Y, más abajo, los símbolos de las clases léxicas (Det, N, V, etc.). Finalmente y me ahorro los detalles técnicos, ya que no se requiere, se insertan elementos como el, tiempo y se escurre, los

frutos del árbol oracional, con lo que habremos concluido en análisis y quedará patente la estructura de la oración.

Un gráfico de este tipo es todo lo contrario de un análisis lineal porque se ajusta al principio de la globalidad: el símbolo F prevé la concordancia de número para todos los lugares de la oración donde la concordancia esté implicada; el símbolo SN cumple de igual manera con la de género, y así en otros casos. El modelo de la gramática generativa se considera apto para explicar un hecho lingüístico de suma importancia: cómo producimos las oraciones de una lengua. En realidad, cuando un niño de cinco años pregunta ¿Por qué cuando me llevaste al parque no me pusiste los zapatos que me compraste? Hace más por disponer en la línea del tiempo las piezas de paradigmas diferentes.

Los hablantes de una lengua no tenemos tan sólo competencia oracional; nuestra inteligencia lingüística nos permite controlar un espacio que trasciende los límites de la frase. Gemma Rigau, en un extenso y penetrante estudio monográfico sobre la gramática del discurso o texto, ha escrito:

Si la gramática de una lengua ha de ser un modelo de la competencia lingüística de los hablantes, se precisa traspasar los límites oracionales con los que se ha identificado esa competencia. En realidad poseen en conocimiento de la lengua que les permite producir y comprender infinitos textos o discursos coherentes. Por ello, hay que construir gramáticas cuyo dominio sea el texto o discurso. (Tusón, 1997, p.40).

La habilidad humana específica del lenguaje compone un fenómeno de una complejidad y riqueza incomparables, sin ningún análogo en el mundo de los vivientes. Poseemos destreza designativa; pero lo que nos singulariza se cifra en la capacidad de organizar las oraciones y confeccionar textos coherentes, aptos para la expresión de las situaciones vividas y de las que viviremos.

Éste es el aspecto capital de la habilidad semiótica de los seres humanos, de nuestra disposición ineludible que nos lleva a emparejar sonidos y significados. Lo que resulta sorprendente es que la habilidad semiótica tenga, precisamente, un exceso sintáctico. Somos animales sintácticos y retóricos porque alcanzamos a captar el significado de las estructuras; y contamos con la capacidad de extraer los diversos sentidos de las estructuras. De esta capacidad participamos todos los humanos, sin discriminación alguna, y es ella la que aporta el exceso que nos confiere la condición que nos define. Es el lujo del lenguaje.

4.14 ESTRUCTURALISMO Y LINGÜÍSTICA

Saussure fue profesor a los 24 años en la École des Hautes Etudes, donde enseñó de 1881 a 1891. De París volvió a Ginebra, a los 34 años, un poco a disgusto, abandonando una carrera brillante que se le abría en París y que Bréal hubiera de fijo seguido apoyando. Durante aquel tiempo, formó a varios hombres eminentes, de una misma generación, en particular a los dos principales: Antoine Meillet y Maurice Grammont, en el ámbito de la disciplina histórico comparada.

La Lingüística se había desarrollado durante el siglo XIX como ciencia histórica, como ciencia comparativa y como ciencia enderezada a la restitución de estados prehistóricos.

Saussure rechazaba casi todo lo que se hacía en su tiempo. Hallaba que las nociones corrientes carecían de base, que todo descansa en supuestos previos no verificados y, sobre todo, que el lingüista no sabía lo que hacía. Todo el esfuerzo de Saussure se concentró en la exigencia de enseñarle al lingüista qué debería hacer. De abrirle los ojos al itinerario intelectual que sigue y a las operaciones que practica cuando, en cierta forma instintiva, razona acerca de lenguas o las compara o las analiza. Saussure promovió las definiciones que hoy se han vuelto clásicas, sobre la naturaleza del signo lingüístico, sobre los diferentes ejes según los cuales hay que estudiar la lengua y la manera como se nos presenta la lengua.

Las ideas de Saussure fueron más fácilmente comprendidas en Francia, aunque para imponerse hayan tardado tanto como en los demás sitios. A partir de entonces, el paisaje se fue modificando, conforme las nociones saussurianas se afianzaban poco a poco o eran redescubiertas por otros, o, bajo diversas influencias, sobre todo en Estados Unidos, surgían ciertas convergencias.

El estructuralismo trató de mostrar en los elementos materiales de la lengua y, en cierta medida, encima, en los elementos significantes, dos cosas, los dos

datos fundamentales en toda consideración estructural de la lengua. Primero, las piezas del juego, después, las relaciones entre estas piezas. Pero no es nada fácil, ni aun para empezar, identificar las piezas del juego. Tomemos los elementos no significantes de la lengua, los sonidos.

Otra consideración esencial para el análisis estructural es precisamente ver cuál es la relación entre estos elementos constituyentes. Estas relaciones pueden ser extremadamente variadas, pero siempre se pueden reducir a cierto número de condiciones básicas.

Un epistemólogo podría mostrar que la misma consideración ha sido aplicada en lógica, en matemáticas. De hecho, hay una especie de estructuración de la matemática, para suceder a la labor más o menos intuitiva que los primeros matemáticos tenían por única posible. Todo esto representa en conjunto el mismo movimiento de pensamiento y la misma manera de objetivar la realidad.

En cambio, Chomsky considera la lengua como producción. El estructuralista tiene que empezar por constituir un corpus. Así se trate de la lengua que usted y yo hablamos, primero hay que registrarla, que ponerla por escrito. Decidamos que está representada por tal o cual libro, por doscientas páginas de texto que acto seguido serán convertidas en material, clasificadas, analizadas, etc. Hay que partir de los datos.

Para Chomsky es exactamente al revés, parte de la palabra como producida. Todo hombre inventa su lengua y la inventa toda la vida. Y todos los hombres inventan su propia lengua en el instante y cada quien de manera distintiva, y cada vez de modo nuevo. Dar a alguien los buenos días cada día de la vida, es una reinención cada vez. Con mayor razón cuando se trata de frases; no son ya los elementos constitutivos los que cuentan, es la organización de conjunto completa, la disposición original cuyo modelo no puede haber sido dado directamente y que el individuo fabrica, pues. Cada locutor fabrica su lengua, en una cuestión esencial, pues domina el problema de la adquisición del lenguaje.

Cuando el niño aprende una vez a decir que “la sopa está demasiado caliente”, sabrá decir “la sopa no está bastante caliente”, o bien, “la leche está demasiado caliente”. Construirá así frases donde utilizará en parte estructuras dadas, pero renovándolas, llenándolas de objetos nuevos, y así sucesivamente. “Hay una organización mental propia del hombre y que le otorga la capacidad de preproducir ciertos modelos, aunque variándolos al infinito” (Benveniste, 1977, p.20).

Todo el mundo puede fabricar una lengua, pero no existe ésta, en el sentido más literal, en tanto no haya dos individuos que la puedan manejar nativamente. Una lengua es primero que nada un consenso colectivo. El niño nace en una comunidad lingüística, aprende su lengua, proceso que parece instintivo, tan natural como el crecimiento físico de los seres o de los vegetales, pero lo que

aprende, en realidad, no es el ejercicio de una facultad “natural”, es el mundo del hombre. La adecuación del lenguaje al hombre es la adecuación del lenguaje al conjunto de los datos que le incumbe traducir, la adecuación de la lengua a todas las conquistas intelectuales que permite el manejo de la lengua.

El signo saussuriano es en realidad una unidad semiótica, o sea la unidad dotada de sentido. Se reconoce lo que tienen un sentido; todas las palabras que hay en un texto francés tienen, para quien posee esta lengua, un sentido. Pero importa poco que se sepa cuál es dicho sentido y no hay que cuidarse de ello tal es el nivel semiótico: ser reconocido como poseedor o despojado de sentido.

La idea de que el estudio lingüístico revelaría el lenguaje como producto de la naturaleza no puede ser ya sostenida hoy. Siempre vemos el lenguaje en el seno de una sociedad, en el seno de una cultura. El hombre no nace en la naturaleza sino en la cultura, es que todo niño en toda época, desde la prehistoria más remota hasta ahora, aprende necesariamente con la lengua los rudimentos de una cultura. Ninguna lengua es separable de una función cultural. No hay aparato de expresión tal que se pueda imaginar que un ser humano fuera capaz de inventar solo. Las historias de lenguaje inventado, espontáneo, fuera del aprendizaje humano, son fábulas. El lenguaje siempre ha sido inculcado a las criaturas humanas, y siempre en relación con lo que se llaman realidades, que son realidades definidas, por necesidad, como elementos de cultura.

El niño adquiere, aprendiendo, como se dice, a hablar, es el mundo en el cual vive en realidad, que el lenguaje le entrega y sobre el cual aprende a actuar. Aprendiendo el nombre de una cosa, adquiere el medio de obtenerla. Empleando la palabra actúa, pues, sobre el mundo y muy pronto, se da cuenta oscuramente. Es el poder de acción, de transformación, de adaptación, lo que es la clave de la relación humana entre la lengua y la cultura, una relación de integración necesaria.

El estudio de la lengua puede tornarse ciencia piloto, ilustrándonos acerca de la organización mental que resulta de la experiencia del mundo o a la cual la experiencia del mundo se adapta, no sé bien cual de las dos cosas. Hay, en particular, una manera de organizar relaciones lógicas que aparece muy pronto en el niño. Piaget ha insistido mucho en esta capacidad de formar esquemas operatorios, y esto va aparejado a la adquisición de la lengua. Esta red compleja reaparecería a nivel profundo en los grandes menesteres intelectuales, en la estructura de las matemáticas, en las relaciones que constituyen el fundamento de la sociedad.

4.15 BREVE APROXIMACIÓN AL DISCURSO

El término “discurso” se aplica a una forma de utilización del lenguaje. Ahora bien, el discurso es un suceso de comunicación es una caracterización que

incorpora algunos de los aspectos funcionales.⁶⁹ En otras palabras, las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias (o para expresar emociones), y lo hacen como parte de sucesos sociales más complejos.

Las descripciones del discurso distinguen diversas estructuras. Así, una gramática puede describir oraciones o secuencias de palabras que tiene un orden específico. Algunas de estas secuencias son oraciones gramaticales que tienen sentido, mientras que otras no lo tienen. Análogamente, si queremos aportar una descripción estructural del discurso, podemos comenzar por considerarlo como una secuencia de oraciones, es decir, como oraciones dispuestas en un orden específico. Algunas de estas secuencias constituirán discursos con sentido, coherentes y aceptables, y otras no. En otras palabras, una descripción estructural debe establecer las diversas relaciones y condiciones que definen la “discursividad” de secuencias de oraciones.

El análisis del discurso puede comenzar por el análisis de un nivel de manifestaciones observables o por expresiones, a saber, sonidos audibles y marcas visuales (cartas, figuras, colores, etc.) inscritas sobre papel, pizarras o pantallas de ordenadores.

⁶⁹ Tales como: el uso del lenguaje, la comunicación de creencias (cognición) y la interacción en situaciones de índole social (Van Dijk, 2000, p.23).

En el discurso hablado los sonidos tampoco ocurren aislados. Habitualmente están acompañados por diversos tipos de actividad no verbal, como los gestos, las expresiones faciales, la posición del cuerpo, la proximidad, el aplauso y la risa, acciones todas que acompañan de manera pertinente a las conversaciones y, por consiguiente, requieren por derecho propio un análisis del papel que juegan en el suceso de comunicación como totalidad.

En el discurso participan diversas actividades, entre ellas la producción de sonidos, la gestualización, la construcción de representaciones semánticas o la realización de actos de habla, todas ellas llevadas a cabo de un modo estratégico y contextualmente relevante, así como formas de interacción como la toma de turnos, la formación de impresiones, la negociación, la persuasión o la reproducción de prejuicios raciales. “Los usuarios del lenguaje hablan con el objeto de que se les entienda, para comunicar ideas, y lo hacen en su calidad de individuos y de miembros de grupos sociales, para informar, persuadir o impresionar a los otros, o bien para llevar a cabo otros actos sociales en situaciones, instituciones o estructuras sociales” (Van Dijk, 2000, P.40).

El conocimiento que tienen los usuarios del lenguaje acerca de las reglas gramaticales y discursivas es un conocimiento compartido socialmente, de modo que es posible la comprensión mutua. Los actores sociales comparten con otros miembros de su grupo, comunidad o cultura, normas, valores, reglas de

comunicación y representaciones sociales tales como el conocimiento y las opiniones. En otras palabras, además de la cognición individual, el discurso implica especialmente una cognición sociocultural.

Un análisis cognitivo del discurso hace hincapié en el hecho de que estos procesos mentales son constructivos. Las representaciones mentales que provienen de la lectura de un texto no son meras copias del mismo o de su significado, sino el resultado de procesos estratégicos de construcción del sentido que pueden utilizar elementos del texto, elementos de lo que los usuarios del lenguaje saben acerca del contexto y elementos de las creencias que esos usuarios ya tenían antes de iniciar la comunicación.

Puede combinarse alguna información fonológica o gráfica con información sintáctica, semántica o contextual a fin de inferir con rapidez, dentro del lapso de uno o dos segundos, qué acto de habla o de otro tipo lleva a cabo el hablante.

El proceso de comprensión concreto es siempre un proceso tentativo permanente (en línea), que permite la reinterpretación continua. Así, el análisis mental parcial de un fragmento de texto puede interactuar con la activación u adaptación contextual de conocimientos generales y opiniones en la memoria.

Los procesos ascendentes de comprensión de las palabras y oraciones pueden combinarse con

“suposiciones” abstractas descendentes acerca de la estructura esperada de una oración, narración o conversación. Varios módulos pueden operar al mismo tiempo para realizar tareas especializadas, como el procesamiento de las palabras, de la estructura de las cláusulas, de la coherencia semántica, de los actos de habla o del cierre de una conversación (Van Dijk, 2000. P.44)

En el proceso de comprensión, los usuarios del lenguaje construyen gradualmente no sólo una representación del texto y del contexto, sino también representaciones –dentro de los denominados modelos mentales- de los eventos o acciones que trata el discurso. Dar sentido a un texto o una conversación implica, entonces, la construcción de tales modelos a partir del significado semántico del discurso, así como de su significado o sus funciones de interacción, además de la aplicación de conocimientos y opiniones más generales, socialmente compartidas.

La mayor parte de los estudios del discurso se desenvuelve en algunos de los ámbitos descritos anteriormente como: la forma, el sentido, la interacción y la cognición. El contexto desempeña un papel fundamental en la descripción y la explicación del texto y la conversación. Aunque no existe una teoría explícita del contexto y aunque la noción es utilizada por distintos estudiosos del tema con una amplia variedad de significados, podemos definirlo brevemente como la estructura de todas las propiedades de la situación social que son pertinentes para la producción o recepción del discurso. “No sólo las características del contexto influyen sobre el discurso; lo inverso también es cierto: el discurso puede

asimismo definir o modificar las características del contexto” (Van Dijk, 2000, p.44).

4.16 GRAMÁTICA DEL DISCURSO

Algunos lingüistas, especialmente los que no pertenecían a la corriente generativista predominante, advirtieron entonces que el estudio del lenguaje excedía la definición de gramáticas formales de oraciones aisladas. Comenzaron a pensar en términos de gramáticas del texto o del discurso y otros enfoques lingüísticos que apuntaban especialmente a la semántica y las relaciones funcionales entre las oraciones. Estudiaron en qué reside la coherencia de un texto y cómo se distribuye la información o el foco dentro de los textos. Tal como había ocurrido con los enfoques estructuralistas (literarios, semióticos), de nuevo se dejó de lado el uso concreto del lenguaje y, por consiguiente, las dimensiones sociales del discurso; sin embargo, estas gramáticas del discurso sí establecieron relaciones con ideas que provenían del procesamiento del discurso en la psicolingüística y la psicología cognitiva.

El análisis contemporáneo del discurso ha recorrido un largo camino desde los primeros estudios lingüísticos de los pronombres y la coherencia semántica, las primeras observaciones de la toma de turnos en la conversación, los estudios etnográficos iniciales acerca de las “maneras de hablar” en diversas culturas o los

primeros experimentos acerca de la comprensión de textos. El análisis del discurso se ha transformado en una empresa vasta y multidisciplinaria de la cual participan por lo menos media docena de disciplinas distintas,⁷⁰ una empresa bastante compleja en algunas de sus ramas.

4.17 GRAMÁTICA DEL TEXTO

La gramática del texto presupone que la gramática de una lengua debe dar cuenta, no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los textos enteros subyacentes a estas emisiones. Esta afirmación se basaba en parte en argumentos gramaticales y en parte en el posible papel de la gramática en dominios tales como la psico y sociolingüística, la poética, la antropología y las demás ciencias sociales. El desarrollo de la gramática del texto no ha sido un movimiento unificado; al contrario, se han llevado a cabo investigaciones en varios países desde muchos puntos de vista, aunque sin mucha inspiración mutua.

La gramática del texto incluye una gramática de la oración. La gramática del texto se concentrará en aquellas propiedades del discurso que una gramática de la oración no puede explicar adecuadamente pertenecen a relaciones entre las oraciones de una secuencia. La primera aproximación gramatical al discurso será una representación de ese discurso en términos de una secuencia de oraciones.

⁷⁰ Entre ellas la Filosofía, la Psicolingüística, Literatura, Sociolingüística y Antropología, etc.

La oración tiene una función importante en un texto, tanto fonológica como sintáctica, semántica y pragmáticamente. La secuencia, entonces, es primero una ordenación lineal de oraciones en el tiempo o en el espacio. (Van Dijk, 1993, p. 22).

4.18 RELACIÓN DEL TEXTO Y LA GRAMÁTICA

Una gramática es un sistema de reglas, categorías, definiciones, etc., que abarcan el sistema de una lengua.⁷¹ Cada grupo o comunidad lingüística social o geográfica empleará el mismo sistema lingüístico de manera más o menos diferenciada, según las circunstancias más diversas y según el contexto comunicativo. Una gramática intenta reconstruir el sistema lingüístico, haciendo abstracción de las diferencias individuales, sociales, geográficas y casuales del uso del lenguaje.⁷² Una gramática explica sobre todo el sistema de normas que forma la base de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua determinada.

Una gramática explica sobre todo el sistema de normas que forma la base de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua determinada.

⁷¹ Para una orientación general sobre los objetivos, la teoría y las diferentes modalidades de gramáticas, véase Helbig (1974).

⁷² Por ejemplo, “una gramática del español no tendrá en cuenta la articulación especial de los sonidos, la construcción de la frase y el léxico del dialecto de Sevilla. Y una gramática de la lengua que se habla en Sevilla no se preocupará por las diferencias entre sus diferentes barrios” (Van Dijk, 1983, p.32).

