

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA
EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(ESPAÑOL)

PRESENTA: ESPERANZA LUGO RAMÍREZ

ASESORA: DRA. ANA MARÍA CARDERO GARCÍA

ESTADO DE MÉXICO

MAYO DE 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

El presente trabajo fue llevado a cabo gracias al apoyo de una beca proporcionada por la UNAM.

Agradezco a la Dra. Ana María Cardero por su asesoría y valioso apoyo.

Índice

Introducción	1
1. El adolescente como estudiante del nivel medio superior	6
1.1 Dimensión biológica	6
1.2 Dimensión social	10
1.3 Dimensión emotiva	21
1.4 El adolescente y la escuela	23
2. Constructivismo y aprendizaje cooperativo	28
2.1 Educación y cultura	28
2.2 Tecnología educativa y didáctica crítica	30
2.3 Constructivismo	31
2.4 Motivación	38
2.5 Aprendizaje cooperativo	41
2.6 Lengua y pensamiento	49
2.7 Algunos postulados para la educación	52
3. Contenido temático para la enseñanza de la gramática española	55
3.1 Competencia gramatical y competencia comunicativa	56
3.2 Gramática	63
3.2.1 Categorías gramaticales	68
3.2.2 Funciones sintácticas	81
3.2.3 Coordinación y subordinación	84
4. Estrategias de enseñanza	89
4.1 Práctica docente	92
4.2 Propuesta didáctica	93
4.2.1 Estrategia didáctica para las categorías gramaticales	94
4.2.2 Estrategia didáctica para el verbo	104
4.2.3 Estrategia didáctica para la oración simple	116
4.2.4 Estrategia didáctica para el pronombre relativo	131
4.2.5 Estrategia didáctica para la oración compuesta coordinada	138
4.2.6 Estrategia didáctica para la oración compuesta subordinada	143
Conclusiones	164
Fuentes de consulta	169

Introducción

Actualmente los jóvenes de nuestro país presentan serias deficiencias en la comprensión de lectura, por mencionar sólo un área disciplinar. Este panorama es adverso si consideramos que el dominio de la lengua es una herramienta fundamental para la educación y el desenvolvimiento del individuo.

Ante tal situación nos preguntamos qué debemos enseñar¹ y, por tanto, pretender que aprendan nuestros alumnos en el bachillerato, si damos por hecho que ellos emplean la lengua materna de manera efectiva, es decir, si se comunican con resultados más o menos exitosos, al menos entre sus pares. La lengua es un objeto funcional,² pero también puede constituirse en un elemento de estudio y reflexión, que a la postre permita reconocer su valor como fuente de cohesión social.

El bachillerato es un nivel de enlace y de movilidad social, por tal motivo, la planeación y programación de contenidos apunta a la generación de competencias que permitan al individuo ya sea integrarse a la sociedad al término del ciclo, o ingresar al nivel superior. Para cualquiera de las dos opciones, la persona requiere poseer determinados conocimientos, algunos de los cuales se estiman en función del entorno en el que se desarrollará el individuo, por ejemplo, un ambiente citadino industrial o una región costera. Desde nuestro punto de vista, el estudio de la lengua española es imprescindible para el desenvolvimiento del egresado de bachillerato.

Consideramos que el estudio de la gramática es trascendental; si se aborda desde una doble perspectiva: estructural y semántica, puede incrementar la comprensión lectora. Al respecto, datos recientes sobre un examen diagnóstico aplicado a estudiantes del Colegio de Ciencias y

¹ La pregunta *cómo enseñar* también es pertinente en este sentido, por lo cual se ofrece una respuesta en el mismo desarrollo de las estrategias planteadas en el cuarto capítulo.

² Vid. Cardero García, Ana María, *1. Lengua y literatura. Tradición y novedad en el análisis gramatical*, México, ENEP Acatlán, UNAM, 1997, p. 17.

Humanidades de la UNAM,³ revelan la relación existente entre semántica y sintáctica, es decir, entre sentido y estructura:

Comprensión de lectura

	Nivel de coherencia lineal	Nivel de coherencia global	Nivel proposicional
H a b i l i d a d	Interpretación de conexiones entre proposiciones contiguas; vínculos entre hechos denotados; coherencia entre las partes; relaciones de causalidad, finalidad y condicionalidad.	Relación entre conceptos o partes ubicadas a distancia en el texto.	Reconocimiento de un predicado y uno o más argumentos; reconocimiento de sus modificadores.

Resultados

	Nivel de coherencia lineal	Nivel de coherencia global	Nivel proposicional
Desarrollada	14.9%	2.0%	2.8%
Desarrollada regularmente	49.7%	34.6%	18.5%
Poco desarrollada	19.5%	43.1%	38.3%
No desarrollada	15.8%	20.3%	40.4%

El ejercicio incluido en este examen presenta un texto de uso real, empleado en la escuela secundaria, con una estructura más o menos compleja, ya que posee algunos elementos especificativos: complementos adnominales, circunstanciales, oraciones adjetivas, aposiciones, en fin, aspectos que apartan la atención del lector sobre un punto central.

Otros estudios de carácter internacional, como la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante), a cargo de la UNESCO, muestran resultados cada vez más desalentadores sobre el desempeño de los jóvenes mexicanos.

La propuesta general de este trabajo consiste en ofrecer alternativas al profesor de Español⁴ que le permitan abatir fenómenos como la falta de coherencia en la redacción de textos y algunas deficiencias en la

³ Vid. Muñoz, Lucía, *et. el.*, *Ingreso estudiantil al CCH*, México, UNAM, 2003, p. 38.

⁴ En sus distintas versiones: "Lenguaje y expresión", "Taller de lectura y redacción"...

comprensión de lectura, derivadas de la falta de conocimiento acerca de la estructura de nuestra lengua.

Como objetivos particulares intentamos reconocer los rasgos que caracterizan al estudiante de bachillerato, definir qué entendemos por constructivismo y aprendizaje cooperativo, y presentar un esquema de contenido básico para la enseñanza de la gramática española.

Así pues, abordamos en un primer capítulo las características principales del destinatario: el adolescente como estudiante del nivel medio superior. Una de las diferencias entre los niveles medio básico (secundaria) y medio superior (bachillerato) es el cambio en la estructura cognitiva del sujeto.

En promedio, los individuos ingresan a la educación secundaria a los 12 años de edad; en este periodo comienza a desarrollarse el pensamiento abstracto, además de numerosos cambios biológicos. Sin embargo, tres años después, la estructura cognitiva del sujeto ha madurado más para lograr superar la etapa de las operaciones concretas.⁵ A esta edad, el individuo participa activamente en la sociedad y sus contribuciones son reconocidas por los adultos.

El marco teórico general de esta investigación consiste, en primer lugar, en el constructivismo como base didáctica y, en segundo, en los aspectos gramaticales que son incluidos como el contenido básico de las estrategias. Ambos aspectos se tratan en los capítulos dos y tres, respectivamente.

Con respecto al primer punto, debemos destacar que hoy en día el constructivismo es una visión fundamental para abordar el fenómeno educativo, principalmente por la capacidad activa de los involucrados. La colaboración de grupos pequeños en la adquisición y práctica de los conocimientos es, asimismo, un precepto en torno al cual gira esta propuesta.

⁵ La transformación no concluye en este periodo, de hecho, en algunos casos el cambio de lo concreto a lo formal sucede con lentitud.

La adquisición de conocimientos y habilidades responde a dos objetivos diferentes; por un lado, a lo que se entiende como cultura básica de cada grado; por otro, a la competencia o capacidad del individuo para ingresar y desenvolverse en la siguiente etapa escolar. En este caso es la gramática o parte de ella el contenido temático de la propuesta.

Con respecto a la enseñanza del Español como lengua materna, se ha generado una amplia discusión acerca de los contenidos curriculares que deben incluirse, de tal manera que en algunos centros educativos aún se estila la gramática tradicional como eje regulador de la enseñanza, mientras que en otros, los contenidos se fundamentan en el denominado enfoque comunicativo. Tal discusión no es ciertamente reciente, y la polémica obedece a factores relacionados íntimamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también a variables de carácter extraescolar.

Durante la infancia y adolescencia el sujeto mantiene un estrecho contacto con sus congéneres, auxiliado por ciertos códigos, verbales y no verbales, inculcados socialmente. Su potencialidad comunicativa es puesta a prueba constantemente y, en función de ello, se torna compleja según las necesidades de expresión y comprensión. Este desarrollo es observable en prácticamente todos los individuos que viven en sociedad, independientemente de la lengua que hablen.

La enseñanza del español, como lengua materna, no sólo debe incluir el uso de la lengua en sí, sino el fomento de una *cultura letrada*; es decir, el constante contacto con la lectura, antes, durante y después de la escuela, debe constituirse en un objetivo común para los docentes. Todo ello permitirá formar generaciones de jóvenes reflexivos y conscientes acerca de su lengua y su medio.

A este respecto, nuestra propuesta consiste en develar la conformación de oraciones y textos ante los ojos del propio hablante, en observar detenidamente sus componentes, llamándoles por su nombre, analizarlos por separado y en conjunto, en sopesar sus cualidades, de

modo que cuando el alumno se aproxime a un texto determinado, sepa desmembrarlo, al menos simbólicamente, y tener acceso a su sentido.

Al inicio de este trabajo consultamos algunas investigaciones, concretamente tesis profesionales del área de letras, cuyos temas consideraban los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la morfosintaxis en general, de la oración subordinada en particular, o de temas afines, como problemas ortográficos, todos ellos enfocados a los niveles medio básico y medio superior. De ello obtuvimos varias sugerencias para elaborar estrategias, como por ejemplo procurar una cuidadosa selección de textos que permitieran, además de un acercamiento a la obra, autor, tema, etc., observar fenómenos gramaticales; es decir, echar mano del texto como pretexto para abordar la gramática.

Las estrategias planteadas en el cuarto capítulo son una propuesta de aplicación para la enseñanza de la gramática, sin embargo, debemos aclarar que ésta como tal es una estructura que no se aprende en diez o quince sesiones, en la escuela, sino que se integra al individuo desde los primeros años de vida, dado su papel de hablante, y continúa como un proceso paulatino. Nuestro propósito es reflexionar acerca de la presencia de tal estructura en la actividad comunicativa, que el sujeto voltee a sí mismo y, ante esta llamada de atención, emplee la lengua de modo más consciente, con mayores elementos –derivados también por su propia madurez intelectual- y con una actitud crítica.

1. El adolescente como estudiante del nivel medio superior

Este trabajo inicia con una visión general de la adolescencia, como una etapa de cambio interno y externo a la que se enfrentan los estudiantes del nivel medio superior.¹ Hemos dividido este capítulo en cuatro apartados; los tres primeros representan las grandes dimensiones de la vida del individuo: biológica, social y emotiva. Nuestro objetivo es mostrar los rasgos particulares de cada una, cuyo conocimiento es decisivo para comprender el comportamiento del adolescente en el ámbito escolar.

El último apartado refiere estudios sobre opiniones de adolescentes acerca de la escuela. Una de las funciones del docente en educación media superior es (re) conocer el entorno que rodea a sus alumnos, a fin de diseñar estrategias educativas en consonancia con las habilidades, formación y disposición de éstos.

1.1 Dimensión biológica

El término adolescencia proviene del verbo latino *adolescere*, que significa “crecer hacia la madurez”; designa el periodo de cambio del humano hacia la vida adulta. Desde su nacimiento hasta los siete años de edad, el individuo es considerado un infante. La puericia, paso previo a la adolescencia, se ubica entre los 7 y los 11 años de edad. Es una etapa caracterizada por diversos cambios físicos, como el crecimiento del tamaño corporal y el desarrollo de los órganos sexuales, entre otros.

Los cambios puberales varían en cada sujeto por factores como la nutrición, salud, herencia y ambiente. La adolescencia sucede a la puericia y se extiende por más de una década:

¹ La adolescencia es un concepto creado hace relativamente poco tiempo. No todas las culturas ni en todas las épocas existe o existió este periodo transitivo. Actualmente, pueblos como Samoa, en la Polinesia, carecen de dicho momento, pues los individuos pasan directamente de la niñez a la vida adulta, integrándose a su comunidad, realizando las labores propias de su género.

mujeres: 12-21 años
varones: 13-25 años

La transformación del individuo abarca cuatro aspectos generales: el desarrollo físico, en donde se presentan cambios en la estructura y funcionamiento del cuerpo; el desarrollo cognitivo o intelectual, que presenta una transición en los procesos mentales -de lo concreto a lo abstracto, conforme el sujeto crece-; el desarrollo personal, que consiste en la evolución de la personalidad individual a lo largo del tiempo; y el desarrollo social, en el cual se presentan los cambios en las relaciones interpersonales.

Los cambios fisiológicos suceden con la producción de hormonas provenientes de la hipófisis o glándula pituitaria, la cual se encuentra en el cerebro. La testosterona es la hormona masculina, el estrógeno la femenina, cada una genera el desarrollo de espermatozoides y óvulos maduros, respectivamente.

Las hormonas también estimulan el crecimiento de huesos, tejidos y músculos, por lo que aumentan el peso y la estatura. Prácticamente todo el cuerpo sufre cambios, aunque de manera diferente según el género. Por ejemplo, la proporción del peso corporal que representa la grasa se hace mayor en el caso de las mujeres.

La voz cambia, algunos rasgos del rostro también. En las mujeres se produce la primera menstruación, aparece el vello púbico y axilar, se ensanchan las caderas y crecen los senos. En los jóvenes también aparece vello en las mismas zonas, aumenta el volumen de los testículos y la producción de semen. La transformación física y fisiológica a menudo afecta la personalidad del individuo, así como su relación con los demás.

Por otro lado, el proceso de conocimiento humano se desarrolla en cuatro estadios: sensoriomotriz, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales (a partir de la adolescencia).² Sin embargo, algunos

² En el siguiente capítulo se hablará con mayor detalle sobre los cuatro estadios cognitivos.

estudios realizados tanto en países industrializados como en naciones de la periferia, han mostrado que muchos estudiantes de educación media y superior no manifiestan de manera sistemática esquemas de pensamiento formal.³

Jean Piaget⁴ explica que el desarrollo intelectual se ve afectado por cuatro variables: la madurez del sistema nervioso central, la experiencia adquirida en la acción, la interacción social y un equilibrio entre los tres anteriores. Las operaciones formales requieren un razonamiento abstracto y sistemático de considerable complejidad. Los jóvenes del nivel medio superior deben ser capaces de manipular simbólicamente la realidad, empleando para ello hipótesis, silogismos, alegorías, etc. Por otro lado, el ejercicio de la discusión y el consenso debe ser una práctica habitual.

No obstante lo anterior, existen adolescentes carentes de experiencias y aprendizajes preparatorios para esta etapa, por lo cual se les dificulta operar en el nivel que les corresponde.

La capacidad para aprender es una característica esencial del ser humano, que varía de sujeto a sujeto y de cultura a cultura. La idea de que se *aprende a aprender* es muy reveladora, pues implica que no existe un modo único de adquirir conocimientos. El sujeto aprende de un modo semejante a como lo hacen las personas cercanas a él: padres, hermanos, amigos, docentes; este modo consiste en cómo se adquiere, procesa y emplea la información, a través de estrategias y con un ritmo específico.

El hemisferio cerebral dominante también influye en el aprendizaje. Estudios científicos demuestran que el izquierdo es el hemisferio lógico, a través del cual se piensa en palabras y números, mientras que el derecho es holístico, evoca imágenes y sentimientos.⁵ Ambos hemisferios son

³ Vid. Díaz Barriga, Frida, "El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior", en *Perfiles educativos*, 37, México, 1987, p. 19.

⁴ Vid. "El mito del origen sensorial de los conocimientos científicos", en Rivadeo, Ana María (comp.), *Introducción a la epistemología*, México, UNAM, ENEP Acatlán, 1995, p. 115.

⁵ El hemisferio lógico procesa la información de manera secuencial y lineal, forma la imagen del todo a partir de las partes y se ocupa de analizar los detalles; el holístico procesa la información de manera global, a partir

necesarios para cualquier tarea, aunque en algunas actividades se emplee más alguno de los dos.

Howard Gardner⁶ define la inteligencia como la habilidad que permite resolver problemas y elaborar productos importantes para la humanidad. Este autor propuso una nueva visión acerca de las diferentes habilidades potenciales del individuo, que le permiten interpretar la realidad. Se trata de diferentes estilos de aprendizaje, denominados como inteligencias múltiples.

El adolescente posee ese abanico de inteligencias; desarrolla unas en detrimento de otras, de acuerdo con sus características biológicas -como la herencia- y de acuerdo con el entorno en el que se desarrolle.

Los individuos manifiestan predilección por determinados estímulos. Varía el modo como se percibe y selecciona la información procedente del exterior. Algunos sujetos son muy *visuales*, en clase prefieren el material impreso o escrito en el pizarrón, por encima de la explicación oral. Esta cualidad está estrechamente vinculada con la capacidad de abstracción.

Las personas *auditivas* aprenden mejor con la explicación oral; la secuencia es básica para su modo de aprendizaje, ya que les facilita el recuerdo. Por otro lado, existen personas que asocian los datos externos a sus sensaciones y movimientos, son los denominados *kinestésicos*.

En la práctica, todo sujeto combina los diferentes procedimientos sin notarlos, aunque se inclina por uno en particular. En esta propuesta se sugiere que el docente sea sensible tanto al tipo de inteligencia particular de los sujetos como a su modo de aprender, a fin de amoldar su enseñanza y materiales didácticos y facilitar el proceso.

de todo para entender las distintas partes que lo componen. Vid. Contreras, Ofelia; Del Bosque, Ana Elena, *Aprender con estrategia. Desarrollando mis inteligencias múltiples*, México, Pax, 2004, p. 20.

⁶ Cit. pos. *Ibidem.*, pp. 22-28.

Inteligencias múltiples⁷

Características en el sujeto	
Espacial-visual	Disfruta de la lectura y la escritura; memoriza fechas; discute, debate.
Lógico-matemática	Posee curiosidad científica; gusta de los números, signos y relaciones; resuelve problemas, analiza y clasifica en abstracto.
Espacial-visual	Posee imaginación visual; dibuja; diseña; lee mapas, gráficas.
Corporal	Gusta de los deportes, del baile y la actuación; usa su cuerpo para crear productos o resolver problemas; disfruta de las actividades manuales.
Musical	Canta o toca algún instrumento musical; trabaja con sonidos, melodías, ritmos.
Interpersonal	Entiende el estado de ánimo de los otros, posee empatía; sabe trabajar en grupo; dirige, comunica, coopera.
Intrapersonal	Comprende sus propios sentimientos; tiene capacidad de autoanálisis; disfruta de las actividades individuales.
Naturalista	Observa el medio ambiente –urbano y rural–; entiende la naturaleza; clasifica elementos.

El género también es, aparentemente, una variable para el aprendizaje. Algunos autores, como Almaguer,⁸ aseguran que las mujeres poseen habilidades verbales superiores a las de los varones, en tanto que éstos desarrollan en mayor medida las habilidades matemática y visual-espacial. Tales diferencias pueden responder a causas culturales, no sólo a aspectos biológicos, y si bien no fijan un patrón único de conducta, sí podrían interferir con el proceso de aprendizaje. Por ello se sugiere tomarlas en cuenta al elaborar el material didáctico y durante el proceso educativo.

1.2. Dimensión social

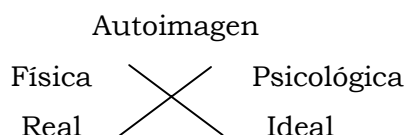
El desarrollo personal está íntimamente relacionado con la interacción social; es a través de ésta que el individuo se sujeta a un orden

⁷ Vid. Almaguer, Teresa, *El desarrollo del alumno. Características y estilos de aprendizaje*, México, Trillas-ITESM-ILCE, 1999, p. 41.

⁸ Vid. *Ibidem*, p. 45.

social. En cierta medida, su personalidad responde al reflejo de los otros, sin por ello perder su esencia individual.

El desarrollo cognoscitivo es paralelo personal, es decir, a la conformación de la identidad del sujeto. El autoconcepto consta de cuatro elementos principales:



Las imperfecciones físicas pueden ser resultado del proceso de transformación que experimenta la persona, por ejemplo el acné, aunque también puede tratarse de defectos que afectan el autoestima del adolescente. Según el modelo socialmente aceptado de belleza física, habrá aspectos susceptibles de cambio; otros, como la estatura, pueden ser motivo de inconformidad y ansiedad en el individuo.

La autoimagen psicológica se constituye por rasgos de carácter: agresividad, timidez, sobriedad, etc., muchos de los cuales son producto de la interacción del sujeto con otros, en un medio ambiente social específico.

La autoimagen real es lo que el adolescente sabe que piensan los demás sobre él, lo cual descubre por el trato que le brindan. La autoimagen ideal lo que quisiera ser, tanto en su fisonomía como interiormente. Parte de esta idea se basa en las aspiraciones y el ideal estimado por su grupo social.

La identidad, tesoro codiciado por el adolescente, es la afirmación de unos valores sobre otros, la selección de conductas que lo definen como un sujeto *completo* y único, es ser *él* ante el mundo.

Aunque la conciencia del Yo existe durante la infancia, es en la adolescencia cuando adquiere una dimensión trascendental; la necesidad de ser reconocido es una de las constantes fundamentales en este periodo. El no ser aceptado como se es origina un grave menoscabo a

procesos fundamentales, como la confianza, la seguridad, la concentración y el autoestima.⁹

La adolescencia descompone la identidad infantil; del caos surgen alternativas de elección, gracias a las cuales poco a poco se conforma un ser, en eterno proceso de crecimiento. El presente deja de ser su único escenario y, paulatinamente, comienza a proyectar hacia el futuro; el reconocimiento de su vida física, intelectual, moral, social,¹⁰ desemboca en una nueva organización de la personalidad y en la conquista de la identidad.

Esa sensación de continuidad, de mismidad de una persona -el *self* o "sí mismo"-,¹¹ se da a través de la interacción social constante; no es un sendero único ni lineal, el adolescente podrá encontrar obstáculos o sufrir intensas crisis a lo largo de su desarrollo, así como también experimentará momentos de orgullo, por ejemplo cuando se da cuenta que posee habilidades que sus compañeros no tienen.