La descripción de la estructura de estos enunciados tiene lugar en diferentes niveles. Tal es el caso de la fonética que “se caracteriza en un nivel puramente físico como una serie de ondas sonoras, o bien fisiológicamente, como una serie de movimientos de los órganos fonadores y auditivos; que provocan, o bien tienen como consecuencia las manifestaciones físicas del habla” (Van Dijk, 1983, p.32). Otro aspecto es la fonología que “estudia el nivel de las formas del sonido en una gramática” (Van Dijk, 1983, p.32).⁷³

La morfología es la parte de la gramática que se preocupa de las formas de las palabras (morfemas). Los morfemas son las unidades significativas más pequeñas de un sistema lingüístico; por ello constituyen la base de todos los demás niveles de descripción, a saber, de las funciones gramaticales (sintaxis) y los significados (semántica).

Las formas de los sonidos pueden enlazarse (linealmente) hasta crear formas de palabras, también las formas de las palabras pueden ligarse formando unidades mayores. Una unidad fundamental que crean es la oración.

En la gramática se describen los enunciados exactamente desde esta perspectiva: se describe la estructura de las oraciones. La sintaxis (teoría de la construcción de la oración) indica qué combinaciones de palabras forman

⁷³ Su tarea consiste, en describir qué características distintivas diferencian una /a/ de una /e/, cómo estas formas de sonido (fonemas) pueden unirse entre sí para formar combinaciones y las variaciones que por ello puedan experimentar.

oraciones inteligibles de una lengua y cuáles no lo hacen. Esto tiene lugar a través de categorías de orden y reglas (sintácticas).

Las posibilidades de combinación de las palabras en una oración vienen determinadas por las posibilidades de combinación de las categorías a las que pertenecen las palabras o grupos de palabras; sin embargo, “una gramática analiza con categorías y reglas explícitas, es decir; se sabe perfectamente bajo qué condiciones unas formas de palabras/palabras y grupos de palabras determinados corresponden a una categoría y según qué regla unas categorías pueden combinarse con otras.” (Van Dijk, 1983, p.32).

Finalmente, la semántica aporta una descripción en el nivel de los significados de palabras/grupos de palabras y del papel de las categorías y sus combinaciones en el significado de la frase.⁷⁴ La semántica se refiere no sólo a significados generales y conceptuales de palabras, grupos de palabras, y oraciones, sino también a las relaciones entre estos significados y la realidad las denominadas relaciones referenciales.

⁷⁴ Si bien aquí no se habla de fonología ni de morfología, esto no significa que en este nivel no existan características estructurales para los textos, como por ejemplo determinadas melodías de frase, acentos (p. ej. Contraste) o determinados tipos de palabra. Para un estudio empírico en varios idiomas, véase Longacre (comp.) 1976.

En la lingüística moderna, las estructuras de los enunciados se formalizan en los más diversos niveles, e incluso, a menudo, sobre la base de sistemas matemáticos y lógicos.

Una gramática pretende tanto describir oraciones como secuencias de oraciones, si resultase que entre las oraciones de unos enunciados existieran determinadas relaciones, tal y como por ejemplo existen entre palabras y grupos de palabras dentro de una misma oración.

Estas relaciones entre las oraciones deben describirse en los mismos niveles gramaticales (morfología, sintaxis y semántica) que la estructura de las oraciones. Dado que una secuencia también puede constar de una única oración, una gramática de la descripción de secuencias debería contener también una gramática de la descripción de la oración (Van Dijk, 1983, p. 36).

Con los objetivos de una gramática, una descripción de la secuencia de oraciones en la que basa una enunciación lingüística deberá indicar cuáles secuencias oracionales son posibles en una lengua, cómo la estructura sintáctica y semántica de una o varias oraciones determina en la secuencia la de otras oraciones, y cómo determinados grupos de oraciones pueden llegar a formar unidades para las que existen otras categorías especiales.

4. 19 LAS MACROESTRUCTURAS EN EL TEXTO

Una oración es más que una serie de palabras; también se pueden analizar los textos en un nivel que supera la estructura de las secuencias. Las conexiones que se dan en el texto como un todo o por lo menos en unidades textuales mayores son las macroestructuras; éstas son globales.⁷⁵

La macroestructura de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto. “Mientras que las secuencias deben cumplir las condiciones de la coherencia lineal, los textos no sólo han de cumplir estas condiciones, sino también las de coherencia global” (Van Dijk, 1983, p.54).

Las macroestructuras de los textos son semánticas; así pues nos aportan una idea de coherencia global y del significado del texto que se asienta en un nivel superior que el de las oraciones por separado. Una secuencia parcial o entera de un gran número de oraciones puede formar una unidad de significado en el nivel más global.

Cada macroestructura debe cumplir las mismas condiciones para la conexión y la coherencia semánticas que los niveles microestructurales, conexiones de condiciones entre oraciones. Toda gramática y semántica rigurosa

⁷⁵ Para una discusión más amplia de macroestructuras, véase Van Dijk (1972 a 1977) para las macroestructuras semánticas, y Van Dijk (1980) para las macroestructuras pragmáticas.

requieren que siempre describamos la estructura de unidades y niveles en términos de su construcción o su derivación de otras unidades y niveles. Se necesitan reglas para la realización de la unión de micro y macroestructuras, que se evidencian como series de oraciones ligadas a series de oraciones; a esto se le llama proposiciones semánticas.

La macroestructura, es, pues, el concepto de tema de un texto o tema del discurso; por ejemplo, el título de una libro, de nota periodística, una oración principal en cualquier discurso.

4.20 LAS MACRORREGLAS EN EL TEXTO

“Las macrorreglas son una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes” (Van Dijk, 1983, p. 58); es decir, introducimos un orden en lo que a primera vista no es más que una larga y complicada serie de relaciones. Las macrorreglas organizan en cierta manera la información extremadamente complicada del texto; también podemos considerar las macrorreglas como operaciones par reducciones de información semántica.

Las macrorreglas son, pues, la reconstrucción formal de esta deducción de un tema, con lo cual el tema de un texto es exactamente lo mismo que lo que hemos llamado macroestructura, o una parte de ella. Además de que tienden e

interpreten relaciones de significado generales en los textos y de que deduzcan uno o varios temas de un texto, los hablantes son capaces de hacer un resumen del texto, es decir, de producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el original, puesto que reproduce brevemente su contenido.

Esta capacidad de deducir temas, describir objetos del texto o producir resúmenes, así como de cumplir otras tareas que hacen referencia al contenido de un texto en su totalidad (contestar preguntas, parafrasear, traducir, etc.) tiene también determinadas implicaciones gramaticales, pues en su interpretación del texto, el hablante puede hacer una diferencia entre la información que pertenece a la microestructura auténtica y manifiesta del texto y la que únicamente se da para organizar esta microestructura y su interpretación.

Las macrorreglas de los textos se obtienen al aplicar las macrorreglas a series de proposiciones (omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar).

La primera macrorregla, OMITIR, resulta bastante trivial y significa que toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida. “Las proposiciones omitidas son, por lo demás, no-esenciales, en el sentido de que las características señaladas en estas proposiciones son causales y no inherentes” (Van Dijk, 1983, p- 60).

La segunda regla, SELECCIONAR, se omite cierta cantidad de información, pero aquí la relación entre las series de proposiciones se da mucho más claramente.

La tercera regla, GENERALIZAR, también omite informaciones esenciales, pero lo hace de manera que se pierden (como en la regla I) componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva. La diferencia con la regla I consiste en que aquí se omiten características constitutivas (esenciales) de los rasgos de los referentes y no características casuales.

La cuarta regla, CONSTRUIR O INTEGRAR, tiene un papel muy importante. En su función se asemeja a la regla II, pero opera de manera en que la información se ve sustituida por una nueva información y no es omitida ni seleccionada. También aquí existe una relación inherente entre los conceptos, expresada por habituales, circunstancias, componentes, consecuencias, etc., de una situación, un suceso, un proceso, una actuación, etc. El texto en sí puede mencionar una serie de estos aspectos, de manera que juntos pueden formar un concepto más general o global.

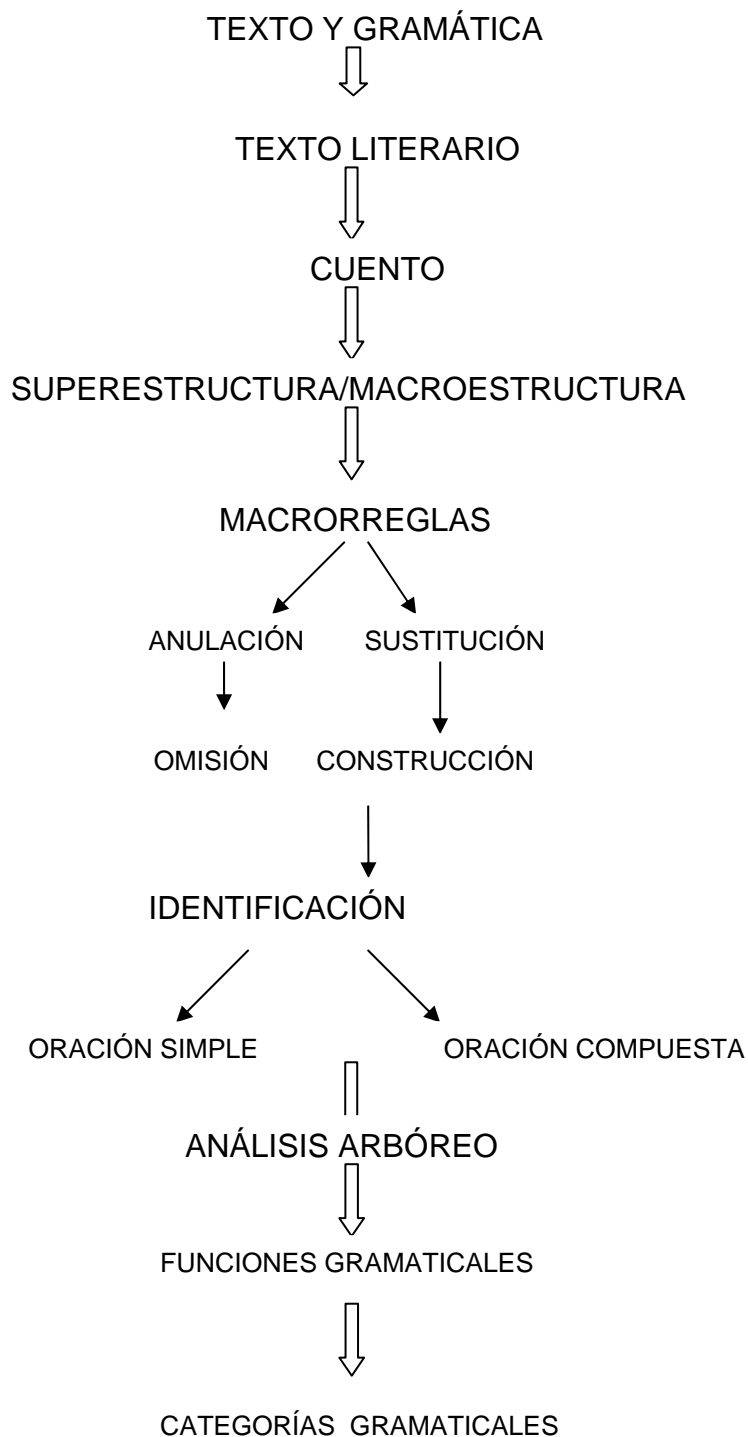
Una macroestructura define un conjunto de textos, a saber, todos los textos que tienen el mismo significado global. Las macrorreglas nos permiten decidir de manera más o menos exacta qué es lo principal y lo secundario, según el contexto

de cada texto. Si, al aplicar la regla, se producen dos macroestructuras en el mismo nivel, hablaremos de un texto macro-ambiguo, esto es, que existen desde un punto de vista formal hay como mínimo dos interpretaciones válidas posibles.

Las macroestructuras tienen no sólo un papel semántico y cognitivo, sino también uno comunicativo, de interacción y, por tanto, social. Definen cuáles son los asuntos más importantes de las conversaciones, definen lo que las personas típicamente evocarán de las interacciones y del discurso público (como las noticias), y definen también aquello a lo que la gente presta atención, lo que evaluará y sobre lo que actuará. Gran parte de la información social importante, como conocimientos, creencias y opiniones compartidos, serán a menudo de un tipo de nivel más general y elevado que el representado por las macroproposiciones. Puesto que empleamos oraciones normales para expresar las macroproposiciones, se puede mostrar directamente que sobre la base de macrorreglas podemos resumir el texto tratado.

4.21 MODELO DE ANÁLISIS GRAMATICAL⁷⁶

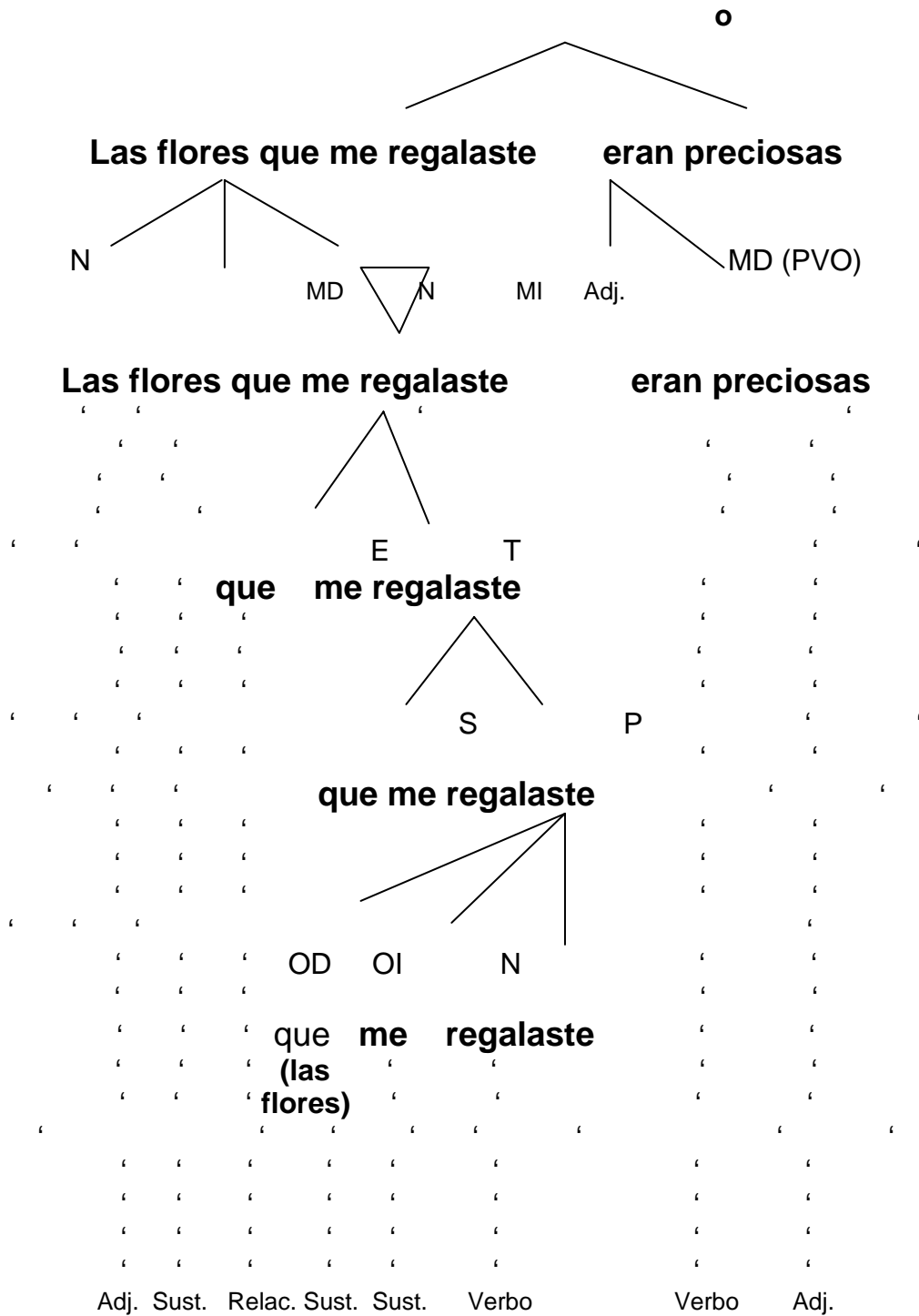
Cuadro 9



⁷⁶ Este modelo de análisis representa el sustento teórico de mi propuesta didáctica.

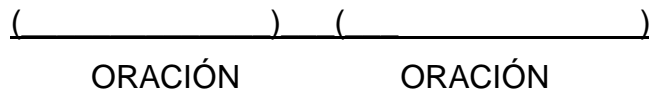
4.23 RELACIONES VERTIDAS EN UN ESQUEMA TIPO ÁRBOL.⁷⁷

Oración compuesta

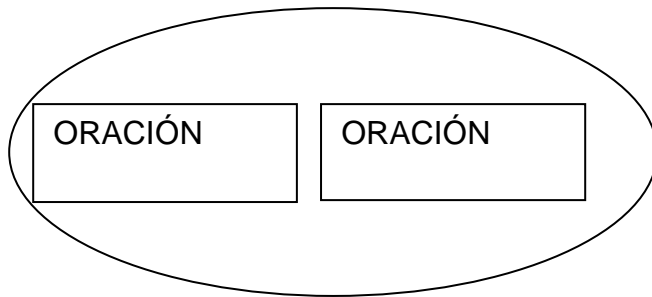


⁷⁷ Este es un modelo para el análisis arbóreo de la oración gramatical. **CUADRO 11**

ORACIÓN COMPUESTA⁷⁸



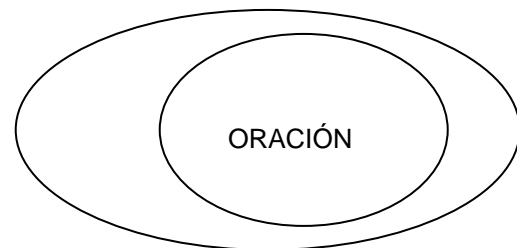
ORACIÓN
COMPPUESTA



ORACIÓN COMPUESTA⁷⁹



ORACIÓN COMPUESTA








⁷⁸ Modelo de análisis de una oración compuesta coordinada, la cual se compone por dos oraciones de la misma función sintáctica y son independientes una de otra.

⁷⁹ Modelo de análisis de una oración compuesta subordinada, la cual representa más de dos oraciones, donde aparece una oración principal de la que depende otra.