El hombre es un ser naturalmente social; salvo casos aislados, los individuos conforman grupos más o menos numerosos, dentro de los cuales conviven sujetos a una cultura –a la cual enriquecen- y sometidos a una normatividad. Estas circunstancias garantizan el bienestar y la supervivencia del grupo. La familia es una de las principales instituciones que reproducen el sistema, su principal función es normar al individuo, a la vez que se convierte en el intermediario entre éste y la sociedad.

La familia *nuclear* se constituye por uno o ambos padres y los hijos; la familia *amplia* incluye miembros de tres o más generaciones. Algunos grupos familiares adjuntan sujetos cuyo papel puede ir de huésped a

⁹ Vid. Amara, Giuseppe, "El adolescente y la familia", en *Perfiles educativos*, 60, México, 1993, p. 14.

¹⁰ Vid. Merino, Carmen, "Identidad y plan de vida en la adolescencia", en *Perfiles educativos*, 60, México, 1993, p. 45.

¹¹ Vid. Obregón, Teresa, "El adolescente estudiante. Experiencia docente", en *Perfiles educativos*, 60, México, 1993, p. 56.

intruso. Estudios recientes señalan que en nuestro país, un cincuenta por ciento de las familias han dejado de ser parentales.¹²

Cada familia posee su propia dinámica, dictada consciente o inconscientemente por sus miembros. Éstos cumplen roles específicos y poseen un estatus particular. Como cualquier sistema, la familia es más que la suma de sus elementos; en su interior se producen contactos cotidianos que brindan seguridad al adolescente, pero también puede haber repentinos cambios de conducta que alteren la dinámica familiar y causen estragos en los integrantes.

Si algún miembro no desempeña su función habitual, se ocasiona un desajuste interno. La familia es un sistema vivo,¹³ es susceptible al cambio. En la actualidad parece haber una crisis familiar. Se dice que los valores han cambiado o que simplemente ya no existen. El valor tradicional de la familia y la autoridad en general han sido puestos en entredicho.

Anteriormente, gran parte de la dinámica familiar tradicional se fundamentaba en el ejercicio pleno de la autoridad. La asignación de deberes y la vigilancia constante parecían mantener a raya al adolescente. Hoy en día, algunos padres optan por una dirección democrática: un poder compartido; otros, en cambio, sufren los resultados de cierta anarquía. En palabras de Alicia Batllori, anteriormente “los padres tenían la autoridad [...] los hijos practicaban la obediencia [...] los jóvenes de la actual generación pretenden, ante el asombro de los adultos, tomar las riendas de su propia vida.”¹⁴

La familia no ha dejado de ser el primer círculo de influencia de la persona, pues el hogar sigue siendo en el cual los individuos se forman (o deforman); en la escuela y otras esferas sociales reproducen lo que en casa viven y aprenden.

¹² Vid. Herrera, Alma, *et. al.*, “Los valores en los jóvenes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México, en Hirsch, Ana (comp.), *Educación y valores*, T. II, México, Gernika, 2001, p. 402.

¹³ Vid. Amara, *Op. cit.*, p. 16.

¹⁴ Vid. “El adolescente y la problemática familiar”, en *Perfiles educativos*, 60, México, 1993, p. 69.

Los adolescentes actuales están expuestos a otras influencias: por un lado, el entorno educativo, cuyo contenido no se restringe al orden conceptual, sino que incluye, dentro y fuera del currículo, una exposición de pautas de conducta y apreciación de valores tan amplia como la cantidad del personal involucrado; por otro lado, el entorno sociocultural y político de la sociedad a que pertenece moldea su forma comportamiento.

En este sentido, Iglesia, Estado, partidos políticos, organizaciones de diversa índole y, desde luego, los medios de difusión, exhiben paradigmas y modos de ver el mundo. Los adolescentes, expuestos a tal afectación, pueden verse confundidos y experimentar un conflicto de valores, “parecen instalados en tres mundos contrarios y absolutamente desconectados [el hogar, la escuela y el entorno sociocultural y político]... El cuadro presenta todos los requisitos para una esquizofrenia insalvable.”¹⁵

Si hay un choque en la estructura axiológica del adolescente, éste intentará atenuar los efectos afiliándose a alguna influencia y rechazando otras. Puede apegarse a los valores familiares o rebelarse contra ellos, en cuyo caso podría adoptar los de sus pares¹⁶. Esta posición lleva irremediablemente a la fricción familiar, cuyos efectos son nocivos para el clima hogareño.¹⁷

A medida que el adolescente crece, su rol dentro de la familia tiende a cambiar; es posible que le asignen nuevas obligaciones; él supone que deberá disfrutar de un estatus mejor, como el poder intervenir en las decisiones familiares. Tal aspiración tambalea la estructura familiar, obliga a reacomodar las funciones de cada miembro y genera roces internos.

¹⁵ Vid. Neira, Teófilo, *La cultura contra la escuela. Un ensayo sobre las contradicciones entre cambio social y prácticas educativas*, México, Ariel, 2000, p. 94.

¹⁶ Grupo de amigos o compañeros con los que se identifica.

¹⁷ Vid. Hurlock, Elizabeth, *Psicología de la adolescencia*, (edición revisada y ampliada), México, Paidós, 1999, p. 524.

En la adolescencia el individuo tiene nuevos intereses, su conducta y apariencia son también nuevas para la familia. Mientras más amplia sea la brecha cronológica entre el joven y sus familiares, menos armónica será la forma de pensar, lo cual también es motivo de fricciones.¹⁸

Este problema no es exclusivo del hogar. La abertura generacional se hace presente también en la escuela. Existen muchos docentes preocupados al advertir las amplias diferencias entre su visión del mundo y la de sus alumnos. Obviamente, en el aula también se cuestiona la autoridad.

Los valores han sido asociados con cultura, tradición, moral, ideología, etc. Parece no haber una diferenciación clara al respecto. Para Susana García y Liliana Vanella, se trata de preferencias, elecciones que se hacen de manera consciente o inconsciente:

Los valores no son [...] una esencia; no vienen dados en la naturaleza misma de los objetos ni de los sujetos [...] todo puede ser un valor (actitudes, cosas, procesos, instituciones), en la medida en que los hombres lo constituyan como tal.¹⁹

Por ello su estima es relativa al tiempo y al espacio, pues cada grupo designará su propio orden de valores de acuerdo con sus circunstancias. Sin embargo, existen valores universales que han trascendido el tiempo y, modificados en mayor o menor medida, continúan vigentes en nuestra cultura. Algunas personas añoran los *antiguos valores*, y lamentan vivir en una época vacía de ellos.²⁰

Los adolescentes presentan cierta tendencia a buscar ideales; desean encontrar solución a grandes problemas de la humanidad, no obstante, se preocupan por la justicia como algo sublime, más que como práctica real. La persona más justa es la que reconoce los derechos y

¹⁸ Vid. *Ibidem*, p. 525.

¹⁹ Vid. *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI, 1992, pp. 25-26.

²⁰ Ernesto Sábato critica con firmeza a la humanidad de hoy, y recuerda el tiempo en que “la vida de los hombres se centraba en valores espirituales hoy casi en desuso, como la dignidad, el desinterés, el estoicismo del ser humano frente a la adversidad [...] la honestidad, el honor...la vergüenza”, ninguno de los cuales cree ver en la actualidad. Vid. *La resistencia. Una reflexión contra la globalización, la clonación, la masificación*, México, Seix Barral, col. Booket, 2004, p. 45.

deberes propios y de los demás, esto significa reconocer los factores que influyen en los sentimientos o en el comportamiento de una persona.²¹

Un concepto asociado con los valores es la responsabilidad, lo cual tiene que ver con la capacidad del individuo para comprometerse, ante sí mismo y con los otros. Este compromiso implica aceptar las consecuencias de las acciones.

Para Ernesto Sábato, la globalización es un fenómeno que aplasta la diversidad de culturas, y convierte en relativos los valores propios de cada una. La confusión que esto genera en las personas provoca que no sepan ya en qué creer, y que se erijan como nuevos ídolos el bienestar y la pantalla de televisión.²²

En un mundo caótico, transformado día con día, el cambio o la idea de cambio se ha constituido como un valor de primer orden. Al parecer, no existe nada que merezca ser conservado; el cambio es en sí mismo un valor. La *nueva* forma de vivir es justamente lo novedoso, las propuestas frescas que, por ello mismo, son sustituibles de inmediato. *Renovarse o morir*: el deseo del joven por lo nuevo, por aquello diferente que lo distinga de los demás, le origina un aburrimiento por lo repetitivo.

El riesgo que se corre en un ambiente que sobrevalúa la noción de cambio, de lo nuevo, es carecer de modelos fijos, quizá clásicos, que guíen el comportamiento de los individuos. En este panorama, el pasado es ya algo que estorba, que debe desecharse; se pierden así los puntos de referencia. Y tal vez lo peor es que no se prefigura un futuro más o menos seguro, ya que todo está indeterminado. El individuo es libre de elegir, pero no hay un abanico concreto de opciones.

²¹ Vid. Isaacs, David, *La educación de las virtudes humanas*, México, Editora de revistas, 2ª ed., 1985, p. 231.

²² Eduardo Galeano comenta que, según algunas investigaciones, trabajar, dormir y mirar televisión son las tres actividades que más tiempo ocupan en el mundo contemporáneo; además, en la mayoría de los hogares occidentales el mobiliario se organiza en torno al televisor. El autor menciona que, según algunas estimaciones, existen mil doscientos millones de televisores en el planeta. Vid. *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, México, Siglo XXI, 6ª ed., 2003, p. 87.

Margaret Mead defiende la idea de la libertad, explica que se cría a los individuos “dejándolos en libertad para que se desarrollen erectos y altos, en dirección a un futuro que debe permanecer abierto y libre [...] [criamos] hijos desconocidos para un mundo desconocido.”²³

Esto, sin embargo, puede generar un sentimiento de orfandad. La ausencia de modelos *adecuados* para imitar provoca dificultades en el adolescente. Al respecto, cabe destacar que, aun sin proponérselo, los padres constituyen el principal modelo o antimodelo del individuo, lo cual depende de qué tan armónica sea la relación entre ambos y de qué tan cercanos sean sus intereses. Según Batllori,

a medida que los niños se convierten en adolescentes puede parecer que la influencia de los padres como modelos se debilita a favor de los modelos que proporcionan los compañeros y amigos, en realidad los adolescentes tienden a medirse ellos mismos con un patrón imaginario que los padres suministraron a lo largo de los años. Generalmente este patrón actúa en forma inversa.²⁴

La socialización consiste en comportarse ante el grupo conforme la normatividad, ya sea explícita o implícita, y también en función de las expectativas que los demás depositan en el adolescente, por ejemplo su afición por determinados valores o la asunción de un rol específico. Las reglas explícitas están contenidas evidentemente en los instrumentos legislativos de cada sociedad. Los valores y actitudes también forman parte de un tipo de normatividad. Ésta varía de acuerdo con las diferentes esferas de relación: trabajo, hogar, escuela, templo, etc.

El sujeto se integra a un sistema de valores establecido de antemano, su deber es asimilarlo o rebelarse contra él. En la primera situación, el individuo asume no sólo la cultura e ideología del grupo, sino la manera de conducirse en cualquier circunstancia. Es a través de la

²³ Vid. *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*, Barcelona, Gedisa, 2ª ed., 1997, p. 109.

²⁴ Vid. *Op. cit.*, p. 71.

socialización que el sujeto “se subordina a la normatividad, no sólo acepta sino que elige e internaliza las referencias axiológicas del grupo”.²⁵

Decíamos antes que la familia constituye el primer círculo de influencia del sujeto; a temprana edad, el entorno escolar contribuye con su formación integral, no sólo en cuestiones académicas. La formación en valores en el ámbito educativo se desarrolla en forma espontánea, a través de las relaciones cotidianas entre los individuos.²⁶ A medida que el sujeto toma conciencia de sí, es capaz de evaluar la reciprocidad entre ambas esferas y, de ser necesario, reformula su propio sistema.

Se han realizado investigaciones nacionales e internacionales para observar qué tipo de valores predominan en la actualidad. En un estudio de caso en educación básica en nuestro país, se obtuvo que el *Respeto*, la *Cooperación* y la *Responsabilidad*, son valores esenciales a partir del reconocimiento de la autoridad, de la distribución de tareas en el aula y del cumplimiento de promesas, respectivamente.²⁷

A finales de los ochenta se realizó la Encuesta Mundial de Valores, con un listado de 35 opciones;²⁸ los encuestados debían jerarquizarlos en función de su importancia actual y la que tendrían para la década siguiente. Los resultados se mostraron por regiones: Europa del Este fue la única cuyos valores primordiales se referían a la *Paz* y no tenían relación directa con el *Bienestar económico*. América del Norte y Europa del Oeste señalaron como valores fundamentales: *Posesión de bienes materiales*, *Ingresos elevados*, *Bienestar personal* y *Libertad para actuar de manera individual*.

²⁵ Vid. García y Vanella, *Op. cit.* pp. 30-31.

²⁶ Vid. *Ibidem*, p. 42.

²⁷ Vid. *Ibidem*, pp. 58-61.

²⁸ La lista de opciones es la siguiente: Familia, Salud, Educación, Libertad, Amor, Vivir y sobrevivir, Desarrollo personal, Paz, Honestidad/ valores morales, Vivienda/ vestido/ alimentación, Amistad, Empleo/trabajo, Dinero, Calidad de vida, Posesión de bienes materiales, Autonomía, Sexualidad gratificante, Igualdad social, Sobriedad en el modo de vida, Estatus social, Religión, Progreso científico-técnico, Productividad, Actitud prospectiva, Habitación decorosa, Responsabilidad/civismo, Democracia, Tolerancia cultural, Protección al ambiente, Humanización del trabajo, Política, Solidaridad, Patriotismo y nacionalismo, Ley y orden y Seguridad social (jubilación).

América Latina y El Caribe registraron valores que reflejaban la situación económica, política y social que han padecido durante largo tiempo. *Vivir y sobrevivir*, así como *Dinero* en sí mismo, fueron los principales valores en el presente y a futuro.²⁹

En 1999 se llevó a cabo en nuestro país esta encuesta a población abierta; se obtuvo que para el 90.5% de la población, *Familia* es el valor más importante; *Educación* y *Dios* alcanzaron porcentajes por encima del 77 cada uno; *Trabajo* e *Imagen personal* se ubicaron en cuarto y quinto lugar, respectivamente.³⁰

En ese mismo año se aplicó la misma encuesta a 918 estudiantes, mujeres y varones, de 52 carreras de la UNAM. La población fluctuaba entre 18 y 23 años de edad, es decir, se trataba de jóvenes que nacieron entre 1976 y 1981, momento en el que en nuestro país se inicia el modelo de desarrollo neoliberal.

Un dato relevante fue la falta de consenso en esta población, ya que sólo *Familia* y *Salud* fueron considerados entre los primeros cinco valores por más del 50% de los estudiantes, para 1999, situación que cambia drásticamente en la visión a futuro. Según los datos, *Amor* dejará de ser relevante; en su lugar, *Dinero* tendrá mayor importancia. *Paz* y *Honestidad/valores* morales también serán reemplazados por *Posesión de bienes materiales* y *Empleo/trabajo*.

Los valores más importantes para los jóvenes

1999	2009
Familia (55.99%)	Salud (39.00%)
Salud (51.96)	Familia (35.29)
Educación (36.82)	Vivir y sobrevivir (28.32)
Libertad (36.38)	Dinero (27.67)
Amor (27.34%)	Libertad (27.34)
Vivir y sobrevivir (27.02)	Educación (24.29)
Desarrollo personal (23.20)	Posesión de bienes materiales (22.55)
Paz (22.77)	Empleo/trabajo (21.79)
Honestidad/valores morales (21.24)	Desarrollo personal (20.48)
Vivienda vestido alimentación (18.63)	Vivienda vestido alimentación (18.7)

²⁹ Vid. Herrera et. al., *Op. cit.* pp. 395-397.

³⁰ Vid. *Ibidem*, p. 400.

La selección de estos valores refleja una visión individualista; es notoria la ausencia de *Responsabilidad/civismo*, *Democracia*, *Protección al ambiente*, *Ley y orden*, *Humanización del trabajo*, y *Solidaridad*, entre otras opciones del listado. En palabras de Barona y Ceja: “Los valores de privatización, del lucro, de la concentración de la riqueza, del egoísmo y del elitismo, están desplazando los valores del espíritu comunitario, de la solidaridad y de la identidad nacional”.³¹

Aunque la población examinada en las investigaciones mencionadas con anterioridad no es específicamente adolescente, sí tiene influencia en este sector en la medida en que pertenece a la sociedad. Por lo que respecta a los universitarios, se considera que la instrucción ética es una consecuencia indirecta de su experiencia en las instituciones de educación superior, dado que el interés primordial es la adquisición de conocimientos y habilidades especializadas en su materia. No obstante, debemos reconocer que:

Toda educación, se desee o no, se lo proponga o no, implícita o explícitamente, desarrolla siempre un determinado grupo de valores. Éstos se expresan en el denominado “*currículum oculto*”, código cualitativo o perspectiva axiológica desde la que se diseñan las estrategias escolares.³²

Consideramos pertinente insistir en que si bien los estudiantes analizados no pertenecen al nivel escolar medio superior, sí forman parte aún, al menos la mayoría, de la población adolescente.

Los resultados observados muestran la necesidad de promover valores que aprecien relaciones más humanas, armónicas y justas entre las personas, y entre éstas y su medio, que contrarresten la visión de objetivos materiales y pautas individualistas de acción. El deseo creciente de bienestar económico, producto quizá del modelo neoliberal de nuestro

³¹ *Cit. pos. Ibidem*, p. 404.

³² *Vid. Zarate, Rosa*, “La formación de valores y actitudes en la educación superior”, en Hirsch, Ana, *Op. cit.*, p. 208.

país, entorpece la capacidad cooperativa y filial del ser humano; Sábato considera que con esto “se atrofian capacidades profundas del alma, tan entrañables a la vida humana como los afectos, la imaginación, el instinto, la intuición para desarrollar al extremo la inteligencia operativa y las capacidades prácticas y utilitarias.”³³

Para algunos autores es urgente perfilar estrategias de enseñanza en las que se reconozca el valor de la naturaleza y del universo en su conjunto; que incluyan la historia de la humanidad, con sus errores y aciertos; que promuevan el equilibrio entre el hombre y su mundo, pero sobre todo que sean consistentes con la práctica cotidiana.

Esta exigencia trasciende los muros escolares. La cultura en su totalidad, la manera del ver el mundo y de relacionarse con los otros necesita ser coherente con el *deber ser* de la escuela, pues la educación mantiene fuertes lazos con la cultura. La relación entre ambas es tan estrecha que cualquier alteración en una resuena de inmediato en la otra.

1.3 Dimensión emotiva

El juicio moral del ser humano se desarrolla cuando se toma conciencia de que las acciones de un sujeto afectan a los demás, así como él se ve afectado por las acciones de otros. Piaget definió el desarrollo moral, paralelo al crecimiento cognitivo:

Durante la infancia el individuo es egocéntrico, la regularización de su comportamiento a las pautas sociales se lleva a cabo a través del castigo y la obediencia a sus padres, en un ejercicio de autoridad-poder. Posteriormente trata de lograr un intercambio, una reciprocidad: *quiero esto, doy aquello*. Poco a poco se integra su conciencia social. A medida que crece, su moralidad se convierte en un bien autónomo, se adapta a lo socialmente aceptado.³⁴

³³ Vid. *op. cit.*, p. 52.

³⁴ Vid. Piaget, *Op. cit.* p. 135.

La moral infantil es una moral de acatamiento. El preadolescente fundamenta sus actos en un respeto mutuo entre seres con idénticos derechos: sus pares. La adolescencia rompe con ambas morales; el respeto a la autoridad disminuye y surge un sentimiento de rebeldía. La duración de este sentimiento depende de cada sujeto y de sus circunstancias.

Los motivos para inconformarse varían en cada sujeto; pueden ser una afirmación personal, el deseo de ayudar a otros, autodefensa o un sentido de opresión, entre otras causas posibles. Por primera vez en su vida, el adolescente “contempla su propio espíritu como si fuera el de un extraño”, y pasa gran parte de su tiempo intentando descifrar su personalidad.³⁵

Podemos observar a jóvenes que disfrutan su soledad para encontrarse a sí mismos, pero también buscan identificarse con otros sujetos que experimenten emociones comunes. Al joven le resulta indispensable la seguridad de su grupo, fortalece con ello un sentido de pertenencia básico. Es en esta edad cuando la persona suele enamorarse por vez primera, y es en este momento cuando los amigos se convierten en leales confidentes; “son los amigos [...] aquellos sujetos que no enjuician el proceder del adolescente, comparten, agreden, colaboran o envidian pero no se erigen como jueces supremos.”³⁶

En ocasiones se sienten incomprendidos por los adultos, a quienes se les dificulta aceptar ese proceso de maduración y los problemas consecuentes: su nuevo papel en la sociedad; la necesidad de elegir un oficio o profesión; su incursión inicial en el mercado laboral; los estudios, en algunos casos; el primer contacto con el sexo opuesto; las presiones sociales: sexo, drogas, violencia, entre otros.

³⁵ Vid. Ponce, Aníbal, *Adolescencia, educación y sociedad*, México, Ediciones de cultura popular, 1978, p. 12.

³⁶ Vid. Marín, Enriqueta, “Los adolescentes a través de la literatura”, en *Perfiles educativos*, 60, México, 1993, p. 66.

La conducta del individuo es siempre un efecto, respuesta o emergente de una situación dada.³⁷ No hay comportamientos gratuitos en el adolescente, su actuar responde a la estimulación del entorno en todo sentido; “en cualquier área que se manifieste, la conducta es siempre un fenómeno psicológico tanto como social, biológico y fisicoquímico *al mismo tiempo*.”³⁸

El adolescente debe aprender a controlar la expresión de emociones como enojo, ansiedad o ira; las rabietas infantiles no le son permitidas, y necesita saber cuándo y dónde manifestar sus sentimientos. Esta adaptación es a menudo difícil de lograr. En este sentido, la escuela se constituye como un espacio en el cual al individuo le es posible conseguir cierto grado de madurez.

El adolescente desea, antes que muchas cosas, la aprobación social, lo cual origina que se empeñe en encajar, aunque esto puede ser fuente de frustraciones y angustia, sobre todo si para ser parte del grupo se le exige modificar, rechazar o adoptar ideas, creencias, comportamientos que difieren de su personalidad, o cuando el factor responsable del rechazo no es susceptible de cambio.