CUADRO 12

4.2.4 ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS PARA EL ANÁLISIS DE LA ORACIÓN⁸⁰

O	Oración
()	Proposición
	Sintagma endocéntrico
	Sintagma exocéntrico
	Relacionante como enlace
	Relacionante con otra función
	Proposición subordinada sustantiva
	Proposición subordinada adjetiva
	Proposición subordinada adverbial
S	Sujeto ^o
P	Predicado
N	Núcleo
M	Modificador
M D	Modificador directo
M I	Modificador indirecto
E	Enlace
E S	Enlace subordinante
E C	Enlace coordinante
T	Término
AP	Aposición
PV	Predicado verbal
OD	Objeto directo
OI	Objeto indirecto
AG	Agente
PVO	Predicativo
C	Circunstancial

⁸⁰ Las cuales podemos usar en el análisis arbóreo y nos sirven para diferenciar y marcar funciones y categorías gramaticales. **CUADRO 13**

4.25 FUNCIONES GRAMATICALES⁸¹

SUJETO (ES QUIEN REALIZA LA ACCIÓN)			
Función	Pregunta semántica	Explicación gramatical	Función gramatical
Núcleo del sujeto (N)	¿Quién?	Elemento más importante del sujeto	Puede ser un sustantivo, nombre o pronombre
Modificadores del núcleo del sujeto			Artículo, adjetivo y aposición.
Modificador directo (MD)		Va junto al núcleo	Pueden ser artículos o adjetivos.
Modificador indirecto (MI) o complemento adnominal (ADN)		Requiere de una preposición o elemento de unión	
Aposición (AP)	Va entre comas	Frase con la que agregamos una explicación referente al sujeto	Oración simple

Pablo Neruda otorgó generosamente dinero del Premio Nobel para su partido político en Chile, en 1971.

Pablo Neruda, viajero y luchador incansable, ganó el Premio Nobel.

⁸¹ Este cuadro nos facilita el análisis gramatical. **CUADRO 14**

PREDICADO (Es lo que se dice del sujeto ¿Qué es lo que...?)					
Función del modificador	Pregunta semántica	Pronombre	Construcción sintáctica	Explicación gramatical	Preposición
Objeto directo (OD)	¿Qué es lo que + verbo? ¿Qué + verbo?	La, las, lo, los, me, te, se, nos, os.	Aparece con verbos transitivos	Al pasar en forma pasiva se transforma en sujeto	Puede llevar la preposición a
Objeto indirecto (OI)	¿A quién? ¿Para quién?	Le, les, me, te, se, nos, os.	Aparece con cualquier verbo	Es el beneficiado o perjudicado con la acción.	Lleva la preposición a o para .
Agente (Ag)	¿Por quién?	-----	El verbo está en forma pasiva.	Es quien realiza la acción en las oraciones pasivas.	Puede llevar la preposición por .
Predicativo (PVO)	¿Cómo?, ¿Qué?, ¿De quién?	Lo	Aparece con los verbos: ser, estar y parecer.	Expresa una atribución del sujeto.	Puede llevar la preposición de .
Circunstancial	¿Cómo, Cuándo, Dónde, por qué, para qué, con qué, con quién? Etc.	-----	No requiere ningún verbo especial.	Se encuentra por eliminación.	Puede llevar cualquier preposición o puede ser un adverbio.

- verbos transitivos: cortar, construir, sembrar, lanzar, barrer, levantar, torcer.

Su acción afecta al obj. Dir. Ej. Corté lirios y violetas, verbo intransitivo: la

acción verbal afecta al sujeto Ej. Yo vivo tranquilo.

- Forma pasiva: ser conjugado + participio.

4.26 TABLA DE LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES⁸²
CUADRO. 15

⁸² Con este cuadro podemos identificar las diferentes categorías gramaticales dentro de la oración.

SUSTANTIVO	PRONOMBRE	ARTÍCULO	PREPOSICIÓN	ADJETIVO	CONJUNCIÓN	VERBO	ADVERBIO
Es la parte más importante del sujeto y está representado por sustantivos comunes o propios, abstractos, concretos, colectivos e individuales; o por un pronombre.	Los pronombres personales pueden ser el sujeto de una oración: yo, tú, él, ella, nosotros, nosotras, ustedes, ellos o ellas. Son palabras que sustituyen al sustantivo. También existen pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, relativos, interrogativos y exclamativos.	Son modificadores del sustantivo e indican el género y número del sustantivo que acompañan. Género masculino el, los; femenino la las y neutro, lo. Número: singular y plural. Formas contractas: Al (al+el) Del (de+el)	Generalmente son subordinantes, es decir, que relacionan una palabra, frase u oración sintácticamente dependiente con su núcleo. Ellas son: a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras.	Son modificadores directos del sustantivo y concuerdan en género y número. El adjetivo puede ser: calificativo, positivo, comparativo, superlativo, numeral, cardinal, ordinal, múltiplo, participativo, distributivo, participativo.	A veces funcionan como subordinantes otras como coordinantes. Relacionan entre sí palabras, frases u oraciones sintácticamente equivalentes, e independientes una de otra. Las conjunciones son: y, e, ni, que, pero, aunque, como.	La única función del verbo es ser núcleo del predicado. Al analizar el verbo es important e tomar en cuenta el tiempo, modo y persona. Ej. Los guerreros arrojaron cadáveres a los lobos.	Los modificadores directos del verbo son los adverbios, modifican directamente al verbo, al adverbio o a otro adverbio. Los adverbios pueden ser de: lugar, tiempo, modo cantidad, afirmación, negación o duda. Ej. Los visitantes llegaron ayer .
Ej. La alta chimenea gótica.	Ej. Ella corrió asustada.	Ej. La alta chimenea gótica.	Ej. Iré hasta el fin.	Ej. La alta chimenea gótica.	Ej. Fueron fuertes y atrevidos.		

Las estrategias que presento en esta tesis fueron planeadas con base en el programa de Lengua Española, que se imparte en el cuarto año de bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria; también tomé en cuenta el tercer capítulo, de la presente, titulado “La enseñanza de la oración y el cuarto, “Postura pedagógica”, tomando como base principal el constructivismo y el estructuralismo.

Es importante mencionar que el esquema para la planeación de las estrategias lo fundamenté en el Modelo T⁸³, modelo didáctico centrado en los procesos de aprendizaje del aprendiz, éste modelo se opone a la escuela clásica porque en ella el aprendizaje de contenidos es lo nuclear y en la escuela activa lo básico es el aprendizaje de métodos o formas de hacer. Para la el modelo didáctico centrado en los procesos de aprendizaje del aprendiz ninguna de las escuela anteriores tienen futuro porque descuidan los procesos del aprendizaje del aprendiz y renuncian de hecho a la posible mejora de la inteligencia. El modelo didáctico⁸⁴ parte del axioma: los contenidos y los procedimientos son medios para desarrollar capacidades-destrezas y valores-actitudes. Los objetivos se indican en forma de capacidades-destrezas y/o valores-actitudes y se deben desarrollar por medio de contenidos y procedimientos. Sólo tomo su modelo para la planeación

⁸³ El Modelo T es ha sido impulsado por Martiniano Román Pérez Doctor en Pedagogía, Licenciado en Psicología, Pedagogía y Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Diplomado en Psicología clínica e Industrial. Profesor de educación primaria y secundaria. Ha impartido más de 500 cursos y seminarios a directivos y docentes en España y América Latina. Sus investigaciones más representativas están centradas en el desarrollo de capacidades y arquitectura del conocimiento.

⁸⁴ El Modelo T pretende construir un modelo de escuela centrada en el desarrollo de capacidades, que enseñe a pensar por medio de programas libres de contenido y de procedimientos y temas. El objetivo es tratar de mejorar la inteligencia del aprendiz para que sea capaz de mejorar sus capacidades y luego pueda utilizar éstas para vivir como persona y como ciudadano capaz (que utiliza sus capacidades en la vida cotidiana). Pero no sólo pretende desarrollar la cognición (capacidades en el aprendiz), sino también su afectividad, al potenciar los valores y las actitudes.

porque de ello rescato principalmente lo relacionada a capacidades-destrezas y valores-actitudes como parte de mis objetivos, ya que por medio de éstos promuevo habilidades en los alumnos, elementos indispensables en la asignatura de Lengua Española.

UNIDAD DE APRENDIZAJE

CURSO: Lengua española

TÍTULO: La oración simple, compuesta y yuxtapuesta. **TIEMPO:** 5 horas **SEMANAS:** 1

CONTENIDOS CONCEPTUALES		PROCEDIMIENTOS-MÉTODOS
<p>1. Oración simple</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujeto • Predicado <p>2. Oración compuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yuxtapuesta • Coordinada <p>3. Oración subordinada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sustantiva • Adjetiva • Adverbial 		<p>1. El alumno leerá un texto en voz alta.</p> <p>2. El alumno discutirá el contenido del texto.</p> <p>3. En equipo, el alumno identificará las ideas principales dentro sus textos y las marcará.</p> <p>4. El alumno escribirá un párrafo no mayor a siete líneas. Con base en el texto leído emitirá una opinión.</p> <p>5. El alumno marcará las ideas principales y secundarias dentro de su texto.</p> <p>6. El alumno identificará los nexos de las ideas secundarias.</p> <p>7. En equipo el alumno discutirá cómo funcionan las oraciones simples y compuestas dentro de un texto.</p> <p>8. El equipo realizará un cuadro donde exponga los diferentes tipos de oración y sus características para identificarlas.</p> <p>9. El alumno de forma individual, corregirá su escrito y lo perfeccionará.</p>
CAPACIDADES-DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES-ACTITUDES
<p>Expresión oral y expresión escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de textos • Redacción correcta • Exposición correcta de las propias ideas <p>Comprensión oral y comprensión escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de textos literarios • Comprensión lectora • Interpretación <p>Razonamiento lógico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas • Análisis (exp. Def. descripción) • Interpretación 		<p>Responsabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar bien las tareas • Esfuerzo personal • Participación <p>Creatividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Imaginar • Explorar <p>Solidaridad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto • Compartir • Colaboración

4.28 UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE 1

CURSO: Lengua española

UNIDAD: V. El novecentismo y el uso de los derivados verbales.

TÍTULO: La oración simple o principal . **TIEMPO:** 50 min.

CONTENIDOS CONCEPTUALES		PROCEDIMIENTOS-MÉTODOS	
1. La oración simple.		1. Elaboración de su árbol genealógico. 2. Analizar en equipo los diferentes árboles y comentar la relación entre los diversos individuos. 3. Escribir de forma individual una oración, algunos voluntarios deberán leer en voz alta sus oraciones. 4. Los alumnos deberán desmembrar la oración para analizar cómo se construye. 5. Los alumnos deberán crear un modelo de análisis para la oración. 6. Junto con los alumnos, el profesor analizará una oración e identificará sus partes. 7. Un alumno hará su árbol genealógico en el pizarrón; otro, analizará una oración; el resto del grupo relacionará	
CAPACIDADES-DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES-ACTITUDES	
<ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral y expresión escrita <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de frases • Redacción correcta • Exposición correcta de ideas propias - Comprensión <ul style="list-style-type: none"> • Organización del propio discurso • Representación mental • Analizar - Razonamiento lógico <ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas • Análisis (exp. Def. descripción) • Coherencia de ideas 		<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> • Atención • Compromiso • Esfuerzo personal - Creatividad <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Representar • Imaginación - Solidaridad <ul style="list-style-type: none"> • Participación • Respeto • Compartir 	

OBJETIVOS EXPECTATIVAS DE LOGRO

OBJETIVOS POR CAPACIDADES Y VALORES

Expresar de forma oral y escrita el lenguaje por medio de textos escritos e interpretaciones hechos de una forma creativa, así como análisis de diversos textos escritos por ellos.

Comunicar la importancia de las oraciones simples dentro de un texto escrito por ellos y la realización de su análisis.

Fomentar la **responsabilidad y la tolerancia**, mediante la realización del trabajo en clase y el compromiso con su equipo y grupo.

OBJETIVOS POR DESTREZAS Y ACTITUDES

- Realizar su árbol genealógico para compararlo con el análisis arbóreo de la oración simple, a fin de poner en práctica su razonamiento lógico e interprete la relación entre el árbol y la oración.

- Mediante el análisis de la función del árbol genealógico, de sus partes y cómo se relacionan entre sí, el alumno interpretará la importancia de los mismos y lo relacionará con la oración.

- Escribir un párrafo correctamente, no mayor de cinco líneas para propiciar la redacción correcta, así como la importancia de la oración simple y el análisis de la misma y estimular su actitud de inventar.

- Solucionará problemas al identificar las oraciones dentro de un texto y lo discutirá con su equipo, para llegar a una conclusión y mostrar su participación y respeto para con sus compañeros.

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

CAPACIDAD Comprensión	TAREA 1		VALOR Responsabilidad- creatividad
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
Organización del propio discurso.	Con respecto a la importancia de la oración simple dentro de un párrafo.	Hará su árbol genealógico y lo relacionará con la oración simple escrita por él en un párrafo.	Potenciando la imaginación y el compromiso con el trabajo.
Representación mental de las oraciones.	Con respecto a la oración simple y sus partes. Con respecto al árbol genealógico y sus relación con la oración.	Hará un análisis arbóreo de la oración para identificar sus partes y cómo funcionan dentro de la expresión oral y escrita. Relacionar analógicamente el árbol genealógico con el análisis de la oración, para entender la función de ambas.	Potenciando la interpretación y el desarrollo individual.

EVALUACIÓN POR CAPACIDADES (POR OBJETIVOS)

CAPACIDAD 1:

Prueba de evaluación: Destreza + contenido + método

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

- Redacción correcta de un párrafo escrito.
- Realización de un árbol genealógico.
- División del párrafo en oraciones.
- Análisis de una oración simple.

CAPACIDAD 2:

Prueba de evaluación: Destreza + contenido + método

RELACIONAR

- **Saber escuchar** la lengua para enriquecer vocabulario y perfeccionar la capacidad de expresión, por medio de un trabajo en plenaria sobre la importancia de los diferentes tipos de oraciones dentro de un texto.
- **Dialogar** sobre la importancia de las oraciones y su trascendencia para la expresión oral y escrita.

GLOSARIO

CLÁUSULA: “Expresión con autonomía sintáctica derivada de su plenitud conceptual” (Lope Blanch), es decir, que se define tanto por su independencia (al no ser constituyente de otra expresión mayor) como por su cabalidad desde el punto de vista semántico. Hay cláusulas unimembres (“¡Alto!”) y plurimembres, ya sea que incluyan varias oraciones.

ORACIÓN (y prooración, proposición): Unidad gramatical capaz de abarcar, como elementos suyos, a todas las demás unidades gramaticales, conocidas por ello como “partes de la oración”.

PROPOSICIÓN: es para muchos autores, una oración que, por pertenecer a un conjunto mayor de oraciones con las que se vincula mediante una relación de coordinación o de subordinación, ha perdido, en este contexto, su autonomía sintáctica.

PÁRRAFO: Cada una de las divisiones de un escrito señaladas por la letra mayúscula al principio del renglón y punto y aparte al final. Signo ortográfico con que se señala cada una de estas divisiones.

ANÁLISIS: Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. Examen crítico de alguna obra o de las palabras en la oración para determinar la categoría, accidentes y propiedades gramaticales de cada una.

EXAMEN DIAGNÓSTICO

ALUMNO: _____ GRUPO: _____

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1. ¿Qué significa para ti el hablar, estudiar o aprender gramática?

2. En el transcurso de este ciclo escolar, has estudiado gramática. Sí o no y por qué.

3. Anota los temas de gramática que conoces o recuerdas.

4. ¿Cómo utilizas dichos temas en tu clase de lengua española?

5. ¿Para qué te sirve el uso de la gramática en tu vida cotidiana?

6. ¿Qué es una oración?

7. ¿Cuántos tipos de oraciones conoces y cuáles son?

8. ¿Cómo diferencias unas oraciones de otras y cuál es su función dentro de un texto?

9. ¿Para qué te sirve conocer y distinguir las oraciones?

10. ¿De qué forma influye el dominio de la gramática para los procesos de la lectura y escritura?

ACTIVIDAD I. Árbol genealógico.

INSTRUCCIONES: Realiza un árbol genealógico de tu familia, utiliza como personaje principal tu nombre.

ACTIVIDAD II. Escribe un párrafo mayor a cinco líneas, ahí narrarás una anécdota ocurrida durante las vacaciones. Posteriormente, dividirás el párrafo en oraciones y elegirás la oración principal de tu texto.

ACTIVIDAD III. Escribe la oración que elegiste en el ejercicio anterior. Realiza un esquema con el que puedas analizar la oración y dividir sus partes, así como las funciones de las mismas

ACTIVIDAD V. Analiza la oración anterior con el análisis arbóreo.

ACTIVIDAD VI. Escribe algunas oraciones con las conclusiones de las actividades realizadas, mismas que se discutirán en plenaria en el grupo.

4.29 SESIÓN DE APRENDIZAJE 2

CURSO: Lengua española

UNIDAD: V. El novecentismo y el uso de los derivados verbales.

TÍTULO: La coordinación y la subordinación **TIEMPO:** 100 min.

CONTENIDOS CONCEPTUALES		PROCEDIMIENTOS-MÉTODOS	
<p>1. La coordinación y la subordinación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Consolidación de los conceptos de: yuxtaposición, coordinación y subordinación para redactar párrafos 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de una técnica de gimnasia cerebral. 2. Se formarán equipos de dos personas y discutirán sobre cómo se construye el lenguaje. Tratarán de dar su concepto de oración y las diferentes tipos de oraciones que existen. 3. En plenaria con ayuda del profesor se unificará cada concepto en el pizarrón. 4. El profesor dará un cuadro a los alumnos y éstos, en equipo lo discutirán con base en las conclusiones de la plenaria, posteriormente algunos voluntarios explicarán el cuadro. 5. El profesor facilitará el capítulo I de <i>Platero y yo</i> de Juan Ramón Jiménez. 6. Los alumnos leerán el texto en voz alta según el orden que indique el profesor, enseguida, comentarán qué sentimiento despertó en ellos el texto, y con base en la corriente literaria tratarán de dar una interpretación. 7. Los alumnos dividirán el texto en oraciones y analizarán la función de cada una. 8. Realizarán un texto con base en una oración del texto <i>Platero y yo</i> e identificarán los diferentes tipos de oraciones. 	
CAPACIDADES-DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES-ACTITUDES	
<ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral y expresión escrita <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fluidez lectora ➤ Redacción correcta ➤ Elaboración de textos - Comprensión oral y comprensión escrita <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión de textos literarios ➤ Comprensión lectora ➤ Interpretación - Comunicarse <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exposición correcta de ideas propias ➤ Dialogar ➤ Saber escuchar 		<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprometerse con el trabajo ➤ Realizar bien las tareas ➤ Esfuerzo personal - Creatividad <ul style="list-style-type: none"> ➤ Originalidad ➤ Interpretar ➤ Imaginar Tolerancia <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión ➤ Flexibilidad ➤ Entendimiento 	

OBJETIVOS EXPECTATIVAS DE LOGRO

OBJETIVOS POR CAPACIDADES Y VALORES

Expresar de forma oral y escrita el lenguaje por medio de textos escritos e interpretaciones hechos de una forma creativa, así como análisis de diversos de algunos escritos.