1.4 El adolescente y la escuela

Los intereses y actividades recreativas del joven dependen en gran medida de su personalidad, género, oportunidades, ambiente y otras circunstancias. Algunas recreaciones más comunes son reuniones con su grupo, juegos y deportes, eventos musicales, cine y televisión. Disfruta realizar estas actividades con sus similares, con quienes comparte, además, un lenguaje especial, un estilo de vestir, el uso de sobrenombres, y, en general, la manera de conducirse.

³⁷ Vid. Bleger, José, *Psicología de la conducta*, México, Paidós, 1986, p. 67.

³⁸ Vid. *Ibidem*, p. 70.

La escuela significa para el adolescente no sólo un centro de aprendizaje (en ocasiones ni siquiera lo ve como tal), sino un sitio para interactuar con sus semejantes, para formar grupos íntimos en donde el apoyo recíproco y la complicidad son palpables; es un espacio para el encuentro, para la comunicación con base en códigos especiales. María Elena Guerrero la describe como el sitio “para la construcción de solidaridades, de formación personal, ética y ciudadana y de acceso a una determinada oferta cultural”.³⁹

El bachillerato también puede ser una pausa para diseñar el futuro. Los bachilleres se diferencian a sí mismos respecto de sus congéneres que se dedican a otras actividades, pues poseen experiencias distintas. En un estudio de caso, Guerrero encontró que los valores reconocidos por la población estudiantil del CCH Oriente eran la *Solidaridad*, el *Compañerismo*, la *Amistad*, el *Respeto a la pluralidad* y, sobre todo, la *Libertad*:

Los jóvenes se refieren a ella frecuentemente y sus contenidos se basan en la posibilidad de hacer, optar o decidir por sí mismos, sin ser objeto de sanciones por parte de terceros. El espacio escolar, en tanto que hace posible esa libertad, se convierte en uno distinto de la calle o la casa.⁴⁰

El ámbito escolar fomenta algunas actitudes que difícilmente se desarrollarían fuera de él, “se habla de perder la timidez, de desarrollar capacidades de expresión y relaciones humanas [...] actitudes de compromiso, responsabilidad y autonomía”.⁴¹

Por otro lado, un amplio sector de la población aún considera la educación como un factor de movilidad social. En 1990, Ángeles Valle y Marcia Smith aplicaron una encuesta a estudiantes de bachillerato del municipio de Nezahualcóyotl, sector de origen socioeconómico bajo, en

³⁹ Vid. “La escuela como espacio de vida juvenil”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, 5, México, 2000, p. 100.

⁴⁰ Vid. *Ibidem*, p. 123.

⁴¹ Vid. *Idem*.

donde el 83.54% de encuestados manifestó un deseo por continuar los estudios superiores.⁴²

Las causas de tal interés obedecen al valor otorgado a la educación, no sólo de manera individual, sino a nivel familiar. La mayoría de los encuestados pertenece a una familia de tipo nuclear y se dedica casi exclusivamente a los estudios. En estos casos, el proyecto educativo parece ser más familiar que individual:

la educación aparece como un valor [...] no sólo por lo que... pueda representar como medio para mejorar un origen socioeconómico bajo, sino porque consideramos que, en sí misma, una trayectoria educativa exitosa genera nuevas expectativas y estilos de vida.⁴³

La elección vocacional de los adolescentes está influenciada por diversos aspectos, como aptitudes e intereses, oferta y demanda en el mercado, o presiones externas.⁴⁴ Además:

para los adolescentes de nivel socioeconómico bajo que han logrado escalar la jerarquía educativa hasta el bachillerato, la continuación de sus estudios aparece como una decisión natural y obligada de cierre de su formación [...] en el proyecto educativo están depositadas fundamentalmente las aspiraciones de éxito económico y movilidad social [...] aun cuando se viva actualmente un proceso de deterioro de la credencial educativa.⁴⁵

Sin embargo, el mantenerse o ascender en la escala social está supeditado a variables extraescolares, independientemente del éxito escolar o del deseo del individuo.⁴⁶

La visión general continúa considerando la educación como un recurso para el desarrollo personal y profesional. El alumnado de la UNAM

⁴² Vid. "La escolaridad como un valor para los jóvenes", en *Perfiles educativos*, 60, México, 1993, p. 84.

⁴³ Vid. *Ibidem*, pp. 84-85.

⁴⁴ Vid. Nava, José, "Experiencias y perspectivas en torno a la adolescencia", en *Perfiles educativos*, 60, México, 1993, p. 42.

⁴⁵ Vid. Valle y Smith, *Op. cit.*, p. 86.

⁴⁶ Al respecto, Galeano rescata la declaración de un famoso ejecutivo de *Chrysler*, acerca de la relación entre empleo y educación: "Cuando se habla de mejorar el nivel educativo de la población, como solución al problema del desempleo... me cuesta decirlo, pero me pregunto si no sería mejor que los desocupados actúen con lucidez y se vayan a buscar trabajo directamente a *McDonald's*". Vid. *Op. cit.*, p. 87.

A pesar del menosprecio observado en esta perspectiva, la educación continúa siendo considerada como un recurso para el desarrollo personal y profesional.

se conforma cada vez más por jóvenes de “extracción popular”.⁴⁷ Actualmente, el estudiante de CCH pertenece a “sectores desfavorecidos de la población, si bien no marginales”.⁴⁸

El adolescente cuyas posibilidades le permiten realizar estudios de educación media superior y superior, disfrutará de lo que Hurlock denomina *adolescencia final*, es decir, un periodo de crecimiento en compañía de jóvenes en situaciones similares.⁴⁹ Gracias a este periodo podrá ingresar al mundo adulto con mayor reposo, a diferencia del individuo que tempranamente se incorpora al mundo laboral. La escuela es, pues, un escenario crucial para el ejercicio de las relaciones humanas.

Pese a las similitudes entre los adolescentes, la interacción social también puede ser motivo de contienda, pues cada individuo trae en sí mismo su propia historia, intereses y expectativas. La discusión y el enfrentamiento enriquecen a los participantes y propician un aprendizaje más reflexivo. Un ambiente de esta naturaleza es positivo para el trabajo en el aula, en cuyo espacio resulta ideal que los alumnos sientan libertad de disentir y, al mismo tiempo, el compromiso de lograr pactos.

Este breve panorama ha puesto de manifiesto algunas particularidades del adolescente; muchas de ellas se derivan de la etapa de transformación que sufre durante un periodo relativamente largo –más de diez años-, dentro del cual se ubica su paso por el nivel medio superior.

Las tres dimensiones generales nos han mostrado datos reveladores que deben ser considerados en el proceso de enseñanza y promoción de aprendizaje. En el aspecto biológico, el adolescente es un individuo con una estructura cognitiva más o menos madura para las operaciones formales, mientras que su aspecto físico mostrará cambios muy notorios.

⁴⁷ Vid. Guevara, Gilberto, “UNAM: Perfil sociodemográfico”, en *Educación*, 80, México, 2002, p. 13.

⁴⁸ Vid. Muñoz, Lucía, *Op. cit.*, p. 26.

⁴⁹ Vid. *Op. cit.*, p. 31.

La familia y el entorno social –amigos, maestros y medios de difusión, principalmente- serán el espejo frente al cual conformará su identidad. En esta etapa reafirmará los valores adquiridos durante su infancia o, si es el caso, los reformulará en función una nueva perspectiva actual del mundo.

Se sentirá capaz de emitir juicios y cuestionar a la autoridad –padres y maestros-; formará alianzas sólidas con sus pares, aunque también disfrutará de la soledad. A diferencia del niño, cuya visión se limita al presente, el adolescente planeará a mediano y largo plazo; al respecto, podrá considerar el espacio escolar sólo como un lugar de interacción social o como un paso importante para su posterior desarrollo.

2. Constructivismo y aprendizaje cooperativo

En los pueblos primitivos, la familia y la comunidad son las encargadas de transmitir los conocimientos necesarios para que el individuo se integre provechosamente al grupo social. Es ésta una de las finalidades básicas de la educación. En dichas comunidades no existen espacios (escuelas) ni individuos (docentes) dedicados exclusivamente a la instrucción técnica y moral de las nuevas generaciones, como sucede después, en los pueblos civilizados. Las sociedades, organizadas ya como Estados, crean las instituciones especializadas en la educación.

En este capítulo se abordarán dos corrientes educativas, el constructivismo y el aprendizaje cooperativo, que constituirán el fundamento didáctico-pedagógico para las estrategias de enseñanza y promoción de aprendizaje correspondientes al capítulo cuarto de este trabajo. También se enfatizará el papel de la motivación en el proceso educativo, así como los fines de éste, de acuerdo con los postulados de la UNESCO.

2.1 Educación y cultura

Educación y cultura se encuentran estrechamente unidas. La cultura permite “perpetuar y comunicar lo que de otra manera hubiese desaparecido con los sujetos que lo produjeron, en el instante en el que lo llevaron a cabo.”¹ La educación, encarnada por uno de sus principales representantes: la escuela, tiene como encomienda recuperar el pasado y, al mismo tiempo, mirar hacia el futuro. Funciones similares, enfoque distintos.

Educación y escuela han sido presa de múltiples ataques y transformaciones. Hay quien considera la educación como una actividad

¹ Vid. Neira, *Op. cit.*, p. 8.

inútil, otros piensan que es perjudicial y que inmortaliza un sistema social injusto. Para algunos, educación es sinónimo de adoctrinamiento y sujeción. Noam Chomsky sugiere no pensar en la escuela como un sitio apartado, independiente o ajeno de lo que ocurre en el mundo.² Estamos de acuerdo con esta idea, pues hay una mutua afectación entre el sistema social y el educativo. Consideraremos la escuela como un lugar especializado –no único- para la formación integral del individuo.

Ante un entorno actual de vertiginosos cambios, el docente de hoy busca modernizar su propio modo de enseñanza, mientras que las instituciones educativas se preguntan qué debe contener el currículum académico; esto genera grandes contradicciones.

Algunas contradicciones actuales

Formación general (enciclopédica)	Formación especializada (competencia)
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos universales, descubrimientos técnicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos locales, tradiciones particulares, idiosincrasia
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza rutinaria; reiteración, constancia 	<ul style="list-style-type: none"> • Novedad, cambio, modificación de pautas y ocupaciones

El docente –en tanto individuo con decisión-, por un lado, y las políticas educativas de escuelas, sociedades y países, por otro, oscilan entre una y otra opción, o por momentos generan mezclas extrañas que a menudo confunden al alumno. En la actualidad, existe una creciente valoración de la razón sobre los afectos, en virtud de que éstos no son útiles, no reditúan:

al hombre moderno, la sociedad le ha vendido la idea de estar constituido por lo que tiene, no por lo que es, no por sus experiencias [...] se encuentra inmerso en una forma de conciencia en lo fundamental no participativa, pues ha excluido de sí (o de su conciencia) sus experiencias vitales.³

Esta idea invade el ámbito de maestros, alumnos y autoridades escolares. La pasividad en el sujeto que aprende deriva también de su

² Vid. *La (Des) educación*, Barcelona, Crítica, 2002, p. 127.

³ Vid. Brom, Yara, “Dos modos de aprehender el mundo”, en *Perfiles educativos*, 74, México, p. 62.

propia falta de motivación e interés, tanto como de la inclinación a solapar dicha actitud, por parte del docente. Es decir, éste llega a ser promotor o cómplice de la inacción en el proceso educativo.

2.2 Tecnología educativa y didáctica crítica

A lo largo de la historia de la pedagogía se han expuesta diversas corrientes o paradigmas de acción, cuyo énfasis se centra ya en el docente, ya en el alumno o en el contenido temático. La tecnología educativa, por ejemplo, dirigía la atención a la eficiencia del método. Este modelo surgió a partir de la psicología conductista de Burrhus Frederic Skinner, a mediados del siglo XX, y entendía el aprendizaje como el producto generado a través de los cambios observables de conducta, incentivados siempre desde el exterior por la acción del docente.⁴

La didáctica crítica surge en oposición a la tecnología educativa. En esencia, considera la reflexión-acción como el binomio fundamental para conocer la realidad. De ahí se deriva que el conocimiento –por tanto, el aprendizaje- no es algo ya dado, externo al sujeto, en paciente espera por ser tomado, sino que es una *construcción social*. La realidad está hecha por los hombres, por lo tanto, es cambiante y contradictoria.

El paradigma de la didáctica crítica exige al individuo tomar conciencia de sí y reconocer la realidad como una *totalidad histórica*, de la

⁴ Suele reconocerse cinco modelos educativos generales: conductista, cognitivo, psicológico social, sociocultural y constructivista, sin embargo, es difícil señalar las fronteras exactas entre ellos, pues cada uno se ha nutrido de sus predecesores.

- El conductismo considera que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, y que la conducta es una reacción a estímulos externos. El refuerzo es la estrategia generalmente empleada.
- El modelo cognitivo deriva de la psicología cognitiva, encargada de estudiar los procesos mentales: ideas, imágenes, símbolos, esquemas, etc. Ha sido el fundamento para los postulados del Aprendizaje significativo.
- El contexto social de los alumnos, por ejemplo, el salón de clases, es uno de los postulados de la corriente psicológica social; el aprendizaje es un proceso de retroalimentación constante entre los sujetos participantes.
- Los presupuestos teóricos del modelo sociocultural surgen de la propuesta vigotskiana sobre la internalización y la zona de desarrollo próximo (ZDP).
- El constructivismo enfatiza, ante todo, la actividad del individuo en propio proceso de aprendizaje; toma en cuenta la interacción social y el marco cultural en el que se desarrolla cada acto educativo.

cual él también forma parte, como producto y productor al mismo tiempo. El papel del alumno, además, debe incluir la interacción con el grupo, el reconocimiento de la importancia de la comunicación, así como la práctica de la autoevaluación y la retroalimentación.

2.3 Constructivismo

La epistemología genética, propuesta por Piaget, establece que la producción de conocimiento es fruto de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, expresión que es base del constructivismo. Los conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación ni de la percepción, sino de la acción. La inteligencia consiste más en transformar que en contemplar el entorno. Cuando se *opera* sobre un objeto se le *transforma*.⁵

Tipos de transformación

Transformación física	Transformación lógico-simbólica
Modificar las posiciones del objeto, sus movimientos o sus propiedades, para explorar su naturaleza.	Enriquecer al objeto con propiedades o relaciones nuevas que conservan sus propiedades o relaciones anteriores, pero completándolos mediante sistemas de clasificación, ordenación, correspondencia, enumeración, medida, etc.

El origen del conocimiento reside en estos dos tipos de acciones. Sin embargo, no se dan al mismo tiempo ni en todo momento. A partir de algunos experimentos, Piaget precisó cuatro etapas generales del conocimiento en el individuo.⁶

Estadios del conocimiento

Sensoriomotriz (0-2 años):	Uso de reflejos; coordinación de la visión.
Preoperacional (2-6 años):	Aparición de la función simbólica que incluye el lenguaje.

⁵ Vid. Piaget, *Op. cit.* p. 28.

⁶ *Cit. pos.* Perraudeau, Michel, *Piaget hoy. Respuestas a una controversia.*, México, FCE, 1996, pp. 102-104.

Operaciones concretas (7-12 años):	Clasificaciones, seriaciones, correspondencias.
Operaciones formales (a partir de la adolescencia):	Pensamiento hipotético-deductivo. Consideración de lo real a través de lo posible.

La etapa de operaciones formales es la más compleja, pues consiste en obtener conocimiento a partir de una *acción abstracta*, indirecta con respecto del objeto de conocimiento. Por ello se dice que es una acción simbólica, lo cual origina un tipo de experiencia distinta a la factual. La acción prescinde de una aplicación a objetos físicos, por lo que ocurre en la mente del individuo.

Ejemplo de ello son las nociones de tiempo, espacio, posición, etc. Una vez que empieza a andar, el sujeto conoce las posturas horizontal y vertical, no obstante, es hasta los nueve o diez años cuando es capaz de identificarlas como nociones en abstracto. La función simbólica permite dar el gran salto de la acción al pensamiento.

Por esto se afirma que el sujeto no sólo reproduce la realidad en su mente, sino que ésta es siempre una construcción del sujeto. El valor del lenguaje como herramienta fundamental del pensamiento es inestimable. La lengua en particular permite al individuo reconstruir el mundo y expresar su visión a los demás.⁷

El conocimiento se desarrolla a partir de esquemas, los cuales constituyen la estructura cognoscitiva interna en la que el sujeto incorpora o *significa* los nuevos datos que pretende asimilar. La información nueva tendrá sentido o será significativa en la medida en que sea integrada al esquema, o explicada a partir de él. Se asemeja a un proceso fisiológico, en la que el sujeto agrega algo externo a su organismo. El esquema es la:

representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejar ambos internamente y enfrentarse a situaciones

⁷ Al respecto, suele identificarse una epistemología positivista y una constructivista. La primera considera el conocimiento como un estado, y que la realidad existe, independientemente del sujeto. La epistemología constructivista, por su parte, postula que el conocimiento es más un proceso que un estado dado, y que la realidad es una construcción del individuo. *Vid. Ibidem.* p. 53.

iguales o parecidas en la realidad. Los esquemas pueden ser muy simples o muy complejos, o bien muy generales o muy especializados.⁸

Los esquemas de conocimiento incluyen una diversidad de ideas sobre el mundo: experiencias acerca de hechos concretos; valores, actitudes y normas de comportamiento; explicaciones teóricas y procedimentales, etc. Estos esquemas pueden ser de distinta validez, es decir, más o menos ciertos o *apegados* a la realidad.

Los esquemas de asimilación están determinados por el desarrollo cognoscitivo del sujeto. Asir, cortar, clasificar, contar, calcular y relacionar son ejemplos de esquemas, ordenados en función de su complejidad. No constituyen el conocimiento en sí mismos, sino que son herramientas para lograrlo. La mayor parte de estos esquemas se adquieren en el hogar y en la escuela.

Los esquemas carecen de contenido, pues son estructuras relativamente huecas; deben ser aplicados a una realidad para ejercitar el pensamiento. Éste es definido como lo opuesto a un receptáculo de ideas estáticas: “un juego de operaciones vivientes y actuantes. *Pensar es actuar*”.⁹

La asimilación es una inclusión que puede ser derivativa o correlativa. La inclusión derivativa sucede cuando un concepto o proposición nueva es comprendida como ejemplo específico de un concepto ya establecido en la estructura cognoscitiva, cuando apoya o ilustra una proposición general aprendida con anterioridad.¹⁰ Si el nuevo material es una extensión, elaboración, modificación o limitación de ideas previas, se trata de una inclusión correlativa, pues ambas proposiciones se ubican en un mismo nivel de la estructura.

⁸ Vid. Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, México, Luis Vives, 2000, p. 25.

⁹ Vid. Aebli, Hans, *Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget*, Barcelona, Kapelusz, 1972, p. 101.

¹⁰ Vid. Ausubel, David, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1986, p. 125.

A este proceso interno se le conoce como asimilación y acomodación, y es la base del aprendizaje significativo. La asimilación explica por qué algunas ideas persisten en la memoria (con sentido) y aclara cómo se organiza el conocimiento dentro de la estructura:

Las ideas nuevas son *almacenadas* en relación articulada con las correspondientes ideas existentes [...] uno de los miembros del par vinculado es comúnmente subordinado o más inclusivo que el otro, y [...] el miembro supraordinado (por lo menos, una vez establecido) es el más estable del par.¹¹

Es importante destacar que en el proceso de asimilación ambas ideas se ven modificadas durante la interacción; no se trata de una suma ($A+B$ o $A+a'$), sino de un nuevo producto surgido de una rica combinación.

El aprendizaje significativo tiene como esencia el hecho de que las ideas nuevas son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial, con las que el individuo ya posee:

El aprendizaje significativo presupone *tanto* que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimientos, de modo intencional.¹²

Esto sólo es posible cuando la persona sabe qué es lo que se espera de ella, es decir, cuando tiene conocimiento de cuáles son los objetivos y metas propuestos, y considera que ello cubriría una necesidad actual, como un conocimiento, una práctica o dominio, etc.

En la práctica cotidiana podemos comprobar que existen alumnos interesados genuinamente en aprender, pero no son la mayoría. Por lo regular los individuos buscan cumplir satisfactoriamente con la tarea asignada, por ello se limitan a atender las instrucciones para un proyecto en particular (un examen, un ejercicio), sin ir más allá. Es ésta la diferencia entre un enfoque profundo y uno superficial.

¹¹ *Vid. Ibidem*, p. 117.

¹² *Vid. Ibidem*, p. 56.

Los alumnos tenderán al enfoque profundo en la medida en que el docente haga explícitos el objetivo y las metas, y convierta a aquéllos en protagonistas o, por lo menos, participantes en la actividad educativa. Saber hacia dónde se dirige permite eventualmente al alumno responsabilizarse, le proporciona elementos para planificar su aprendizaje; entender los criterios a través de los cuales se le evaluará también favorece su autorregulación.

El enfoque superficial convierte al alumno en un ser dependiente en extremo de las indicaciones que proporciona el docente, pues desconoce la finalidad y el proceso. El enfoque profundo supone alumnos más o menos autónomos, aunque les demanda mucho mayor tiempo y dedicación.

Un requerimiento importante para el aprendizaje significativo radica en que el material nuevo debe tener un *correspondiente* en cada alumno en *particular*;¹³ el docente debe procurar evitar generalizaciones en cuanto a estructuras cognoscitivas de los alumnos y verificar –de ahí la gran importancia del sondeo o evaluación diagnóstica- que cada alumno realmente posea el conocimiento previo necesario para el nuevo aprendizaje.¹⁴

El constructivismo se desprende de un gran movimiento pedagógico del siglo XX: la escuela activa, corriente profundamente reformadora del proceso escolar. La base sobre la cual se orientan ambas perspectivas es la intención de modificar tanto la actitud pasiva de alumno, como la *inercia* que promueve el enciclopedismo en el docente (características de la escuela tradicional).

¹³ *Vid. Ibidem*, p. 57.

¹⁴ El sondeo no se refiere solamente a contenidos curriculares, sino a las formas de apropiarse del conocimiento. Sin embargo, en la práctica resulta muy complicado observar y atender las demandas específicas de cada alumno en grupos de treinta o cuarenta individuos. Se sugiere considerar lo tratado en el capítulo anterior, acerca de las inteligencias múltiples y la preferencia inconsciente de los sujetos por los estímulos visuales, auditivos o kinésicos. La propuesta es elaborar material didáctico y moldear el estilo de enseñanza y promoción del aprendizaje –propios del profesor- a partir de las diferencias posibles entre los individuos.