Comunicar la importancia de las oraciones compuestas dentro de un texto perteneciente al novecentismo (*Platero y yo*).

Fomentar la **responsabilidad y la tolerancia**, mediante la realización del trabajo en clase y el compromiso con su equipo y grupo.

OBJETIVOS POR DESTREZAS Y ACTITUDES

Redactar un texto correctamente utilizando la imaginación y con base en un texto literario, para fomentar la expresión oral y escrita.

Leer comprensiva e interpretativamente el texto *Platero y yo* para analizar el uso de las oraciones dentro de él.

Entender la importancia de las oraciones dentro de un texto y lo discutirá con sus compañeros de grupo.

Saber escuchar el lenguaje coloquial creado por medio de los diversos escritos de los alumnos para aumentar la responsabilidad y cooperación de los alumnos.

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

CAPACIDAD Comunicarse	TAREA 1		VALOR Responsabilidad- creatividad
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
Exposición correcta de las ideas propias.	Con respecto a las oraciones yuxtapuesta, coordinadas y subordinadas. Sobre la interpretación del texto <i>Platero y yo</i> .	Analizando un texto en forma gradual, observando la importancia del discurso, el párrafo y la oración. Creando un texto con base en <i>Platero y yo</i> .	Potenciando la imaginación y el compromiso con el trabajo.
Dialogar	Sobre sus impresiones acerca del texto. Sobre la importancia de la discriminación de los diversos tipos de oraciones.	Observando características del novecentismo dentro del texto. Dividiendo el texto en oraciones y observando su función dentro de él.	Potenciando la interpretación y el desarrollo individual.

EVALUACIÓN POR CAPACIDADES (POR OBJETIVOS)

CAPACIDAD 1:

Prueba de evaluación: Destreza + contenido + método

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

- Redacción correcta de un texto escrito con base en *Platero y yo*.
- Entonación adecuada a la lectura del capítulo I de *Platero y yo*.
- Lectura comprensiva del texto, interpretación del mismo con base en la corriente literaria del novecientos.
- Redacción de un texto de su creación con base en *Platero y yo*

CAPACIDAD 2:

Prueba de evaluación: Destreza + contenido + método

RELACIONAR

- **Saber escuchar** la lengua para enriquecer vocabulario y perfeccionar la capacidad de expresión, por medio de un trabajo de plenaria sobre la importancia de los diferentes tipos de oraciones dentro de un texto.
- **Dialogar** sobre la importancia de las oraciones, sobre el texto literario *Platero y yo*, y sobre los escritos que ellos realizaron.

ACTIVIDAD I.

INSTRUCCIONES:

Lectura en voz alta

- Lee con atención el texto.
- En plenaria comenta de qué trata.

Explica cómo imaginas a Platero y cómo lo sabes

I. PLATERO

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejo suelto y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: “¿Platero?”, y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal...

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todo de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel...

Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro, como de piedra. Cuando paseo sobre él, los domingos por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:

-Tien asero...

Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.

JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Platero y yo*. México, Prisma, 1984, p.13.

ACTIVIDAD 2. Redacción de un párrafo

- Elige una de las tres oraciones.
- Redacta un párrafo no menor a cinco líneas.
- Identifica y marca las oraciones en tu texto (debes hacer una diferencia entre oraciones simples y compuestas).

1) La luna viene con nosotros, grande, redonda, pura.

2) Yo me quedo extasiado en el crepúsculo.

3) La mañana era clara, pura, traspasada de azul.

MATERIAL

- Fotocopias del texto *Platero y yo*
- Fotocopias del cuadro de la oración
- Libreta de apuntes
- Bolígrafo
- Hojas de trabajo

EQUIPO

- Pizarrón
- Grabadora

EVALUACIÓN

La evaluación será continua durante el desarrollo de la unidad, considerando todos los contenidos temáticos y su aprendizaje por el alumno a través de:

- | | |
|---|----|
| • Protocolo establecido por el profesor para evaluar la comprensión de los textos (trabajo en equipo) | 25 |
| • Revisión de la creación de un texto. | 25 |
| • Revisión de la división de un texto en oraciones. | 25 |
| • Revisión del párrafo final que el alumno dividió en oraciones. | 25 |

100

GLOSARIO

CLÁUSULA: “Expresión con autonomía sintáctica derivada de su plenitud conceptual” (Lope Blanch), es decir, que se define tanto por su independencia (al no ser constituyente de otra expresión mayor) como por su cabalidad desde el punto de vista semántico. Hay cláusulas unimembres (“¡Alto!”) y plurimembres, ya sea que incluyan varias oraciones.

ORACIÓN (y prooración, proposición): Unidad gramatical capaz de abarcar, como elementos suyos, a todas las demás unidades gramaticales, conocidas por ello como “partes de la oración”.

PROPOSICIÓN: es para muchos autores, una oración que, por pertenecer aun conjunto mayor de oraciones con las que se vincula mediante una relación de coordinación o de subordinación, ha perdido, en este contexto, su autonomía sintáctica.

4.30 SESIÓN DE APRENDIZAJE 3

CURSO: LENGUA ESPAÑOLA

TÍTULO: La oración compuesta **TIEMPO:** 100 minutos **SEMANAS:** una.

CONTENIDOS CONCEPTUALES		PROCEDIMIENTOS-MÉTODOS
1. Oración compuesta: 1.1 Coordinada 2.1 Subordinada 2.1.1. Sustantiva 2.1.2. Adjetiva 2.1.3. Adverbial		1. Leerá un texto en voz alta, <i>Cinco horas con Mario</i> de Miguel Delibes. 2. El alumno identificará las ideas principales dentro del texto y las marcará. 3. El alumno resaltará las ideas secundarias y observará cuál es su función dentro del texto. 4. El alumno marcará los nexos de las oraciones compuestas para analizar cuál es su función. 5. El alumno escribirá un texto en donde de una opinión acerca de la temática de la mujer en la actualidad y lo relacionará con <i>Cinco horas con Mario</i> . 6. Localizará las ideas principales dentro de su texto, así como las secundarias. 7. Explicará la diferencia entre oraciones coordinadas y subordinadas dentro del texto que escribió. 8. Reflexionará sobre la importancia de la identificación y el análisis de oraciones para mejorar las cuatro habilidades de la lengua.
CAPACIDADES-DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES-ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral y escrita <ul style="list-style-type: none"> • Redacción correcta • Lectura comprensiva • Exposición correcta de ideas propias - Comprensión <ul style="list-style-type: none"> • Fluidez mental • Análisis del texto • Interpretar - Razonamiento lógico <ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas • Consistencia del discurso • Análisis 		<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> • Realizar bien las tareas • Desarrollo individual • Actitud crítica - Creatividad <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Relacionar • Imaginación - Solidaridad <ul style="list-style-type: none"> • Participación • Respeto • Compartir

OBJETIVOS EXPECTATIVAS DE LOGRO

OBJETIVOS POR CAPACIDADES Y VALORES

Expresar de forma oral y escrita su lengua materna de una forma creativa, por medio de diversos textos, tanto de algunos autores españoles como productos de su propia creación.

Comprender los textos leídos y escritos en clase y relacionarlos con la gramática de una forma gradual.

Fomentar la responsabilidad, la realización de las tareas para lograr un desarrollo individual en el alumno.

OBJETIVOS POR DESTREZAS Y ACTITUDES

Redactar correctamente, usando la imaginación, por medio de textos propios basados en algunos escritores españoles para mejorar la expresión oral y escrita.

Lectura comprensiva e interpretativa de *Cinco horas con Mario* para relacionar la temática con su espacio y su tiempo.

Analizar el texto escrito por ellos y relacionarlo con las oraciones simples y compuestas para poder interpretar su importancia.

Saber escuchar la lengua hablada para realizar bien las tareas con respeto y cooperación con sus compañeros.

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

CAPACIDAD Expresión oral y escrita	TAREA 1		VALOR Responsabilidad- creatividad.
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
Lectura comprensiva	Lectura del texto <i>Cinco horas con Mario</i> de Miguel Delibes.	Lectura en voz alta de <i>Cinco horas con Mario</i> , análisis del mismo y comentario.	Potenciando un desarrollo individual y una actitud crítica.
Redacción correcta	Escribir un texto propio.	Hacer una crítica de la educación de la mujer. Relacionarla con la mujer actual.	
Exposición correcta de ideas propias	Escribir un texto propio	Autocorrección de su texto.	

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

CAPACIDAD Razonamiento lógico	TAREA 2		VALOR Responsabilidad- creatividad
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
Solución de problemas	La oración	Análisis arbóreo de oraciones	Potenciando un desarrollo individual y una actitud crítica
Consistencia del discurso	La oración dentro de un texto	Creación de un texto	
Análisis		Análisis de la oración dentro de su propio texto	

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (POR CAPACIDADES)

CAPACIDAD 1:

Prueba de evaluación: Destreza + contenido + método

- Redacción correcta de un texto escrito con base en *Cinco horas con Mario* de Miguel Delibes.
- Entonación adecuada a la lectura *Cinco horas con Mario*
- Lectura comprensiva del texto, interpretación del mismo con base en la literatura española contemporánea.
- Redacción de un texto de su creación con base *Cinco horas con Mario*

CAPACIDAD 2:

Prueba de evaluación: Destreza + contenido + método

- Mostrar su consistencia del discurso por medio de la creación de un texto propio, donde podrá potenciar un desarrollo individual y una autocrítica.

MATERIAL

- Fotocopias del texto *Cinco horas con Mario*
- Libreta de apuntes
- Bolígrafo
- Hojas de trabajo

EQUIPO

- Pizarrón

EVALUACIÓN

La evaluación será continua durante el desarrollo de la unidad, considerando todos los contenidos temáticos y su aprendizaje por el alumno a través de:

- Protocolo establecido por el profesor para evaluar la comprensión de los textos (trabajo en equipo)
- Revisión de la creación de un texto.
- Revisión de la división de un texto en oraciones.
- Revisión del párrafo final que el alumno dividió en oraciones.

GLOSARIO

CLÁUSULA: “Expresión con autonomía sintáctica derivada de su plenitud conceptual” (Lope Blanch), es decir, que se define tanto por su independencia (al no ser constituyente de otra expresión mayor) como por su cabalidad desde el punto de vista semántico. Hay cláusulas unimembres (“¡Alto!”) y plurimembres, ya sea que incluyan varias oraciones.

ORACIÓN (y prooración, proposición): Unidad gramatical capaz de abarcar, como elementos suyos, a todas las demás unidades gramaticales, conocidas por ello como “partes de la oración”.

PROPOSICIÓN: es para muchos autores, una oración que, por pertenecer a un conjunto mayor de oraciones con las que se vincula mediante una relación de coordinación o de subordinación, ha perdido, en este contexto, su autonomía sintáctica.

PÁRRAFO: Cada una de las divisiones de un escrito señaladas por la letra mayúscula al principio del renglón y punto y aparte al final. Signo ortográfico con que se señala cada una de estas divisiones.

ANÁLISIS: Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. Examen crítico de alguna obra o de las palabras en la

oración para determinar la categoría, accidentes y propiedades gramaticales de cada una.

ACTIVIDAD I.

INSTRUCCIONES:

Lee el siguiente fragmento del texto *Cinco horas con Mario*.

Delibes, Miguel. *Cinco horas con Mario*. 31 ed. Barcelona. Ediciones Destino. 2000, p 69-71.

Lectura en voz alta

- Lee con atención el texto.
- En plenaria comenta de qué trata.
- Explica tu postura sobre el papel de la mujer en la actualidad.

lo mismo que lo de Menchu con los estudios, **a la niña** no la tiran los libros y yo la alabo el gusto, porque en definitiva, ¿para qué va a estudiar una mujer, Mario, si puede saberse? ¿Qué saca en limpio con ello, dime? Hacerse un marimacho, ni más ni menos, que una chica universitaria es una chica sin femineidad, no le des más vueltas, que para mí una chica que estudia es una chica sin sexy, no es lo suyo, vaya, convéncete. ¿Estudié yo, además? Pues mira, tú no me hiciste ascos, que a la hora de la verdad, con todo vuestro golpe de intelectuales, lo que buscáis es una mujer de su casa, eso, y no me digas que no, que menudos ojos de carnero degollado me ponías, hijo, que dabas lástima, y, en el fondo, si me conoces en la Universidad hubieras hecho fu, como el gato, a ver, que a los hombres se os ve venir de lejos y si hay algo que lastime vuestro amor propio es tropezar con una chica que os dé ciento y raya en eso de los libros. Mira Paquito Álvarez sin ir más lejos, cada vez que empleaba mal una palabra y yo le corregía se ponía loco, aunque aparentase echarlo a broma, ya, ya, bromas, claro que Paco procedía de un medio artesano y encajaba mal los golpes, eso también es verdad. ¿Sabes lo que decía mamá a este respecto? Decía, verás, decía, “a una muchacha bien, le sobra con saber pisar, saber mirar y saber sonreír y estas cosas no las enseña el mejor catedrático”. ¿Qué te parece? A Julia y a mí nos hacía andar todas las mañanas diez minutos por el pasillo con un librote en la cabeza y decía con mucha guasa, “¿veis como los libros también pueden servir para algo?”. Pues, lo que oyes, saber pisar, saber mirar y saber sonreír, no cabe, me parece a mí, resumir el ideal de femineidad en menos palabras, por más que tú a mamá nunca la tomaste en serio, que es una de las cosas que más me duelen, porque mamá, aparte inteligente, que era excepcional, papá mismo lo dice, que no es cosa mía, tenía unos modales y un señorío que no se improvisan. A mí me maravillaba, te lo confieso, su facilidad para hacerse cargo de una situación y su tino para catalogar a un individuo, y todo pura intuición, que de estudios, nada, ya lo sabes, es decir se educó en las Damas Negras, y estuvo un año en Francia, en Dublín creo, no me hagas caso, pero sabía el francés a la perfección, lo leía de corrido, pásmate, igualito que el castellano. Y es lo que yo me pregunto, Mario, ¿por qué Menchu no puede salir a mamá? Pero contigo no hay razones, Mario, cada suspenso una catástrofe, “y eso que me tiene a mí en el masculino”, dale, cuando de sobra sabes que hoy no es como ayer, que se está perdiendo hasta el compañerismo, que hoy el que aprueba tiene que saber más que el profesor, y si Menchu saca la reválida de cuarto la próxima convocatoria, ya está bien, que hay muchas que a los 18 años todavía no han empezado el grado, para que te enteres, ahí tienes a Mercedes Villar, y no es tonta. Y cuando acabe, si Dios me da medios, que ésa es otra, la lanzaré, en cuanto se quite el luto, fíjate, que no es cosa de desperdiciar los mejores años, pero nada de trabajar, otra manía, que Dios te haya perdonado, Mario, porque, ¿desde cuándo trabajan las señoritas? Si en tu mano estuviera, la gente bien iríamos de tumbo en tumbo hasta confundirnos con los artesanos, que la niña no tendrá necesidad de eso, cariño, viviremos modestamente, eso sí, pero con una modestia digna, que más vales una modestia digna que un confort alcanzado a cualquier precio...

ACTIVIDAD II.

1. Escribe un texto no menor a diez líneas donde des tu opinión acerca de la educación femenina en la actualidad y a la vez critica el texto de Delibes.

ACTIVIDAD III

1. Subraya la oración principal, marca las oraciones coordinadas de un color y las subordinadas de otro.
2. Analiza cómo funcionan unas y otras dentro del texto y si las estás empleando correctamente.
3. corrige tu texto.
4. Intercambia tu texto con un compañero y revisa el suyo, cuando te hayan entregado el tuyo, vuélvelo a corregir

**PRETENDER HABLAR BIEN PORQUE SE SABE
GRAMÁTICA ES COMO PRETENDER QUE SE TIENE
BUENA MUSCULATURA PORQUE SE HA LEÍDO UN
MÉTODO DE GIMNASIA (UNAMUNO).**

CONCLUSIONES

El objetivo básico de esta tesis es contribuir a la enseñanza de la gramática a través de un método eficaz sustentado en una teoría que a mi juicio resulta idóneo.

La tesis “La enseñanza de la gramática en el bachillerato. Una alternativa” se dividió en cuatro capítulos. El primero se centra en las personas para quienes fue creado el presente; el adolescente, quien pasa por tres etapas importantes. Aberasturi los llama duelos porque son periodos donde el estudiante está en un proceso de crecimiento y desarrollo, constante tanto biológico como psicológico, por lo que se tiene que adaptar a los diversos medios y circunstancias, en este caso educativas e intelectuales.

El primer duelo es el biológico donde el individuo observa los primeros cambios físicos y sexuales dentro de su cuerpo. El segundo, es la formación de identidad, donde el adolescente acepta los cambios y los utiliza para adaptarse a nuevos grupos y con nuevas personas; empieza a ser más independiente y a tomar decisiones propias, a elegir las actividades que le agradan, así como el gusto por la lectura, y su predilección por ciertos autores, música, arte, etc. El tercer duelo el del desarrollo cognitivo, nos habla de la transformación de las estructuras mentales con relación al crecimiento y maduración del adolescente y el proceso del conocimiento del hombre, para entender el mundo externo, pues éste no se conforma con recibir información sino que ahora la procesa y le da estructura y sentido, formando así, su

propia realidad. En esta etapa, el adolescente pasa de las operaciones concretas a las formales o hipotético-deductivas con las cuales el individuo piensa más allá, elabora sus propias teorías y cuestiona. Piaget nos dice: “Las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías” (Piaget, 1974, p.98). Lo anterior se cita porque es en esta etapa cuando el alumno ya tiene esa habilidad mental para procesar la gramática y entenderla, para crear el andamiaje y reflexionar sobre la importancia y el uso de la gramática en el uso cotidiano de la lengua.

La realidad que circunda al hombre se refleja en su mente como formas distintas del pensamiento (bajo el aspecto de conceptos y juicios) que se fijan y se expresan por medio del lenguaje. Es necesario tener en cuenta que el proceso mismo de reflejo de la realidad en la mente del ser humano no puede realizarse sin el concurso del lenguaje. Al fijar nuestros pensamientos y al expresarlos, el lenguaje resulta ser el portador de los conocimientos que poseemos acerca de la realidad que nos circunda. Así, por ejemplo, sólo el léxico de un idioma puesto a disposición de la gramática es capaz de expresar y transmitir cualquier pensamiento acerca de los objetos del mundo real, acerca de sus propiedades y relaciones.

Según Gorski (1966, p.72), la función cognoscitiva en el decurso del intercambio de pensamientos entre las personas consiste en: fijar la actividad cognoscitiva en el lenguaje, y hacer posible que se intercambien pensamientos entre

las personas; es, por ende, una condición necesaria para la propia existencia de la vida social.