El constructivismo supera la escuela activa en el sentido de que abarca cuatro aspectos educativos fundamentales:

1) una concepción epistemológica que en particular estaba centrada en la evolución intelectual del sujeto cognoscente (la Epistemología Genética); 2) una visión que dota a la Psicología del aprendizaje escolar de un apellido propio: "lo significativo" (David Ausubel); 3) una teoría sobre el pensamiento humano que reconoce la influencia sociocultural en los aprendizajes y del desarrollo intelectual (específicamente en el desarrollo del lenguaje) de los niños (Lev Vigotsky); y 4) las aportaciones de la llamada Ciencia Cognitiva (...) que nutren al constructivismo de un conjunto de conceptos sin precedentes y que otras aproximaciones no generaron (por ejemplo, novedosas incursiones en torno al concepto de esquema mental o la ideas para desarrollar mapas conceptuales).¹⁵

El aprendizaje significativo implica siempre la participación activa del sujeto, no importa si se efectúa por recepción o por descubrimiento. En ambos casos el sujeto lleva a cabo el proceso de asimilación y acomodación de lo nuevo, siempre que se trate de un auténtico aprendizaje significativo. Si es así, el nuevo conocimiento no tardará en ser útil y aplicable en la ocasión precisa, manteniéndose en la estructura cognitiva.

Tipos de aprendizaje¹⁶

Por recepción	Por descubrimiento
La materia se le presenta al alumno en forma de exposición explícita, o de otro modo que no plantee ningún problema, la cual únicamente tendrá que entender y recordar.	El alumno debe descubrir... el contenido por sí mismo, generando proposiciones que representen ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos.

La exposición verbal parece ser el método más empleado en el aprendizaje por recepción. Aunque tiene muchos opositores, el mismo Ausubel la consideró muy eficiente en la producción de conocimientos sólidos. No obstante, es contraproducente con alumnos cognitivamente inmaduros, que no han conquistado del todo la fase de operaciones formales.

¹⁵ Vid. Miranda, Juan Carlos, "El aprendizaje escolar y la metáfora de la construcción", en *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*, 2, www.odiseo.com.mx (fecha de acceso: 15 de enero de 2004).

¹⁶ Vid. Ausubel, *Op. cit.*, pp. 74-76.

Pareciera ser que el aprendizaje por descubrimiento es el modo más usual en el enfoque constructivista de la educación, sin embargo, debemos destacar que la enseñanza también forma parte de esta corriente. El alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar la realidad, en el sentido literal de los términos, dado que el contenido curricular es el resultado de una construcción socio-histórica y compleja, de la que ha sido partícipe la humanidad entera.¹⁷

No es necesario que el individuo descubra *por sí mismo* acontecimientos que se conviertan a la postre en leyes universales, como las de Newton en la física, ya que esto sería prácticamente imposible, ¿cuánto tiempo le llevaría a un sujeto contemporáneo esbozar un conocimiento de tal naturaleza?, y ¿qué características intelectuales, afectivas, sociales debiera poseer para lograrlo?

En realidad, lo que pretende este paradigma es que el individuo construya una representación personal sobre el objeto de estudio, no que construya algo hasta el momento inexistente, sino que dé sentido a lo que es nuevo para él, que le atribuya un significado personal. El aprendizaje no es la acumulación de conocimientos novedosos, sino la integración de éstos, con la consecuente modificación del conocimiento previo.

Dicha integración se orienta en función de lo culturalmente establecido, a través del papel ejercido por el docente, quien guía y evalúa esa construcción personal de los alumnos. Esto explica por qué no puede ser una actividad solitaria.

El constructivismo es, pues, un marco de acción que comprende ese aspecto individual de los sujetos –como seres únicos y diferenciados–, además del origen y la función sociales de la educación. La escuela colabora con un doble proceso de formación, pues favorece el desarrollo individual de las personas e incrementa su madurez social y sus recursos para socializar.

¹⁷ Vid. Coll, César e Isabel Solé, “Los profesores y la concepción constructivista”, en Coll, César, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 8ª ed., 1998, pp. 9-10.

La educación constructivista no se fundamenta únicamente en la manipulación directa de la realidad, como sucede sobre todo en los niveles básicos, con el niño y los materiales didácticos concretos. El constructivismo considera el proceso a través del cual el individuo interioriza los conocimientos, es decir, las representaciones mentales, que surgen a partir de la interacción física.

Aprender es construir, pero es necesario enseñar a construir; para ello, el docente partidario de esta corriente elabora el material, diseña formas de evaluación y expone la enseñanza con base en los siguientes principios:

- Los alumnos presentan una determinada disposición para llevar el aprendizaje que se les plantea.
- Ante cualquier situación de aprendizaje, los alumnos disponen de determinadas capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades (motrices, interpersonales, etc.), que emplean cuando es necesario.
- Los alumnos poseen información sobre el propio contenido, que se relaciona directa o indirectamente con el currículo.¹⁸

Al menos en teoría, es éste el punto de partida para la actividad constructivista. De los tres principios, el primero es quizá el más difícil de asegurar. Todo sujeto implicado en el fenómeno educativo debe saber cuál es el objetivo, a qué responde, cuál es la finalidad que se persigue con ello, además de con qué otras cosas puede relacionarse aquello que se está planteando. Las respuestas a estas interrogantes son parte de la motivación del alumno hacia su propio aprendizaje.

2.4 Motivación

El autoconcepto es una variable clave para el logro de los objetivos. Si el sujeto se considera poco hábil, incompetente o inexperto en comparación con el resto de sus compañeros o ante el prototipo supuesto

¹⁸ Vid. Miras, Mariana, "Un punto de partida par el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos", en Coll, *Op. cit.*, pp. 48-51.

o exigido por el docente, es poco probable que se desempeñe satisfactoriamente.

El autoconcepto se forja a lo largo de la vida, por medio del contacto con los otros, a partir de experiencias pasadas y de la opinión que los demás tienen del sujeto. El grupo íntimo que lo rodea: familiares, amigos, profesores, desencadenan en él una visión de sí mismo; si ésta es positiva, los resultados de sus acciones, en general, también lo serán.

Éste es un factor que influye de manera determinante en el aprendizaje. El autoconcepto dificulta o propicia la motivación o el deseo de hacer tal o cual actividad. La motivación se refleja en la voluntad por aprender; un alumno está motivado cuando él mismo siente una necesidad que lo lleva a interesarse por algo, de modo tal que aprende más y mejor.¹⁹

Algunas corrientes pedagógicas han comprendido la motivación de maneras distintas entre sí. El conductismo, por ejemplo, supone la aplicación de castigos y recompensas como el método más eficaz para el aprendizaje.

Motivación extrínseca

Docente	Alumno
Impositivo; no escucha al alumno, se limita a <i>evaluar</i> sus cambios de conducta por medio de estímulos externos (premios, privilegios) y del refuerzo. La motivación es labor exclusiva del docente.	Su interés radica en cumplir la tarea y, con ello, evitar castigos o retener privilegios. No se responsabiliza de su éxito o fracaso. Experimenta ansiedad.

Profesor y alumno se ven envueltos en un círculo de acción que no tiene nada que ver con el deseo de aprender.²⁰

El constructivismo implica que los participantes del proceso educativo están comprometidos de manera genuina con su rol de acción. El alumno observa un comportamiento dispuesto a la enseñanza y activo en el aprendizaje; el docente despierta el interés y fomenta la necesidad de

¹⁹ Vid. Fernández, Evaristo, *Psicopedagogía de la adolescencia*, Madrid, Narcea, 1991, p. 89.

²⁰ Vid. Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 2ª ed., 2000, p. 63.

aprender. En este sentido, la educación trasciende los muros escolares, en virtud de que el entorno de los sujetos, la familia, el estado, los medios de difusión, la sociedad en general, participan directa o indirectamente en el fenómeno educativo.²¹

Motivación intrínseca

Docente	Alumno
Se interesa en el alumno más que en el contenido o la meta. Utiliza medios, técnicas y estrategias para desencadenar del deseo de <i>saber más</i> en los alumnos.	Posee un enfoque profundo ante la tarea. Reflexiona y cuestiona. Se autorregula. Asume los resultados de su desempeño. No pretende recompensas externas.

La escuela requiere de una sociedad que comparta y prolongue sus propios fines, pues a menudo existen enfrentamientos ambas. Un individuo educado en familia con base en la responsabilidad, tendrá una actitud responsable en el salón de clases y ante el proceso educativo. La asunción de roles es un punto clave para que se dé una motivación intrínseca.

El resultado del aprendizaje escolar es asumido de diversas maneras, según el grado de compromiso. Los alumnos cuya meta es aprender se esforzarán en mayor medida que el resto, y reconocerán el logro obtenido. Por supuesto que la opinión del docente acerca de las habilidades y capacidades de los alumnos interfiere con el tipo de dedicación, ya que los estudiantes tienden a

desempeñarse en un nivel que es consistente con las expectativas de sus profesores [...] [algunos de los cuales] tienden a favorecer a aquellos que perciben como alumnos de alto desempeño, poniendo en clara desventaja a los alumnos que [les] generan... bajas expectativas.²²

La *desesperanza aprendida* es un fenómeno nocivo, experimentado por muchos alumnos. Los sujetos carecen de confianza en sí mismos, piensan que no tienen el control de lo que sucede a su alrededor, por lo cual están convencidos de que, hagan lo que hagan, estarán condenados

²¹ Vid. *Ibidem*, p. 70.

²² Vid. *Ibidem*, pp. 77-78.

al fracaso. Este fenómeno es resultado de la incompetencia por parte de los docentes que centran su actividad en el castigo y la descalificación. A largo plazo, esto generará individuos apáticos ante cualquier estímulo académico.

La comparación constante y el fomento a la competencia también son generadores de estrés, aunque parezca que favorecen la motivación. Lograr una motivación intrínseca es tarea que compete tanto al profesor como al alumno, sin embargo, es el primero quien está obligado a considerar con seriedad esta labor, al menos en un inicio.

La actitud fundamental del profesor, en opinión de algunos autores, estriba en *despertar* en los alumnos el interés por las cosas que tienen que aprender, por las habilidades que deben adquirir, y por las conductas y actitudes a poseer.

Para lograr la motivación debemos reconocer que la inteligencia es una característica que puede ser adquirida mediante el esfuerzo continuo. Asimismo, es más saludable, gratificante y positivo interesarse por el proceso y la experiencia del aprendizaje, más que por el “éxito” o “fracaso”, o las recompensas externas.

2.5 Aprendizaje cooperativo

Establecimos con anterioridad que el aprendizaje es un proceso de reestructuraciones sucesivas de los esquemas internos del individuo, en interacción con la realidad, todo ello en un desarrollo *culturizador*.²³ Cada acto educativo, efectuado por las generaciones adultas hacia las más jóvenes (aunque puede ser a la inversa), es, al mismo tiempo, individual y social, ya que se ejerce directamente en cada persona, pero repercute en las relaciones sociales.

²³ Comprendemos con este término la acción de mostrar y hacer partícipes a los sujetos de la cultura del grupo social, es decir, de las costumbres, ritos, tradiciones, creencias, arte, ciencia y tecnología, en fin, del modo de vida del grupo.