El lenguaje fija nuestros pensamientos acerca de los objetos del mundo; el educando, a través de la expresión oral y escrita, entra en posesión de los conocimientos que son necesarios para participar en la producción social y en el proceso de cualquier otra actividad.

Para comprender la idea expresada en un idioma, el hombre ha de conocer el significado de las palabras en las oraciones; ha de comprender el enlace de las palabras en la oración con el que se expresa la relación existente entre los objetos de la realidad, ha de saber identificar y distinguir los complejos y concatenaciones (es decir, ha de aprender a descomponer el habla en palabras y oraciones), conceptos todos ellos que deben enseñarse en el curso de Lengua Española.

Ahora bien, es importante mencionar que como profesores, en ocasiones tenemos que modificar nuestra planeación del curso debido a las necesidades y exigencias de los alumnos. Respecto a la población estudiantil del Plantel 3 “Justo Sierra”, cabe resaltar que, debido al lugar donde vive, sufre algunas carencias que repercuten en su aprendizaje. La preparatoria se ubica en la avenida Eduardo Molina, por lo que la población que asiste al Plantel es de colonias como: San Felipe de Jesús, Casas Alemán, La Esmeralda, Salvador Díaz Mirón, El Coyol y Ciudad Nezahualcóyotl, entre otras. Lo anterior, sin duda, afecta al rendimiento escolar

porque muchos de los estudiantes provienen de zonas marginadas, o son hijos de comerciantes de escasos recursos, y esto no les permite contar con el entorno que los estimule en el estudio; en consecuencia, la mayoría de ellos emplea un lenguaje coloquial, lo cual retarda el proceso de enseñanza-aprendizaje y su dominio de la lengua materna.

Los factores anteriores nos obligan a trabajar más en estrategias que incrementen sus habilidades. Es necesario adentrarlos en la literatura y en el conocimiento de su lengua por medio del discurso para después poder llegar a la gramática. Para ello me apoyo en diversas técnicas grupales, en las cuales incluyo el texto literario como pretexto para que los alumnos escriban tomando como modelo a un escritor.

El capítulo dos de la tesis es fundamental, puesto que en él se abordan los programas de la ENP; se proporciona la ubicación y pertinencia de la asignatura en el plan de estudios, la relación entre los contenidos y propósitos de la materia con los del plan de estudios en su conjunto, la orientación metodológica de la enseñanza de la asignatura, el número de horas de clase a la semana con relación a los propósitos de la asignatura en el plan y la extensión del programa, el marco de referencia, la estructuración de contenido, la secuencia temática, la extensión, la profundidad y distribución de los contenidos, las estrategias didácticas, la bibliografía básica y complementaria y los métodos de evaluación.

Todo el estudio anterior tiene como finalidad situar la asignatura de Lengua española dentro de un marco referencial, para demostrar por qué es importante estudiar la gramática y crear diversas estrategias que nos faciliten la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

El programa de Lengua española se puede estudiar de una forma cronológica, como él mismo lo sugiere, pero lo importante son las estrategias que deben articularse y que aquí propongo en las que se integran las corrientes literarias y el análisis del discurso, ortografía y redacción, así como la activación del conocimiento de otras materias que sirven al alumno para interpretar textos. Con base en lo anterior el alumno y así a analizar sus propios textos. Por lo que llevará a cabo analogías, análisis y relaciones cognitivas que más adelante le formarán un espíritu crítico, con ello se confirmará lo que Piaget sustenta acerca de las operaciones concretas y las formales, pero aplicado en la gramática y en sus resultados dentro de la redacción y el análisis.

En el tercer capítulo se incluye una síntesis con ejemplos de definiciones, clases de oraciones y su identificación, para facilitar la comprensión en el alumno más allá de la memorización; la teoría aparece de una forma ascendente, es decir, se inicia con la oración simple y su identificación con algunos ejemplos, y continúa con la oración compuesta coordinada y la subordinada, siguiendo lo propuesta teórica del constructivismo.

El cuarto capítulo, muestra la postura pedagógica con la que se enseñará la lengua por medio de la gramática, auxiliada por algunas estrategias que engloban todo un marco teórico del constructivismo, del análisis del discurso y de la gramática para que la enseñanza sea más eficaz y significativa. Dentro del constructivismo consideré el aprendizaje significativo, la zona de desarrollo próximo y las teorías de grupos. Lo anterior me sirvió como antecedente para realizar las estrategias, que apliqué en mis prácticas docentes, y con las que puedo confirmar la efectividad de éstas para la enseñanza de la gramática.

El método que propongo en el tercer cuarto capítulo se basa principalmente en el discurso literario, éste sirvió como pretexto para que los alumnos escribieran y analizaran sus propias creaciones; se realizaron diversas actividades, donde se les pidió que practicasen las cuatro habilidades de la lengua, el análisis del discurso, análisis literario, análisis de sus propias creaciones y, finalmente, el análisis arbóreo de las oraciones que ellos mismo realizaron.

Gracias a todas las estrategias aplicadas, se logró un gran avance en la redacción de los alumnos, como se comprueba en el anexo de esta tesis; poco a poco dejaron de poner resistencia a escribir y realizaron una escritura más fluida.

Mi experiencia en la práctica docente fue muy productiva, ya que fue ahí donde pude aplicar mi propuesta didáctica, la cual corregí y mejoré gracias a las fortalezas, que pude reforzar y a las debilidades, que logré superar y corregir. Cabe mencionar que sólo tuve tres clases para aplicar mi práctica, por lo que fue imposible

llegar al final de mi modelo de análisis; aún con esto, se percibieron avances importantes en la redacción de los alumnos.

Con todo lo anterior puedo concluir que la enseñanza de la gramática se debe ejercitar todos los días, pero como el programa de Lengua española es amplio y en él se trabajan otros ejes de enseñanza como literatura, redacción, reglas ortográficas etc., es conveniente destinar una hora a la semana (de las cinco que marca el programa), para trabajar la enseñanza de la gramática.

La insistencia de trabajar la gramática y lograr que los alumnos tengan una conciencia lingüística, se debe principalmente, a que en quinto y sexto año ya no se abordará debido a que los programas tienen como objetivo principal la enseñanza de la literatura. Por tal motivo, los alumnos deben dedicar más tiempo al aprendizaje de la gramática, junto con la lógica y las matemáticas (materias que se imparten en el cuarto año) requieren de operaciones lógico-matemáticas, por lo que el alumno se tiene que esforzar para poder analizar y procesar algunos problemas.

. El tipo de metodología utilizada en el modelo, implica un desarrollo personal del profesor para que pueda combinar los aspectos teóricos mencionados con las estrategias didácticas sugeridas, las cuales sirven para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua, pero, sobre todo, para lograr en los alumnos una conciencia lingüística.

Los aportes de las diferentes teorías de la adolescencia, la lingüística y la pedagógica utilizadas, logran completar una formación de los profesores de Lengua española que no sólo les permite funcionar como docentes, sino que los posibilita para desarrollar las teorías y técnicas en base a sus observaciones e investigaciones.

Más allá del conocimiento de las estructuras lingüísticas, la reflexión sintáctica ayuda al alumno a estructurar su pensamiento.

Dice Cassany (1994): "Los conocimientos gramaticales forman parte del bagaje cultural general que debe tener una persona. De la misma manera que conocemos las principales épocas de la historia universal, las capitales de los países más importantes o cercanos o las principales obras de arte, también hay que saber distinguir entre un nombre y un verbo, una frase afirmativa y una interrogativa o una carta y una instancia. En este sentido, el estudio gramatical debe superar el ámbito estricto del código (nombres, frases, sonidos, etc.) para alcanzar una reflexión general y profunda sobre el hecho mismo del lenguaje y de la comunicación, de la diversidad lingüística, de las mismas funciones del lenguaje."

El conocimiento gramatical ha de ser una especie de andamio por el que se transita para hacer una buena construcción idiomática. Conviene aprender (comprendiendo) muy bien toda la "lógica gramatical", pero sólo con el fin de aplicarla. Fortaleciendo el correcto uso idiomático, el andamiaje teórico puede

anularse en el olvido; esto implica dominar la gramática, para luego olvidarse de ella, cuando “se ha hecho carne” en el lenguaje habitual” (Gómez, 1995, p. 11).

La reflexión gramatical supone una gimnasia mental fundamental para el desarrollo de las capacidades argumentativa, discursiva y de abstracción, “la enseñanza de la gramática, en las dosis adecuadas al nivel, ayuda a desarrollar la capacidad discursiva y de abstracción de los alumnos”.(Gómez, 1995).

La gramática es importante, también, porque contribuye a aumentar el acervo cultural de nuestros alumnos. No se puede andar por la vida intelectual o culta sin saber distinguir un sustantivo de un adjetivo, de un verbo o de un adverbio etc.

La gramática es necesaria para el aprendizaje de otros idiomas. Lo ideal es que no nos conformemos con saber utilizar una nueva lengua, sino que seamos capaces de conocerla. De esta manera, la visión de una lengua será mucho más rica, más profunda y más segura. Y eso se consigue, si detrás, existe un buen andamiaje gramatical.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD Nebod. *Et. al.* (1990). *Lengua española*. Madrid, Alambra.

ABREU Gómez, Ermilo (1967). *Didáctica de la lengua y la literatura españolas*.
México, Fondo de Cultura Popular.

ABREU Gómez, Ermilo (1989). *Canek. Historia y leyenda de un héroe maya*. México,
Ediciones Oasis, (Colección los esenciales, núm. 4).

ABERASTURY, Arminda y Mauricio Knobel (1993). *La adolescencia normal. Un
enfoque psicoanalítico*. México, Paidós, pp. 163.

AGUILAR, J. (1982). "El enfoque cognoscitivo contemporáneo: alcances y
perspectivas". *Enseñanza e investigación en Psicología*, 8 (2), 171-187, julio-
diciembre.

ALONSO, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.

ALONSO, J. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo
que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid: Ediciones de la
Universidad Autónoma/Instituto de Ciencias de la Educación.

ARREOLA, Juan José (1999). *Confabulario*. México, Planeta.

AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

AUSUBEL, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

ÁVILA, Raúl (1986). *La lengua y los hablantes*. México, Trillas, pp.105-136.

BAQUERO, R., Camilloni, A., Carretero, M., Castorina, J. A., Lenzi, A. y Litwin, E. (1998). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.

BENVENISTE, Émile (1977). *Problemas de lingüística general II*. 13ª ed. México, Siglo XXI.

BERISTÁIN, Helena (2003). *Gramática estructural de la lengua española*. 3 a. ed. México, Limusa, pp. 60-103.

BERISTÁIN, Helena (1988). *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa.

BLOS, PETER. (1971). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México, Joaquín Mortiz.

BUXARRAIS, M.R., Martínez, M., Puig, J.M. y Trilla, J. (1997). *La educación moral en primaria y secundaria*. México: SEO.

CARDERO García, Ana María y Ángeles Rull Rodrigo (1975). *Español*. Madrid, Santillana, pp. 23-60.

CASTORINA, J.A. (1993-1994). "Los problemas de la teoría del aprendizaje: Una discusión crítica de la tradición psicogenética". *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2 (1), 1-16, invierno.

CASTORINA, J. A., Ferreiro, E., Kohl, M. y Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós Educador.

CHOMSKY, N. (1981). *Reflexiones acerca del lenguaje. Adquisición de las estructuras cognoscitivas*. México, Trillas.

COLL, C., Martín, M., Mauri, t., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. Y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona:L Graó.

COLL, C. (1996). "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de Psicología* (69), a153-178, Barcelona, Universitat de Barcelona.

- COLL, César *et. al.* (2002). *El constructivismo en el aula*. Décimo tercera edición. Barcelona, Graó, 101-123.
- COLL Y COLOMINA, R. (1990). "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar: En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- COLL, C. Y SOLÉ, I. (1990). "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Maerchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- CÓRTEZ, Luis y Esperanza López (1996). *Los procedimientos sintácticos en la producción de textos*. Barcelona, Octaedro, p. 171-177.
- DE NEYMET Urbina, Mónica (1984). *Lecciones de español IV*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, p.113,124,147,165 y 178.
- DÍAZ-BARRIGA Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª. Ed. México, Mc Graw Hill.

DOSAL Gómez, Ma. Rosario et.al. (1999). *Lengua española. Español IV*. México, Publicaciones Cultural, pp. 65-73.

Escuela Nacional Preparatoria. *Modificación al plan de estudios de bachillerato*. México, UNAM, 1996, 94 pp.

ERIKSON, Eric. (1982). *Infancia y sociedad*. México, Siglo XXI.

FERNÁNDEZ, Mouján (1974). *Aborde teórico y clínico del adolescente*. Buenos Aires, Nueva Visión.

GILI Gaya, Samuel (2003). *Curso superior de sintaxis española*. Décimo quinta edición, Barcelona, Vox, p.261-311.

GÓMEZ Trejo, Leonardo (1995). *Ponencia en el I Simposio de Lengua y Literatura Españolas*, Madrid, APE.

GORSKI, D.P. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. México, Grijalbo, pp.365.

GÓMEZ Torrejo, Leonardo (1995). "La enseñanza de la gramática". Ponencia en el I Simposio de Lengua y Literatura Españolas, Madrid, APE.

GUTIÉRREZ L. DE G. Víctor. (1983). *Antología de adolescencia*. México, UNAM, pp. 205.

HERNÁNDEZ, G. (1991). *Paradigmas de la psicología educativa*. México: ILCE/OEA/PROMESUP.

HERNANDEZ, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

INHELDER, B. (1975). *Aprendizaje y estructura del conocimiento*. Madrid, Edic. Morata.

JIMÉNEZ, Juan Ramón (1986). *Platero y yo*. México, Prisma, p. 13.

JOHNSON, D., Jonson, R. y Holubec, .E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

LATAPÍ, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México: CESU/UNAM, Plaza y Valdés.

LOMAS, Carlos. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, pp. 17-31, 159-181.

- LOPE Blanch, Juan Manuel (1993). *Análisis gramatical del discurso*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 16,45 y 55.
- MAQUEO, Ana María y Leticia Rosales (1999). *Para escribirte mejor 3. (Ortografía y Redacción)*. México, Limusa, pp. 231, 267.
- MELERO ZABAL, M.A. Y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (1995). "El aprendizaje entre iguales: El estado de la cuestión en Estados Unidos". En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero Zabal (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- MERINO Garduño, Carmen. (1993). Identidad y Plan de vida en la adolescencia media y tardía. *Perfiles educativos*. (60), pp. 44-48.
- MORRIS, Charles G. (1997). *Psicología*. México, Prentice-Hall hispanoamericana, S.A. pp 778.
- NERUDA, Pablo. (1985). *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. México, Editores Mexicanos Unidos.
- NOVAK, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

OSARTE Garayoa, Xavier (1995). *Comentarios sobre lengua castellana*. Barcelona, Edunsa, p.27 y 28.

PACHECO, José Emilio (1972). *El principio del placer*. México, Joaquín Mortiz.

PAREDES Chavarría, Elia Acacia (2002). *Prontuario de lectura, lingüística, redacción, comunicación oral y nociones de literatura*. México, Limusa, pp. 84-93.

PIAGET, Jean (1993). *Psicología y pedagogía*. México, Planeta, 1993, pp. 36-46.

PUIG Rovira, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

PIAGET, Jean (1974). *Sus estudios de psicología*. México, Ed. Seix Barral.

QUILIS, Antonio *et. al.* (1994). *Lengua española*. Madrid, Centro de estudios Ramón Areces.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1982). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.

RIGO Lemini, M.A. (1992). "La aproximación constructivista del diseño curricular.

Ponencia presentada en el seminario *La psicología educativa y los procesos curriculares*. Departamento de Psicología Educativa. México: Facultad de Psicología, UNAM.

RIVIÈRE, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

RODARI, Gianni (1973). *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Planeta.

SCHMUCK, R. Y SCHMUCK, P. (2001). *Group processes in the classroom*. Bon: McGraw-Hill.

SECO, Manuel (1989). *Gramática esencial del español*. Madrid, Espasa-Calpe.

SECO, Rafael (1988). *Manual de gramática española*. España, Aguilar.

TARRAGONA Roig, Mariona (2004). *El adolescente y las relaciones familiares*, México, UNAM-ACATLÁN, PP.42.

TUSÓN, Jesús (1997). *El lujo del lenguaje*. 5ª. Ed. Barcelona, Paidós, (Paidós comunicación, 36).

URIBE Ortega, Marta (1993). "El desarrollo del pensamiento formal y la docencia universitaria" en *Perfiles Educativos*. Núm. 60, 1993.

VAN Dijk, Teun A (1983). *La ciencia del texto*. Ed. Paidós, España.

VAN Dijk, Teun A. (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. 8ª ed. México, Siglo XXI, (Lingüística y teoría literaria).

VAN Dijk, Teun A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. España, Gedisa,

WERTSCH, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor.

ANEXO I ÍNDICE DE CUADROS

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.	Etapas de la enseñanza – aprendizaje en la Escuela Nacional Preparatoria	75
Cuadro 2.	Clasificación de la oración compuesta	106
Cuadro 3.	Ejemplos de oraciones subordinadas	122
Cuadro 4.	Relaciones gramaticales vertidas en un esquema tipo árbol	140
Cuadro 5.	Oraciones subordinadas adverbiales	142
Cuadro 6.	Teorías de desarrollo y del aprendizaje	165
Cuadro 7.	Cuadro de los contenidos curriculares	183
Cuadro 8.	Aprendizaje cooperativo	209
Cuadro 9.	Modelo de análisis gramatical	253
Cuadro 10.	Árbol genealógico	254
Cuadro 11.	Relaciones gramaticales vertidas en un esquema tipo árbol	255
Cuadro 12.	Modelo para la identificación y clasificación de la oración compuesta	256
Cuadro 13.	Cuadro de abreviaturas y símbolos para el análisis de la oración	257
Cuadro 14.	Cuadro de las funciones gramaticales	258
Cuadro 15.	Tabla de categorías gramaticales	260

ANEXO II EXPERIENCIA DOCENTE

ANEXO II

Las estrategias las realicé en la preparatoria 3"Justo Sierra", donde laboro, con un grupo de cuarto grado; los jóvenes con los que trabajé no eran mis alumnos, aunque ya tenían antecedentes de gramática, puesto que la práctica se aplicó al final del curso.

La manera de adentrarlos en la gramática se hizo de una forma paulatina y se fue graduando de mayor a menor, para que los alumnos no se resistieran al aprendizaje de dicho tema.

Una vez que ellos analizaron sus textos y los de algunos autores de la literatura española, puesto que es necesario tener un modelo para mejorar su escritura.

Los adelantos son muy visibles y fructíferos, y no sólo se ven reflejados en la asignatura de Lengua española, sino que se relaciona con otras materias de inducción como son Lógica y Matemáticas; esto directamente con las arboreaciones porque se activan relaciones cognitivas que los ponen a resolver problemas y poco a poco pasen del método propuesto por Piaget que es de las operaciones formales a las operaciones concretas.

PRESENTA: OLGA MONTES DE OCA COLÍN

Esquema para la autoevaluación:

1. CONOCIMIENTOS

La práctica docente es la parte medular de la MADEMS; para poder llevar a cabo dicha práctica fue necesario cursar las materias de Psicología de la Adolescencia y Psicopedagogía de la Enseñanza Aprendizaje, así como Práctica docente 1, en dichas materias logramos una consolidación en la formación pedagógica. En ellas, analizamos la importancia y las aportaciones que dio la escuela tradicional, la escuela nueva y la socio-cognitiva de donde se desprende el constructivismo, mismo que ha cobrado auge en nuestros días y el cual se pretende poner en práctica día con día. El constructivismo tiene su origen en el estructuralismo de Piaget y éste pretende hacer un análisis de la conducta sociológica, es decir mostrar que la realidad no está dada sino que se va haciendo y construyendo, puesto que pretende una relación socio-cognitiva fuera del sujeto. De los diversos modelos educativos se formó el Modelo T, que es una construcción del conocimiento al sujeto, quien asimila la información y la acompaña con su estructura mental, el individuo la analiza y sintetiza, después el conocimiento nuevamente llega al exterior, a la sociedad, porque el desarrollo de capacidades es social, y en este modelo el aprendizaje se da por las capacidades y los valores, la enseñanza está basada en procesos.

2. Las actitudes hacia mí fueron siempre de superación y de consolidación, ya que siempre traté ser mejor durante la planeación y la impartición de las clases. Me propuse corregir las debilidades que ya me había hecho consciente con relación a la práctica docente uno, siempre mantuve una actitud de reto y superación.

Mi actitud frente al grupo fue de respeto, compromiso, cordialidad y afectividad, ya que eso me ayudó a crear un ambiente propicio para la buena disposición por parte de los alumnos en el salón de clases e incluso fuera de él.

Mis actitudes hacia el modelo T fueron de apertura, receptividad y buena disposición para ponerlo en práctica, tratando de observar siempre cuáles son sus beneficios y cómo puede ir mejorando su aplicación para llegar al objetivo principal de cada sesión.

Las actitudes hacia mi tema son cada vez más interesantes porque a medida que lo practico voy encontrando nuevas formas' para trabajarlo con los alumnos y encuentro las variantes que le puedo hacer para perfeccionarlo poder incluir mis estrategias dentro de la tesis.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR

PRACTICA DOCENTE II

3. Mi objetivo principal en todas las sesiones fue promover las cuatro habilidades de la lengua: leer, escuchar, hablar y escribir, ya que son fundamentales para que los individuos nos expresemos de una forma clara y ordenada.

De igual forma se pretende que para la promoción del aprendizaje se promuevan las cuatro habilidades de la lengua mencionadas anteriormente para una mejor expresión oral y escrita.

4. Trabajar el tema de gramática con el modelo T, al principio no fue fácil, pero conforme exponíamos los diversos temas y en plenaria se hacían observaciones, poco a poco fui incorporando el modelo con mi tema, creo que mi personalidad y la forma como suelo convivir con los alumnos me facilita la relación y adaptación del modelo t. Trabajé mi evaluación de una forma muy profesional y consiente, incluso fui un poco rigurosa y siempre me comprometí a hacer las observaciones necesarias y pertinentes. Una vez evaluado mi video por mi compañera y por mí, comparé las evaluaciones y noté que son muy similares, aunque yo lo veía con un espíritu demasiado crítico, lo cual hizo que mi autoevaluación fuera muy enriquecedora, y por ende traté de corregir mis debilidades.

Instrumento para evaluar el video

Autoevaluación de Olga Montes de Oca Colín

Indicadores	Índices	Descripción
Claridad	<ul style="list-style-type: none"> • Volumen • Dicción • Fluidez • Entonación 	Por lo general el volumen de voz fue adecuado, sólo en algunas ocasiones bajaba el tono de voz y parecía que no terminaba la frase. Por lo regular Olga habla gritando, pero siempre mantiene su volumen de voz y entonación.
Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia • Términos adecuados • Lenguaje adecuado para el grupo • Uso de muletillas 	Prevalció la coherencia a lo largo de todas sus clases. En algunas ocasiones utilizó términos que no eran claros a los alumnos, debió explicar mejor. Es importante que explique mejor, porque a veces las instrucciones no eran claras o algunas explicaciones dentro de la clase.
Claridad	<ul style="list-style-type: none"> • Legibilidad • Limpieza • Equilibrio en el uso del pizarrón (distribución) • Orden al usar el pizarrón 	El uso del pizarrón fue pertinente, se usó con limpieza y claridad, así como con una distribución equilibrada.
Precisión	<ul style="list-style-type: none"> • Uso adecuado de términos • Lenguaje adecuado para el grupo • Ortografía • Brevedad • Relación entre discurso oral y escrito 	Los términos utilizados fueron claros, hubo buena comunicación entre la profesora y los alumnos, hubo coherencia entre el discurso oral y el escrito.
Gestos	<ul style="list-style-type: none"> • Congruencia entre gesto y palabra • Estados de ánimo (indicar cuáles) • Actitudes (indicar cuáles) 	Se apreció una congruencia entre el gesto y la palabra, no se notó que prevaleciera un estado de ánimo en particular, si a acaso cierta inquietud por la premura del tiempo.
Movimientos corporales	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto físico con los alumnos (palmada en la espalda, mano en hombro o en brazo, etc.) • Estado de brazos y manos (brazos cruzados, en bolsas, relajados; manos con tarjetas, dedo acusador, etc.) • Posición (da la espalda, suele estar de pie, sentado en silla, sentado en escritorio, etc.) • Algún tic recurrente 	No se dio contacto físico con los alumnos, más bien fue visual. Olga utiliza como escudo las hojas que contienen el tema. Sus manos generalmente las cruza por la espalda y constantemente usa el dedo acusador. No se sienta constantemente recorre todo el salón y cuando va a explicar lo hace desde el frente del salón sobre la plataforma.
Proxémica	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tuvo igualdad de dominio en todo el salón? • ¿Se acercó razonablemente a los alumnos/equipos? 	Constantemente recorría todo el salón, además se acercaba a los alumnos para cuestionarlos o resolver dudas, el contacto visual fue predominante y en parte fue lo que mantuvo la atención de los alumnos.

Indicadores	Índices	Descripción
Relación profesor-alumno	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Escuchó los comentarios y preguntas de los alumnos? • ¿Mostró respeto a los alumnos? • ¿Tuvo predilección por un alumno/equipo? • ¿Hubo alguna situación difícil de controlar? • ¿Cómo se dirigió a los alumnos? 	Olga mantuvo la atención en los alumnos, siempre los escuchó y pidió respeto cuando alguien intervenía, no se notó ninguna predilección por alguien, los trató a todos por igual. Siempre mantuvo respeto con sus alumnos, se dirigía a ellos por sus nombres. Sólo hubo una situación difícil con respecto a un celular y la supo controlar.
Relación alumno-alumno	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se escucharon entre sí? • ¿Hubo respeto entre ellos? • ¿Respetaron al profesor? • ¿Hubo alguna situación difícil de controlar, con o sin intervención del profesor? 	Aunque se escuchaba ruido cuando trabajaban por equipo, siempre se escucharon y se comprometieron al trabajo. El respeto fue mutuo entre los alumnos y hacia el profesor. La única situación difícil se dio cuando se refirieron a la opinión sobre un texto en doble sentido y la profesora lo pasó por alto.
Relación del conocimiento previo (andamiaje y tipo de explicación)	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo de ejemplos • Recurrió a conocimientos previos de los alumnos • Recurrió a conocimientos previos propios • Relacionó conocimientos previos con conceptos 	Olga constantemente recurría a los conocimientos previos de los alumnos y trataba de que los relacionaran con lo aprendido.
Relación curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Vincularon el contenido con materias del mismo o diferente semestre (que alumno o profesor lo hayan hecho explícito) 	No se dio el caso, no se vio.
Relación con la realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Presentó ejemplos de la vida cotidiana • Promovió la ejercitación del vínculo entre realidad y contenido 	Olga pidió que relacionaran los conocimientos con la vida cotidiana.
Motivación de la participación de alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Despertó interés en la sesión a través del uso de _____ • Despertó interés en el material didáctico • Despertó interés en los compañeros 	El interés se centró en las lecturas y los comentarios de los alumnos con relación a éstas, pero al empezar a trabajar con la gramática se aburrían.

Indicadores	Índices	Descripción
Trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolló la problematización y promovió la reflexión grupal y en equipos • Promovió la discusión grupal y en equipos • Supervisó la discusión grupal y en equipos 	Olga motivó a los alumnos a la reflexión y al cuestionamiento, sólo que no le dio un seguimiento a las propuestas de los alumnos, sólo se comentaba y ya, por lo que tampoco se vio una evaluación.
Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con el tema • Adecuación al grupo (tamaño, nivel académico, etc.) • Pertinencia del material con la planeación de la clase 	Constantemente usaba marcador y pizarrón, así como materiales impresos, los cuales no se aprecian en el video.
Valores y actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor manifestó (dijo y recordó) los valores y actitudes a desarrollar y en desarrollo 	Lo hizo pero no de una forma tan explícita, se refirió principalmente al respeto.
Uso de estrategias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de organizadores avanzados • Uso de técnicas (resumen, punteo, etc.) • Trabajo en equipo y grupal 	Sólo el análisis arbóreo ejemplificado con el árbol genealógico, casi todo el trabajo se realizó en equipos.
Participación y atención	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos trabajan de manera individual, en equipo y grupal, en la tarea solicitada • Los alumnos están atentos durante la sesión, al profesor, y a la tarea en equipo/grupo • Cómo construyen sus participaciones (deducción, indicción, analogía, ejemplo, etc.) • Tipo de dudas (elaboradas, profundas, etc.) 	Los alumnos estuvieron muy dispuestos al trabajo y fueron cooperativos y aunque solían protestar por el mismo, siempre trabajaron, se veían entusiastas al participar, algunos deseaban participar todo el tiempo.
Recuperación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno manifestó qué aprendió y cómo lo aprendió • El alumno manifestó los valores y las actitudes desarrolladas en la sesión 	No se dio el caso.

Evaluación del video

Profesora: Olga Montes de Oca Colín

Evaluadora: Esperanza Lugo Ramírez

Indicadores	Índices	Descripción
Claridad	<ul style="list-style-type: none"> • Volumen • Dicción • Fluidez • Entonación 	<p>En ocasiones bajó el volumen al terminar la idea, lo que dificultó la comprensión. Su dicción fue clara. Algunas veces titubeó un poco, buscando las palabras adecuadas. La entonación fue correcta para darle énfasis a las ideas.</p>
Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia • Términos adecuados • Lenguaje adecuado para el grupo • Uso de muletillas 	<p>Su expresión oral fue coherente. Generalmente empleó términos adecuados al tema y al grupo, sólo en una ocasión dijo que el análisis arbóreo posee "relaciones cognoscitivas importantísimas neuronales"; tal vez hubiera sido recomendable ahondar un poco más al respecto. A veces empleó "¿sí?" o "a ver, ya" de manera muy recurrente.</p>
Claridad	<ul style="list-style-type: none"> • Legibilidad • Limpieza • Equilibrio en el uso del pizarrón (distribución) • Orden al usar el pizarrón 	<p>El uso del pizarrón fue adecuado y limpio, pues su letra es clara, y con una equilibrada distribución.</p>
Precisión	<ul style="list-style-type: none"> • Uso adecuado de términos • Lenguaje adecuado para el grupo • Ortografía • Brevedad • Relación entre discurso oral y escrito 	<p>Los términos empleados fueron claros y adecuados. La profesora suele escribir las partes clave del tema, con excelente redacción. Siempre hubo una relación muy clara entre el discurso oral y el escrito.</p>
Gestos	<ul style="list-style-type: none"> • Congruencia entre gesto y palabra • Estados de ánimo (indicar cuáles) • Actitudes (indicar cuáles) 	<p>Generalmente tuvo una actitud dispuesta y animada durante las sesiones. Sus gestos eran discretos; sólo en una ocasión puso <i>cara de gravedad</i>, cuando tuvo que llamar la atención con respecto a un teléfono celular (se describe más adelante). Se notó cierta ansiedad, pero no en su rostro, sino al pasearse por el frente del salón.</p>
Movimientos corporales	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto físico con los alumnos (palmada en la espalda, mano en hombro o en brazo, etc.) • Estado de brazos y manos (brazos cruzados, en bolsas, relajados; manos con tarjetas, dedo acusador, etc.) • Posición (da la espalda, suele estar de pie, sentado en silla, sentado en escritorio, etc.) • Algún tic recurrente 	<p>No hubo contacto físico con los alumnos. Fue notable que la profesora a veces se escudó con algunas hojas de papel (tal vez el resumen del tema o algo así), tomándolas con ambas manos y cubriéndose con ellas el pecho. Suele señalar con la pluma o el dedo índice. En el momento en que dijo "relaciones cognoscitivas..." subió su brazo y lo colocó sobre la cabeza; este movimiento, en mi opinión, es muy revelador, pues indica que ella sabía la importancia de lo que en ese momento estaba diciendo, sin embargo, por alguna causa decidió no profundizar en ello.</p>
Proxémica	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tuvo igualdad de dominio en todo el salón? • ¿Se acercó razonablemente a los alumnos/equipos? 	<p>La mayor parte del tiempo se encontró frente al grupo. Al escuchar a los alumnos se mantenía en un lugar, pero al hablar se paseaba de un lado al otro –me pareció que con cierta ansiedad. Su acercamiento a los alumnos fue esporádico, sin embargo, su contacto visual contrarrestó esta deficiencia.</p>

Indicadores	Índices	Descripción
Relación profesor-alumno	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Escuchó los comentarios y preguntas de los alumnos? • ¿Mostró respeto a los alumnos? • ¿Tuvo predilección por un alumno/equipo? • ¿Hubo alguna situación difícil de controlar? • ¿Cómo se dirigió a los alumnos? 	<p>Fue muy receptiva a las participaciones del grupo. Antes de que los alumnos hablaran ella les preguntaba su nombre y lo repetía. En otros momentos, al dirigirse al grupo en general, les decía "jóvenes" o "compañeros". Para la segunda sesión les pidió una etiqueta pegada en el pecho, con su nombre anotado en ella. Siempre fue muy respetuosa. No tuvo predilección por ningún alumno ni grupo, en este sentido fue imparcial.</p> <p>Hubo una situación especial: mientras los alumnos trabajaban en equipo, sonó con cierta constancia -un minuto, aproximadamente-, un silbido que reproducía una popular tonada ofensiva. Se observó en el video que la profesora hablaba con un equipo, cuyos miembros le mostraban unos teléfonos celulares (supongo que le explicaban que el sonido provenía de ahí); como la tonada continuaba, la profesora dijo en voz fuerte -y al momento el salón quedó en silencio-: "Guarden su celular o me lo llevo". El sonido ya no se escuchó más (y no fue necesario ningún tipo de enfrentamiento entre ella y los alumnos responsables).</p>
Relación alumno-alumno	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se escucharon entre sí? • ¿Hubo respeto entre ellos? • ¿Respetaron al profesor? • ¿Hubo alguna situación difícil de controlar, con o sin intervención del profesor? 	<p>Aunque a veces se jugaban bromas, en general se escuchaban y atendían. Hubo otra situación especial: durante la participación de una alumna, quien dijo (acerca de <u>Platero y yo</u>): "lo describe cómo es por fuera y cómo él lo siente por dentro". Esto causó risas en el grupo, por un aparente doble sentido en la idea, pero la profesora decidió ignorar la situación (o tal vez no se dio cuenta de ella). Quizá hubiera sido conveniente -ésta es sólo mi opinión- tomar ambas situaciones como pretexto para abordar el tema de los valores, sobre todo del respeto.</p>
Relación del conocimiento previo (andamiaje y tipo de explicación)	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo de ejemplos • Recurrió a conocimientos previos de los alumnos • Recurrió a conocimientos previos propios • Relacionó conocimientos previos con conceptos 	<p>Sí se emplearon ejemplos. La profesora constantemente apelaba a los conocimientos previos de los alumnos y trató de que ellos los relacionaran con lo nuevo.</p>
Relación curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Vincularon el contenido con materias del mismo o diferente semestre (que alumno o profesor lo haya hecho explícito) 	<p>No se dio el caso.</p>
Relación con la realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Presentó ejemplos de la vida cotidiana • Promovió la ejercitación del vínculo entre realidad y contenido 	<p>La profesora solicitó un ejercicio en el que vincularían el tema con su vida cotidiana, aunque no lo hizo de manera explícita.</p>
Motivación de la participación de alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Despertó interés en la sesión a través del uso de _____ • Despertó interés en el material didáctico • Despertó interés en los compañeros 	<p>La profesora trató de motivar a los alumnos a través de preguntas, directas o indirectas, y les solicitó que se escucharan entre sí.</p>

PRACTICA DOCENTE II
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL SUPERVISION HACIA EL DOCENTE
DE MADEMS

CAPACIDAD Y VALOR	DESTREZA Y ACTITUDES	INDICADORES	LO LOGRÓ	NO LO LOGRÓ	OBSERVACIONES (explicitar por qué)
Comunicación	Expresión oral:	-Claridad y pertinencia en la exposición -El volumen tono y dicción son adecuados al grupo y al espacio.	✓ ✓		
	Expresión escrita	-Claridad y pertinencia en el material entregado a los alumnos. -Claridad de pertinencia en la expresión escrita del profesor al usar el pizarrón -La expresión oral y escrita del profesor es coherente (manifiesta adecuación-idea-discurso) -Expresión oral y escrita del profesor es argumentada	✓ ✓ ✓ ✓		• Sugiero usar letra más visible Ubicarla en un mejor ángulo en el pizarrón y cuidar que la tinta del marcador sea Firme
	Expresión corporal	-Estableció contacto visual con los alumnos -Los gestos y ademanes generaron atención en los	✓ ✓		• En todo momento procuró acercamiento grupal e individual

EVALUÓ: Profesora LILIA GIOVANNA ESPINOZA (Responsable del grupo 405 con quién se efectuó la práctica docente)

Didáctica		alumnos. -El manejo del espacio físico produjo acercamiento con los alumnos	✓	<p>• Hubo interacción constante con los equipos mientras trabajaban</p> <p>• En todo momento</p> <p>• Mostró capacidad para negociar con los alumnos</p> <p>• Sugiero buscar un mayor equilibrio entre las 4 habilidades porque, aunque sí aludió a todas, hubo mayor atención a la lectura y escritura.</p>
	Saber escuchar	El profesor escuchó con atención la participación de los alumnos (contacto visual, mantenerse quieto, dejar hablar al alumno, etc.)	✓	
	Relación profesor-alumno y alumno-alumno	-Promovió el diálogo respetuoso. -Promovió el diálogo respetuoso entre el grupo y él. -Promovió el diálogo respetuoso entre los alumnos	✓ ✓ ✓	
	Explicitar objetivo, métodos y criterios de evaluación	-El profesor saludó y se presentó cordialmente a los alumnos -El profesor explicitó el tema, el objetivo y el método de trabajo de las formas de evaluación -Promovió el desarrollo de capacidades y destrezas -Desarrolló	✓ ✓ ✓	

	estrategias de enseñanza para promover las capacidades y destrezas	✓		• Sugiero hacer énfasis en los tres canales de aprendizaje, porque se da mayor importancia al visual.
	-Desarrolló estrategias de enseñanza para promover los valores y actitudes	✓		
	-Guió de manera constructiva la discusión argumentación y conclusión en los alumnos	✓		• Si porque partió de la zona de desarrollo próximo en el árbol genealógico y lo hizo significativo para aplicarlo a la oración.
	-Los recursos y materiales didácticos fueron pertinentes para la sesión del grupo	✓		
	-Usó adecuadamente los materiales y recursos didácticos en función de las actividades como estrategias de aprendizajes planeadas	✓		
	-El profesor llevó a cabo la adecuación idea-discurso (coherencia lógica, claridad y precisión, uso de fuentes, vía de ejemplos)	✓		
	-Llevó a cabo un manejo adecuado del grupo	✓		

Razonamiento lógico	Promovió la solución de problemas por parte de los alumnos	destrezas formuladas en la planeación	✓		<p>Con ejemplos. Vieron la utilidad práctica del tema.</p> <p>a través de la creatividad de los alumnos y su actitud respetuosa de la maestra.</p>
		-Recuperó el aprendizaje en capacidades y destrezas (cómo lo hizo)	✓		
		-Recuperó el aprendizaje en valores y actitudes (cómo lo hizo)	✓		
	Consistencia del discurso	-Emplea argumentos para fundamentar su discurso	✓		
		-Emplea fuentes de autoridad para fundamentar su discurso	✓		
	Síntesis	-El discurso es coherente y lógico	✓		
	Análisis	-Su discurso es adecuado, conciso y claro	✓		
-El discurso es explicativo y descriptivo (al final de la sesión)		✓			
-Genera una definición a partir de una definición		✓			
		grupal (al final de la sesión)			

EXAMEN DIAGNÓSTICO

ALUMNO: Diana Karen Carrasco Ruiz GRUPO: 405

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1. ¿Qué significa para ti el hablar de gramática?

Es algo importante, ya que con ésta podemos aprender a formar oraciones y tener buena ortografía también.

2. En el transcurso de este ciclo escolar has estudiado gramática, ¿cómo lo sabes?

Si, lo sé gracias a la Profesora Lilia que nos ha apoyado en estos temas.

3. Anota los temas de gramática que recuerdas haber visto en este curso.

Las partes de una oración
Los signos de puntuación
El uso de: h, mp, etc.

4. ¿Cómo utilizas dichos temas en tu clase de lengua española?

Realizando párrafos que ayudan a formar una buena oración y como identificables.

5. ¿Para qué te sirve el uso de la gramática en tu vida cotidiana?

Para realizar escritos en los cuales se utilizan todos los temas de ésta. También dependiendo de la carrera que se escija.

6. ¿Qué es una oración?

Un sistema de palabras, en los cuales se compone de adjetivos, artículos y sus características principales son el verbo, sujeto y predicado.

7. ¿Cuántos tipos de oraciones conoces y cuáles son?

Son 2: Simples y compuestas.

8. ¿Cómo diferencias unas oraciones de otras y cuál es su función dentro de un texto?

Se diferencian por el punto y seguido o por el punto y aparte.

9. ¿Para qué te sirve conocer y distinguir las oraciones?

Para saber la idea principal y el mensaje que trata de dar el texto.

10. ¿De qué forma influye el dominio de la gramática para los procesos de la lectura y escritura?

De manera importante ya que con ésta se han formado cantidad y variedad de libros para educación.

ACTIVIDAD I.

INSTRUCCIONES:

Lectura en voz alta

- Lee con atención el texto.
- En plenaria comenta de qué trata.

Explica cómo imaginas a Platero y cómo lo sabes

I. PLATERO

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejo suelto y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: "¿Platero?", y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal...

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todo de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel...

Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro, como de piedra. Cuando paseo sobre él, los domingos por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:

-Tien asero...

Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.

JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Platero y yo*. México, Prisma, 1984, p.13.

* La luna viene con nosotros, grande, redonda, pura. *

Una noche, un joven tratándose de inspirar para escribir un poema, se asomó por la ventana de su casa, miró hacia arriba y dijo:

"La luna viene con nosotros, grande, redonda, pura" Desde aquella noche quedó inspirado en la Luna y desde entonces aquel joven escribió muchos poemas en los que hablaba muy tiernamente de ella.

DIANA KAREN CARREÑO Ruiz

105 ¡Muy Bien!

¡Sigue escribiendo!

... lo mismo que lo de Menchu con los estudios, a la niña no la tiran los libros y yo la albo el gusto, porque en definitiva, ¿para qué va a estudiar una mujer, Mario, si puede saberse? ¿Qué saca en limpio con ello, dime? Hacerse un marimacho, ni más ni menos, que una chica universitaria es una chica sin femineidad, no le des más vueltas, que para mí una chica que estudia es una chica sin sexy, no es lo suyo, vaya, convécete. ¿Estudié yo, además? Pues mira, tú no me hiciste ascos, que a la hora de la verdad, con todo vuestro golpe de intelectuales, lo que buscáis es una mujer de su casa, eso, y no me digas que no, que menudos ojos de carnero degollado me ponías, hijo, que dabas lástima, y, en el fondo, si me conoces en la Universidad hubieras hecho fu, como el gato, a ver, que a los hombres se os ve venir de lejos y si hay algo que lastime vuestro amor propio es tropezar con una chica que os dé ciento y raya en eso de los libros. Mira Paquito Álvarez sin ir más lejos, cada vez que empleaba mal una palabra y yo le corregía se ponía loco, aunque aparentase echarlo a broma, ya, ya, bromas, claro que Paco procedía de un medio artesano y encajaba mal los golpes, eso también es verdad. ¿Sabes lo que decía mamá a este respecto? Decía, verás, decía, "a una muchacha bien, le sobra con saber pisar, saber mirar y saber sonreír y estas cosas no las enseña el mejor catedrático". ¿Qué te parece? A Julia y a mí nos hacía andar todas las mañanas diez minutos por el pasillo con un librote en la cabeza y decía con mucha guasa, "¿veis como los libros también pueden servir para algo?". Pues, lo que oyes, saber pisar, saber mirar y saber sonreír, no cabe, me parece a mí, resumir el ideal de femineidad en menos palabras, por más que tú a mamá nunca la tomaste en serio, que es una de las cosas que más me duelen, porque mamá, aparte inteligente, que era excepcional, papá mismo lo dice, que no es cosa mía, tenía unos modales y un señorío que no se improvisan. A mí me maravillaba, te lo confieso, su facilidad para hacerse cargo de una situación y su tino para catalogar a un individuo, y todo pura intuición, que de estudios, nada, ya lo sabes, es decir se educó en las Damas Negras, y estuvo un año en Francia, en Dublín creo, no me hagas caso, pero sabía el francés a la perfección, lo leía de corrido, pásmate, igualito que el castellano. Y es lo que yo me pregunto, Mario, ¿por qué Menchu no puede salir a mamá? Pero contigo no hay razones, Mario, cada suspenso una catástrofe, "y eso que me tiene a mí en el masculino", dale, cuando de sobra sabes que hoy no es como ayer, que se está perdiendo hasta el compañerismo, que hoy el que aprueba tiene que saber más que el profesor, y si Menchu saca la reválida de cuarto la próxima convocatoria, ya está bien, que hay muchas que a los 18 años todavía no han empezado el grado, para que te enteres, ahí tienes a Mercedes Villar, y no es tonta. Y cuando acabe, si Dios me da medios, que ésa es otra, la lanzaré, en cuanto se quite el luto, fijate, que no es cosa de desperdiciar los mejores años, pero nada de trabajar, otra manía, que Dios te haya perdonado, Mario, porque, ¿desde cuándo trabajan las señoritas? Si en tu mano estuviera, la gente bien iríamos de tumbo en tumbo hasta confundirnos con los artesanos, que la niña no tendrá necesidad de eso, cariño, viviremos modestamente, eso sí, pero con una modestia digna, que más vales una modestia digna que un confort alcanzado a cualquier precio...

Delibes, Miguel. *Cinco horas con Mario*. 31 ed. Barcelona. Ediciones Destino. 2000, p 69-71.

(Yo creo que ahora, en estos tiempos, la mujer ya sabe como defenderse ante este tipo de situaciones.) La causa principal de que una mujer no tenga derecho a ciertas cosas como es el caso del estudio, es el Machismo que imponen los hombres al pensar de que la mujer solo existe para ser ama de casa y atenderlos bien.

(El miedo es lo que aterra a las mujeres, porque se dejan que los hombres las manipulen y eso no debe de ser.)

⊙ Oración principal

() Oraciones compuestas

— Oración Coordinada

— Oración Subordinada.

EXAMEN DIAGNÓSTICO

ALUMNO: Tovar Hernández Pamela GRUPO: 105

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1. ¿Qué significa para ti el hablar de gramática?

Es cuando aprendemos de como utilizar nuestra lengua y sus funciones por medio de la gramática

2. En el transcurso de este ciclo escolar has estudiado gramática, ¿cómo lo sabes?

Si, porque mi maestra de len. española, nos enseña sobre el uso de la lengua y como analizar lo que decimos.

3. Anota los temas de gramática que recuerdas haber visto en este curso.

Análisis de la oración, ortografía, sinónimos y antónimos, el uso de los signos de puntuación, etc.

4. ¿Cómo utilizas dichos temas en tu clase de lengua española?

Al realizar un ensayo, al armar párrafos, al crear un texto, etc.

5. ¿Para qué te sirve el uso de la gramática en tu vida cotidiana?

Para expresarme mejor para que las personas me entiendan todo lo que les diga.

6. ¿Qué es una oración?

Es un conjunto de palabras que se ayudan para formar un significado.

7. ¿Cuántos tipos de oraciones conoces y cuáles son?

2, compuesta y simple

8. ¿Cómo diferencias unas oraciones de otras y cuál es su función dentro de un texto?

por los sujetos y los verbos y son principalmente lo que forma el texto, ya que estos contienen información.

9. ¿Para qué te sirve conocer y distinguir las oraciones?

Para poder comprender su significado

10. ¿De qué forma influye el dominio de la gramática para los procesos de la lectura y escritura?

Influye por que es más fácil comprenderlo y aprenderlo ya que sabemos como interpretar.

ACTIVIDAD I.

INSTRUCCIONES:

Lectura en voz alta

- Lee con atención el texto.
- En plenaria comenta de qué trata.

Explica cómo imaginas a Platero y cómo lo sabes

I. PLATERO

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejo suelto y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: "¿Platero?", y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal...

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todo de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel...

Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro, como de piedra. Cuando paseo sobre él, los domingos por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:

-Tien asero...

Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.

JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Platero y yo*. México, Prisma, 1984, p.13.

Act. II

(La mañana era clara, pura trasposada de azul, cuando vi a Platero paseando por el prado, parecía que jugaba con el viento y acariciaba la brisa. ^{oración princ.} Aquella mañana será inolvidable, porque Platero se acercó a mí. y me miró con sus ojos negros llenos de inocencia, acercando su cabeza a mi mano, esperando una caricia, reflejando que me quería.

¡Muy Bien!

... lo mismo que lo de Menchu con los estudios, a la niña no la tiran los libros y yo la albo el gusto, porque en definitiva, ¿para qué va a estudiar una mujer, Mario, si puede saberse? ¿Qué saca en limpio con ello, dime? Hacerse un marimacho, ni más ni menos, que una chica universitaria es una chica sin femineidad, no le des más vueltas, que para mí una chica que estudia es una chica sin sexy, no es lo suyo, vaya, convéncete. ¿Estudié yo, además? Pues mira, tú no me hiciste ascos, que a la hora de la verdad, con todo vuestro golpe de intelectuales, lo que buscáis es una mujer de su casa, eso, y no me digas que no, que menudos ojos de carnero degollado me ponías, hijo, que dabas lástima, y, en el fondo, si me conoces en la Universidad hubieras hecho fu, como el gato, a ver, que a los hombres se os ve venir de lejos y si hay algo que lastime vuestro amor propio es tropezar con una chica que os dé ciento y raya en eso de los libros. Mira Paquito Álvarez sin ir más lejos, cada vez que empleaba mal una palabra y yo le corregía se ponía loco, aunque aparentase echarlo a broma, ya, ya, bromas, claro que Paco procedía de un medio artesano y encajaba mal los golpes, eso también es verdad. ¿Sabes lo que decía mamá a este respecto? Decía, verás, decía, "a una muchacha bien, le sobra con saber pisar, saber mirar y saber sonreír y estas cosas no las enseña el mejor catedrático". ¿Qué te parece? A Julia y a mí nos hacía andar todas las mañanas diez minutos por el pasillo con un librote en la cabeza y decía con mucha guasa, "¿veis como los libros también pueden servir para algo?". Pues, lo que oyes, saber pisar, saber mirar y saber sonreír, no cabe, me parece a mí, resumir el ideal de femineidad en menos palabras, por más que tú a mamá nunca la tomaste en serio, que es una de las cosas que más me duelen, porque mamá, aparte inteligente, que era excepcional, papá mismo lo dice, que no es cosa mía, tenía unos modales y un señorío que no se improvisan. A mí me maravillaba, te lo confieso, su facilidad para hacerse cargo de una situación y su tino para catalogar a un individuo, y todo pura intuición, que de estudios, nada, ya lo sabes, es decir se educó en las Damas Negras, y estuvo un año en Francia, en Dublín creo, no me hagas caso, pero sabía el francés a la perfección, lo leía de corrido, pásmate, igualito que el castellano. Y es lo que yo me pregunto, Mario, ¿por qué Menchu no puede salir a mamá? Pero contigo no hay razones, Mario, cada suspenso una catástrofe, "y eso que me tiene a mí en el masculino", dale, cuando de sobra sabes que hoy no es como ayer, que se está perdiendo hasta el compañerismo, que hoy el que aprueba tiene que saber más que el profesor, y si Menchu saca la reválida de cuarto la próxima convocatoria, ya está bien, que hay muchas que a los 18 años todavía no han empezado el grado, para que te enteres, ahí tienes a Mercedes Villar, y no es tonta. Y cuando acabe, si Dios me da medios, que ésa es otra, la lanzaré, en cuanto se quite el luto, fijate, que no es cosa de desperdiciar los mejores años, pero nada de trabajar, otra manía, que Dios te haya perdonado, Mario, porque, ¿desde cuándo trabajan las señoritas? Si en tu mano estuviera, la gente bien iríamos de tumbo en tumbo hasta confundirnos con los artesanos, que la niña no tendrá necesidad de eso, cariño, viviremos modestamente, eso sí, pero con una modestia digna, que más vales una modestia digna que un confort alcanzado a cualquier precio...

Delibes, Miguel. *Cinco horas con Mario*. 31 ed. Barcelona. Ediciones Destino. 2000, p 69-71.

[(Los reclamos de Carmen son irrelevantes) (ella cree que por ser mujer nos merecemos todo sin dar algo a cambio o tal vez sí, como una mirada o una sonrisa) (lo que ella no se da cuenta es de que si su hija no consigue a un hombre machista que la mantenga, ella se debe de abstener a lo que tiene) pero (Mario lo que en realidad quiere es que su hija aspire a más y no se conforme) superando a cada hombre o a cada mujer, que se encuentre.]

PRINCIPAL

Com. Resulto

Subordinada

Compuesta

Subordinada

Subordinada

EXAMEN DIAGNÓSTICO

ALUMNO: Gutiérrez Hernández Ismael GRUPO: 405

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1. ¿Qué significa para ti el hablar de gramática?

Hablar de los diferentes significados de diversas palabras.

2. En el transcurso de este ciclo escolar has estudiado gramática, ¿cómo lo sabes?

Si, por el uso de palabras.

3. Anota los temas de gramática que recuerdas haber visto en este curso.

4. ¿Cómo utilizas dichos temas en tu clase de lengua española?

5. ¿Para qué te sirve el uso de la gramática en tu vida cotidiana?

Para expresarme cada vez mejor en este mundo.

6. ¿Qué es una oración?

Es una idea resumida.

7. ¿Cuántos tipos de oraciones conoces y cuáles son?

4, simple, compuesta, bimembre y unimembre.

8. ¿Cómo diferencias unas oraciones de otras y cuál es su función dentro de un texto?

Por los elementos que las componen, su función en el texto puede ser que transforman un párrafo, o sea, se obtienen las ideas principales para escribirles en forma de oración.

9. ¿Para qué te sirve conocer y distinguir las oraciones?

Para obtener mayor conocimiento, además de saber para que se usan algunas oraciones. Para entender el vocabulario de todo tipo de persona.

10. ¿De qué forma influye el dominio de la gramática para los procesos de la lectura y escritura?

En la manera de como nos expresamos.

ACTIVIDAD I.

INSTRUCCIONES:

Lectura en voz alta

- Lee con atención el texto.
- En plenaria comenta de qué trata.

Explica cómo imaginas a Platero y cómo lo sabes

I. PLATERO

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejo suelto y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: "¿Platero?", y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal...

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todo de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel...

Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro, como de piedra. Cuando paseo sobre él, los domingos por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:

-Tien asero...

Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.

JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Platero y yo*. México, Prisma, 1984, p.13.

Quiso al levantarme, en una ^{orac. princ.} mañana clara, pura, traspa-
da de azul) despierto con una tierna mirada de ^{mi} amada,
a la cual respondo con una amable sonrisa, como si la mañana
estuviera inspirada en ella. (de repente me levanto y agradezco a Dios que me haya
puesto en su camino.)

¡Felicidades!

¡Desarrolla tu talento!

Gutiérrez Hernández Ismael 405

... lo mismo que lo de Menchu con los estudios, a la niña no la tiran los libros y yo la albo el gusto, porque en definitiva, ¿para qué va a estudiar una mujer, Mario, si puede saberse? ¿Qué saca en limpio con ello, dime? Hacerse un marimacho, ni más ni menos, que una chica universitaria es una chica sin femineidad, no le des más vueltas, que para mí una chica que estudia es una chica sin sexy, no es lo tuyo, vaya, convéncete. ¿Estudié yo, además? Pues mira, tú no me hiciste ascos, que a la hora de la verdad, con todo vuestro golpe de intelectuales, lo que buscáis es una mujer de su casa, eso, y no me digas que no, que menudos ojos de carnero degollado me ponías, hijo, que dabas lástima, y, en el fondo, si me conoces en la Universidad hubieras hecho fu, como el gato, a ver, que a los hombres se os ve venir de lejos y si hay algo que lastime vuestro amor propio es tropezar con una chica que os dé ciento y raya en eso de los libros. Mira Paquito Álvarez sin ir más lejos, cada vez que empleaba mal una palabra y yo le corregía se ponía loco, aunque aparentase echarlo a broma, ya, ya, bromas, claro que Paco procedía de un medio artesano y encajaba mal los golpes, eso también es verdad. ¿Sabes lo que decía mamá a este respecto? Decía, verás, decía, "a una muchacha bien, le sobra con saber pisar, saber mirar y saber sonreír y estas cosas no las enseña el mejor catedrático". ¿Qué te parece? A Julia y a mí nos hacía andar todas las mañanas diez minutos por el pasillo con un librote en la cabeza y decía con mucha guasa, "¿veis como los libros también pueden servir para algo?". Pues, lo que oyes, saber pisar, saber mirar y saber sonreír, no cabe, me parece a mí, resumir el ideal de femineidad en menos palabras, por más que tú a mamá nunca la tomaste en serio, que es una de las cosas que más me duelen, porque mamá, aparte inteligente, que era excepcional, papá mismo lo dice, que no es cosa mía, tenía unos modales y un señorío que no se improvisan. A mí me maravillaba, te lo confieso, su facilidad para hacerse cargo de una situación y su tino para catalogar a un individuo, y todo pura intuición, que de estudios, nada, ya lo sabes, es decir se educó en las Damas Negras, y estuvo un año en Francia, en Dublín creo, no me hagas caso, pero sabía el francés a la perfección, lo leía de corrido, pásmate, igualito que el castellano. Y es lo que yo me pregunto, Mario, ¿por qué Menchu no puede salir a mamá? Pero contigo no hay razones, Mario, cada suspenso una catástrofe, "y eso que me tiene a mí en el masculino", dale, cuando de sobra sabes que hoy no es como ayer, que se está perdiendo hasta el compañerismo, que hoy el que aprueba tiene que saber más que el profesor, y si Menchu saca la reválida de cuarto la próxima convocatoria, ya está bien, que hay muchas que a los 18 años todavía no han empezado el grado, para que te enteres, ahí tienes a Mercedes Villar, y no es tonta. Y cuando acabe, si Dios me da medios, que ésa es otra, la lanzaré, en cuanto se quite el luto, fíjate, que no es cosa de desperdiciar los mejores años, pero nada de trabajar, otra manía, que Dios te haya perdonado, Mario, porque, ¿desde cuándo trabajan las señoritas? Si en tu mano estuviera, la gente bien iríamos de tumbo en tumbo hasta confundirnos con los artesanos, que la niña no tendrá necesidad de eso, cariño, viviremos modestamente, eso sí, pero con una modestia digna, que más vales una modestia digna que un confort alcanzado a cualquier precio...

Delibes, Miguel. *Cinco horas con Mario*. 31 ed. Barcelona. Ediciones Destino. 2000, p 69-71.

ACTIVIDAD II

(En términos generales, el autor da a conocer como era el papel de la mujer española de los 70's. A mi opinión, yo creo que el machismo existe porque la mujer da la "iniciativa" por ejemplo: "piensan que sus esposos los quieren, aunque los golpean," esto me da mucho coraje porque ¡por Dios! quién te va a querer y te golpea. Mujeres y hombres son iguales ante la sociedad; y "el orgullo y "dignidad" de los hombres impide que una mujer sobresalga a su sombra," "las mujeres deben de dar la lección a los hombres de que pueden ser autosuficientes y profesionistas." Ya no estamos en los 70's, ya estamos en una época en donde todo avanza, "menos el esfuerzo de algunas mujeres que creen que por ser mujeres no deben ser mejores que los hombres." (Pero aquí vienen los contras, hay mujeres que no saben aprovechar su inteligencia," no vamos lejos; aquí en la Prepa es común ver a una mujer fumando, bebiendo, drogándose, hablándolas de "güey", eso es la gran razón por la que pierden el respeto y "por la que son tochoadas por la sociedad")

Coordinadas

- () Compuestas
- () Subordinadas.

POA:

Gutiérrez Hernández Ismael

GRUPO: 405

EXAMEN DIAGNÓSTICO

ALUMNO: Chavez Martinez Carolina GRUPO: 405

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1. ¿Qué significa para ti el hablar de gramática?

significa el aprender a hablar y escribir
correctamente. ✓

2. En el transcurso de este ciclo escolar has estudiado gramática, ¿cómo lo sabes?

si por-que la maestra nos ha dicho y enseñado
muchos cosas acerca de la gramática

3. Anota los temas de gramática que recuerdas haber visto en este curso.

oraciones, elementos de la oración, el sujeto

4. ¿Cómo utilizas dichos temas en tu clase de lengua española?

al hacer los trabajos que la maestra nos da
los realiza correctamente con respecto a la
gramática

5. ¿Para qué te sirve el uso de la gramática en tu vida cotidiana?

para hablar correctamente y que la gente me
entenda más fácilmente

6. ¿Qué es una oración?

es la expresión más simple de una idea

7. ¿Cuántos tipos de oraciones conoces y cuáles son?

4, imperativa, exclamativa, interrogativa, afirmativa

8. ¿Cómo diferencias unas oraciones de otras y cuál es su función dentro de un texto?

por las palabras y para expresar las
ideas principales

9. ¿Para qué te sirve conocer y distinguir las oraciones?

para poder utilizar todas.

10. ¿De qué forma influye el dominio de la gramática para los procesos de la lectura y escritura?

influye en la forma de que entendamos bien la
gramática al leer y escribir es más fácil y
rápido.

ACTIVIDAD I.

INSTRUCCIONES:

Lectura en voz alta

- Lee con atención el texto.
- En plenaria comenta de qué trata.

Explica cómo imaginas a Platero y cómo lo sabes

I. PLATERO

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejo suelto y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: "¿Platero?", y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal...

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todo de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel...

Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro, como de piedra. Cuando paseo sobre él, los domingos por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:

-Tien asero...

Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.

JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Platero y yo*. México, Prisma, 1984, p.13.

Actividad III.

Chavez Mtz. Carolina 405

Yo me quedo extasiada en el crepúsculo,
porque la vista es tan bella y el ambiente
tan tranquilo que parece un cuadro,

El frío normal del crepúsculo se siente
como un cambio del viento intentando hacernos
dormir para impedirnos disfrutar de tan
hermoso paisaje.

¡Muy Bien!
¡Sigue escribiendo!

... lo mismo que lo de Menchu con los estudios, a la niña no la tiran los libros y yo la albo el gusto, porque en definitiva, ¿para qué va a estudiar una mujer, Mario, si puede saberse? ¿Qué saca en limpio con ello, dime? Hacerse un marimacho, ni más ni menos, que una chica universitaria es una chica sin femineidad, no le des más vueltas, que para mí una chica que estudia es una chica sin sexy, no es lo suyo, vaya, convéncete. ¿Estudié yo, además? Pues mira, tú no me hiciste ascos, que a la hora de la verdad, con todo vuestro golpe de intelectuales, lo que buscáis es una mujer de su casa, eso, y no me digas que no, que menudos ojos de carnero degollado me ponías, hijo, que dabas lástima, y, en el fondo, si me conoces en la Universidad hubieras hecho fu, como el gato, a ver, que a los hombres se os ve venir de lejos y si hay algo que lastime vuestro amor propio es tropezar con una chica que os dé ciento y raya en eso de los libros. Mira Paquito Álvarez sin ir más lejos, cada vez que empleaba mal una palabra y yo le corregía se ponía loco, aunque aparentase echarlo a broma, ya, ya, bromas, claro que Paco procedía de un medio artesano y encajaba mal los golpes, eso también es verdad. ¿Sabes lo que decía mamá a este respecto? Decía, verás, decía, "a una muchacha bien, le sobra con saber pisar, saber mirar y saber sonreír y estas cosas no las enseña el mejor catedrático". ¿Qué te parece? A Julia y a mí nos hacía andar todas las mañanas diez minutos por el pasillo con un librote en la cabeza y decía con mucha guasa, "¿veis como los libros también pueden servir para algo?". Pues, lo que oyes, saber pisar, saber mirar y saber sonreír, no cabe, me parece a mí, resumir el ideal de femineidad en menos palabras, por más que tú a mamá nunca la tomaste en serio, que es una de las cosas que más me duelen, porque mamá, aparte inteligente, que era excepcional, papá mismo lo dice, que no es cosa mía, tenía unos modales y un señorío que no se improvisan. A mí me maravillaba, te lo confieso, su facilidad para hacerse cargo de una situación y su tino para catalogar a un individuo, y todo pura intuición, que de estudios, nada, ya lo sabes, es decir se educó en las Damas Negras, y estuvo un año en Francia, en Dublín creo, no me hagas caso, pero sabía el francés a la perfección, lo leía de corrido, pásmate, igualito que el castellano. Y es lo que yo me pregunto, Mario, ¿por qué Menchu no puede salir a mamá? Pero contigo no hay razones, Mario, cada suspenso una catástrofe, "y eso que me tiene a mí en el masculino", dale, cuando de sobra sabes que hoy no es como ayer, que se está perdiendo hasta el compañerismo, que hoy el que aprueba tiene que saber más que el profesor, y si Menchu saca la reválida de cuarto la próxima convocatoria, ya está bien, que hay muchas que a los 18 años todavía no han empezado el grado, para que te enteres, ahí tienes a Mercedes Villar, y no es tonta. Y cuando acabe, si Dios me da medios, que ésa es otra, la lanzaré, en cuanto se quite el luto, fíjate, que no es cosa de desperdiciar los mejores años, pero nada de trabajar, otra manía, que Dios te haya perdonado, Mario, porque, ¿desde cuándo trabajan las señoritas? Si en tu mano estuviera, la gente bien iríamos de tumbo en tumbo hasta confundirnos con los artesanos, que la niña no tendrá necesidad de eso, cariño, viviremos modestamente, eso sí, pero con una modestia digna, que más vales una modestia digna que un confort alcanzado a cualquier precio...

Delibes, Miguel. *Cinco horas con Mario*. 31 ed. Barcelona. Ediciones Destino. 2000, p 69-71.

[La mujer ha tenido que sufrir de discriminaciones a lo largo del tiempo, y ha podido vencer las barreras que la sociedad le impone y por lo mismo (yo creo que nos merecemos el trabajo digno no sólo de los hombres sino también de las otras mujeres) y que por muy absurdo que parezca es más difícil complacer a una mujer que a un hombre (una mujer te puede dañar más) y no me refiero físicamente (hay veces que puedes encontrar más apoyo en un hombre que en una mujer) y eso está mal, muy mal, porque por esa razón ha sido tan difícil quitarles las etiquetas que la sociedad nos coloca (porque mientras unas mujeres luchan por quitarlas) otras muchas siguen pensando que es mejor dejar las cosas como están) y ahora sí le suman a los hombres que también están en contra (es casi imposible vencer a quienes deberían ayudarte y a los enemigos.)]

EXAMEN DIAGNÓSTICO

ALUMNO: García Alfredo Diana Paola GRUPO: 405

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1. ¿Qué significa para ti el hablar de gramática?

Significa hablar de cómo elaborar textos escritos y también al armar frases de manera correcta al hablar.

2. En el transcurso de este ciclo escolar has estudiado gramática, ¿cómo lo sabes?

Claro, porque en la clase de lengua española la profesora pone mucho énfasis en el tema.

3. Anota los temas de gramática que recuerdas haber visto en este curso.

Acento diacrítico y prosódico, la oración, el párrafo, y la sílaba tónica, entre otros.

4. ¿Cómo utilizas dichos temas en tu clase de lengua española?

Al elaborar trabajos tomo mucha en cuenta que mi texto tenga coherencia, además lo complemento con los demás temas que conozco.

5. ¿Para qué te sirve el uso de la gramática en tu vida cotidiana?

Para cualquier cosa, escribir cartas a mis amigos, padres, profesores, en especial para comunicarme con ellos.

6. ¿Qué es una oración?

La mínima expresión de una idea.

7. ¿Cuántos tipos de oraciones conoces y cuáles son?

La oración simple, compuesta, subordinada, disyuntiva etc.

8. ¿Cómo diferencias unas oraciones de otras y cuál es su función dentro de un texto?

En un texto las ideas suelen distinguirse por un punto y seguido que finaliza con la idea, pero no con el tema del que se está hablando.

9. ¿Para qué te sirve conocer y distinguir las oraciones?

Yo creo que sirve para tener mejor redacción y lectura.

10. ¿De qué forma influye el dominio de la gramática para los procesos de la lectura y escritura?

Opinó que influye mucho ya que si ella lo que leer o escribimos no tendría coherencia.

ACTIVIDAD I.

INSTRUCCIONES:

Lectura en voz alta

- Lee con atención el texto.
- En plenaria comenta de qué trata.

Explica cómo imaginas a Platero y cómo lo sabes

I. PLATERO

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejo suelto y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: "¿Platero?", y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal...

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todo de ámbar; los higos morados, con su cristalina gotita de miel...

Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro, como de piedra. Cuando paseo sobre él, los domingos por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:

-Tien asero...

Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.

JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Platero y yo*. México, Prisma, 1984, p.13.

Diana Paola García Moncada 405.

En medio de la oscuridad de la noche, inundada de la serenidad que trae consigo, [la luna viene con nosotros, tan grande y pura], transmitiendo tranquilidad y al rededor de ella aparecen destellos plateados ~~de~~ salpicados de un azul muy tenue, guardando con recelo los secretos ~~que~~ de los que suplicando elevan sus pensamientos hacia lo más profundo del planeta.

¡Muy Bien!

¡Felicidades!

... lo mismo que lo de Menchu con los estudios, a la niña no la tiran los libros y yo la albo el gusto, porque en definitiva, ¿para qué va a estudiar una mujer, Mario, si puede saberse? ¿Qué saca en limpio con ello, dime? Hacerse un marimacho, ni más ni menos, que una chica universitaria es una chica sin femineidad, no le des más vueltas, que para mí una chica que estudia es una chica sin sexy, no es lo suyo, vaya, convéncete. ¿Estudié yo, además? Pues mira, tú no me hiciste ascos, que a la hora de la verdad, con todo vuestro golpe de intelectuales, lo que buscáis es una mujer de su casa, eso, y no me digas que no, que menudos ojos de carnero degollado me ponías, hijo, que dabas lástima, y, en el fondo, si me conoces en la Universidad hubieras hecho fu, como el gato, a ver, que a los hombres se os va venir de lejos y si hay algo que lastime vuestro amor propio es tropezar con una chica que os dé ciento y raya en eso de los libros. Mira Paquito Álvarez sin ir más lejos, cada vez que empleaba mal una palabra y yo le corregía se ponía loco, aunque aparentase echarlo a broma, ya, ya, bromas, claro que Paco procedía de un medio artesano y encajaba mal los golpes, eso también es verdad. ¿Sabes lo que decía mamá a este respecto? Decía, verás, decía, "a una muchacha bien, le sobra con saber pisar, saber mirar y saber sonreír y estas cosas no las enseña el mejor catedrático". ¿Qué te parece? A Julia y a mí nos hacía andar todas las mañanas diez minutos por el pasillo con un librote en la cabeza y decía con mucha guasa, "¿veis como los libros también pueden servir para algo?". Pues, lo que oyes, saber pisar, saber mirar y saber sonreír, no cabe, me parece a mí, resumir el ideal de femineidad en menos palabras, por más que tú a mamá nunca la tomaste en serio, que es una de las cosas que más me duelen, porque mamá, aparte inteligente, que era excepcional, papá mismo lo dice, que no es cosa mía, tenía unos modales y un señorío que no se improvisan. A mí me maravillaba, te lo confieso, su facilidad para hacerse cargo de una situación y su tino para catalogar a un individuo, y todo pura intuición, que de estudios, nada, ya lo sabes, es decir se educó en las Damas Negras, y estuvo un año en Francia, en Dublín creo, no me hagas caso, pero sabía el francés a la perfección, lo leía de corrido, pásmate, igualito que el castellano. Y es lo que yo me pregunto, Mario, ¿por qué Menchu no puede salir a mamá? Pero contigo no hay razones, Mario, cada suspenso una catástrofe, "y eso que me tiene a mí en el masculino", dale, cuando de sobra sabes que hoy no es como ayer, que se está perdiendo hasta el compañerismo, que hoy el que aprueba tiene que saber más que el profesor, y si Menchu saca la reválida de cuarto la próxima convocatoria, ya está bien, que hay muchas que a los 18 años todavía no han empezado el grado, para que te enteres, ahí tienes a Mercedes Villar, y no es tonta. Y cuando acabe, si Dios me da medios, que ésa es otra, la lanzaré, en cuanto se quite el luto, fijate, que no es cosa de desperdiciar los mejores años, pero nada de trabajar, otra manía, que Dios te haya perdonado, Mario, porque, ¿desde cuándo trabajan las señoritas? Si en tu mano estuviera, la gente bien iríamos de tumbo en tumbo hasta confundirnos con los artesanos, que la niña no tendrá necesidad de eso, cariño, viviremos modestamente, eso sí, pero con una modestia digna, que más vales una modestia digna que un confort alcanzado a cualquier precio...

Delibes, Miguel. *Cinco horas con Mario*. 31 ed. Barcelona. Ediciones Destino. 2000, p 69-71.

105" - Decía, verás, decía "a una muchacha bien, le sobra con saber pisar, saber mirar y saber sonreír..."

Sub. T. Acerca de lo anterior estoy totalmente en desacuerdo, ya que estas líneas nos hablan de una mujer que solamente lleva la femineidad exterior, saber pisar se cataloga como saber impregnarse... pero no con bases argumentadas si no, se habla de que sepa pisar tal vez con zapatillas?

Saber mirar, tan sólo eso? acaso se cree que una mirada y una sonrisa coqueta pueden más que una plática profunda e interesante. [Desgraciadamente en la actualidad esto es cierto... qué ironía!!]

Sub. Prohibir a una mujer que se prepare, que estudie, que se de cuenta de que conoce mucho más, es oneroso. Tal vez esto me recuerda un poco a Sor Juana Inés de la Cruz, a quien le prohibían tomar los libros. Si Sor Juana no hubiera tomado por propia ley dichos libros, no hubiese escrito esos versos tan coherentes y que no se salen de las reglas de la gramática. Y si se hubiera logrado cerrarle las puertas? ¿Cuántos talentos se han perdido por esta causa!!

Diana Paola García Moncada
4/05