Algunos autores ven en la educación el reflejo de la sociedad donde se gesta, Jonh Dewey manifestó que “la escuela es una sociedad en miniatura, una comunidad embrionaria, y en ella se establecen las bases de una verdadera vida social”.²⁴

La dimensión social del aprendizaje ha sido contemplada desde hace tiempo por numerosos pedagogos. En el siglo XVII, Comenio consideró conveniente el establecimiento de escuelas en donde se congregaran niños de diferentes orígenes y medios, ya que esa pluralidad enriquecería su formación.²⁵ El grupo es el medio natural del crecimiento y desarrollo del cachorro humano, en él crea y trasciende, expresa.

Kurt Lewin analizó científicamente al grupo humano y definió que cada sujeto en un grupo percibe el medio en función de sus intereses, que a su vez están impulsados por sus propias necesidades y deseos. Fue este científico quien acuñó el concepto *dinámica de grupo* para referirse a los procesos del conjunto.²⁶ Por su parte, Edith Chehaybar define esta expresión como las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia: movimiento, acción, cambio, interacción, reacción, transformación, etc., que se traducen en la lucha por el poder o en la capacidad de cooperación.²⁷

El grupo se ve afectado por diferencias individuales, como género, edad, apariencia física, madurez intelectual, origen socioeconómico, entre otros factores. Pero es el tipo de interacción y experiencias al interior del aula lo que impacta en mayor medida la dinámica de un grupo.

Después de Lewin se concibieron diversos términos relacionados con el trabajo grupal, como liderazgo, roles, comunicación, técnicas, etc. Esta *nueva* visión tuvo parte de su origen en la esfera industrial, con la

²⁴ Cit. pos. Luzuriaga, Fernando, *Pedagogía*, Buenos Aires, Lozada, 1984, p. 49.

²⁵ Cit. pos. Debesse, Maurice, *Historia de la pedagogía*, Madrid, Oikos-Tau, 1974, p. 52.

²⁶ Cit. pos. Ferreiro, Ramón, “El aprendizaje grupal cooperativo. ¿Qué hay de nuevo?”, en *Educación. Revista de educación moderna para una sociedad democrática y justa*, 86, México, 2002, p. 59.

²⁷ Vid. *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, México, UNAM-Plaza y Valdés, 2ª ed., 2000, p 25.

finalidad de crear un clima de trabajo que favoreciera la productividad. En otro ámbito, un grupo educativo es

un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos y alumnas trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas [...] los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos *sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos*.²⁸

El desempeño grupal depende del trabajo realizado individualmente, de la relación de competencia individual y social, y de la relación de cooperación.²⁹ La situación de carácter cooperativo facilita el aprendizaje escolar, pues si bien el aprendizaje es fruto de una construcción personal, en el proceso no interviene sólo el sujeto que aprende, existen otros cuya importancia es significativa.

Cooperar es trabajar en conjunto para lograr metas compartidas y alcanzar beneficios mutuos. La ayuda recíproca parece favorecer una actitud menos competitiva, lo cual genera armonía interior. La facilitación social para el aprendizaje ha sido abordada de distinta manera por tres especialistas en la materia:

Efecto social en el aprendizaje³⁰

- ❖ Albert Bandura. Establece que en el aprendizaje por observación existen *modelos sociales* que tienen especial incidencia en el comportamiento del observador, quien imita las conductas que ellos realizan en determinadas circunstancias y contextos.
- ❖ Jerome Bruner. A partir de la propuesta anterior identifica como agentes sociales a aquellos modelos que intencionalmente actúan como tal, por ejemplo los tutores.
- ❖ Lev S. Vigostky. Proporciona tres conceptos de gran relevancia para la comprensión del aprendizaje como un proceso social: la interacción social, la mediación y la zona de desarrollo próximo.

Vigostky estudió el aprendizaje a partir de una visión multidisciplinaria, pues fue psicólogo evolutivo y educativo, además de

²⁸ Vid. Rué, Joan, "El aula, un espacio para la cooperación", en Mir, Clara, *Cooperaren la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, Barcelona, Graó, 1998, p. 20.

²⁹ Vid. Cit. pos. Rué, *Ibidem.*, 21.

³⁰ Vid. Castelló, Toni, "Procesos de cooperación en el aula", en Mir, *Op. cit.*, pp. 56-58.

crítico literario y artístico; se interesaba por la neuropsicología y la investigación del funcionamiento normal y anormal del cerebro.

La aportación vigostkiana dista de la psicología genética piagetiana en el sentido de destacar el carácter sociocultural del individuo, a través de un enfoque histórico-cultural; para entender al hombre “debemos entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve”.³¹

La cultura moldea al sujeto y éste, a su vez, impacta en ella: “culturas distintas conducirán a desarrollos psicológicos distintos, pero, por otra parte, el desarrollo individual se ajustará siempre al marco social o cultural que los ha generado”.³² Sobre esta base, Vigostky elabora una Ley genética general del desarrollo cultural:

Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar [...] en el plano social [...] luego, en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición.³³

Esto quiere decir que la conciencia se origina en un nivel sociocultural antes que en el personal; la conciencia individual es derivada –y secundaria- de una conciencia filogenética. Un ejemplo representativo de ello es el lenguaje, que permite la interacción entre los sujetos actuando como mediador, al incorporarse al individuo a través de un proceso de internalización, después, sólo después de haber sido empleado: “Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para un mismo”.³⁴

³¹ Vid. Vigotsky, Lev, *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, México, Alfa y omega, 1993, p. 102.

Tal idea fue formulada originalmente por Carlos Marx, en su crítica a Ludwig Feuerbach

³² Vid. *Idem*.

³³ Vid. Wertsch, James, *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1995, pp. 77-78.

³⁴ Vid. *Ibidem*, p. 79.

La internalización no es una simple transferencia de afuera hacia adentro. Así como para el aprendizaje significativo el proceso de asimilación transforma el nuevo conocimiento y, al mismo tiempo, la estructura cognitiva del individuo, generando un producto nuevo e integrado; y así como el constructivismo no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción personal de los sujetos, la internalización transforma el proceso de aprendizaje en sí, alterando la estructura –lo que otros llaman *esquema*. Este suceso es diferente en cada individuo.

La construcción del conocimiento es facilitada tanto por las interacciones horizontales, alumno-alumno, como por las verticales alumno-profesor. Piaget precisó que el aprendizaje estaba determinado por el nivel de desarrollo cognoscitivo; Vigostky, en cambio, señaló que es el desarrollo cognoscitivo el que está determinado por el aprendizaje, y denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a

*la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados.*³⁵

El aprendizaje, desde el punto de vista vigotskiano, tiene lugar en colaboración entre niños y niñas (o adolescentes), y entre éstos y los adultos, de ahí que la ZDP no sea una característica individual, sino hasta cierto punto *colectiva*. El alumno con mayores oportunidades para aprender –estimulado y apoyado al mismo tiempo–, adquiere más información y logra un mayor desarrollo cognitivo.

La ZDP responde a la inquietud de cómo lograr en el niño *lo que aún no es* –pero que puede llegar a ser–, por lo que esencial tomarla en cuenta para diseñar estrategias de aprendizaje. A este respecto, cabe destacar la existencia de cierto límite al potenciar el aprendizaje de los sujetos, límite claramente determinado por posibilidades cognitivas y contextuales.

³⁵ Vid. *Ibidem*, p. 84.

En consonancia con la premisa de la interacción social, la ZDP depende tanto de las posibilidades propias del individuo como de la intervención social, “una persona determinada no es infinitamente desarrollable, sino que deben coincidir recursos propios con la acción reguladora externa”.³⁶

Interacción en el aprendizaje cooperativo³⁷

Interacción alumno-alumno	Interacción alumno-profesor
<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de la ética de colaboración. • Comparación mutua de valores; modificación de actitudes; superación/matización de estereotipos. • Reconocimiento del otro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de la ética de responsabilidad. • Incremento del nivel de competencia.

El aprendizaje cooperativo aplicado adecuadamente no sólo favorece el desarrollo intelectual del sujeto, sino que despliega una actitud socioafectiva positiva. En este sentido, el papel del docente consiste en sensibilizar a los estudiantes ante la importancia y el carácter positivo de este modo de trabajar. Sin embargo, para llevarlo a cabo se requiere seguir con fidelidad algunos principios:³⁸

Principios para el aprendizaje cooperativo

Principio rector	El maestro aprende cuando enseña; el alumno enseña cuando aprende. El maestro se convierte en un mediador.
Liderazgo compartido	Todos los estudiantes son capaces de entender, aprender y desarrollar tareas de liderazgo.
Agrupamiento o heterogéneo	Los equipos de alumnos efectivos son heterogéneos, incluyen alumnos de uno y otro sexo, procedencia social, niveles de habilidad y capacidades físicas.
Interdependencia positiva	Distribución de tareas comunes, solicitud de cuentas individual y conjuntamente; concesión de recompensas; uso compartido de material de trabajo.
Habilidades sociales	Promoción de la cooperación y conservación del equipo.
Autonomía grupal	Los integrantes resuelven los conflictos internos.

³⁶ Vid. Castelló, *Op. cit.*, p. 59.

³⁷ Vid. Rué, *Op. cit.*, p. 35.

³⁸ Vid. Ferreiro, Ramón; Calderón, Margarita, *El ABC del aprendizaje cooperativo*, México, Trillas, 2000, pp. 46-48. Los autores explican algunas diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el grupo de trabajo tradicional, como la interdependencia (positiva), la responsabilidad individual, el liderazgo compartido, la observación constante por parte del docente y la reflexión sobre el propio proceso de trabajo.

Reconocer el valor del modelo y enseñar a los individuos a trabajar con base en él deben conformarse como la tarea inicial para el grupo (trabajar en equipo también constituye un aprendizaje):

Los objetivos del trabajo en grupo cooperativo serán, inicialmente, de aprendizaje de [...] sincronización e interacción social, a medida que este tipo de aprendizaje se concrete, propiciará las condiciones de operatividad para que el grupo empiece a abordar de manera eficaz otras actividades (solución de problemas académicos y otras tareas).³⁹

Los individuos envueltos en una dinámica cooperativa experimentan una doble adaptación; por un lado a la demanda académica, por otro, a las reglas y al funcionamiento del grupo de trabajo, en el cual deberán cumplir una función estratégicamente relevante.

En los grupos de trabajo con frecuencia se observan fricciones, actitudes de rechazo o de aceptación, conflictos más o menos graves, así como vínculos sólidos. La manera de solucionar o sobrellevar este tipo de situaciones dependerá de la misma dinámica grupal y de la sensibilidad del docente –ahora como coordinador- para facilitar el avance.

Existen tres momentos básicos en el trabajo grupal:⁴⁰

Indiscriminación	Los sujetos rehuyen a la tarea, hay confusión, monólogos, referencias a grupos anteriores.
Discriminación	Inicia la organización, emerge el liderazgo, aunque persiste la ansiedad y la resistencia al cambio.
Síntesis	Es el momento productivo, donde se toman decisiones y se actúa.

En estas tres etapas, las habilidades socioafectivas de los sujetos modifican el desempeño del grupo en su conjunto. La relación entre las normas grupales y los sentimientos individuales es estrecha. Quienes se adaptan mejor a las reglas son percibidos con simpatía y se vuelven populares; por el contrario, aquellos que se rebelan son rechazados. Las personas actúan y reaccionan según perciben a los demás y, también, según creen ser percibidos:

³⁹ Vid. Castelló, *Op. cit.*, p. 62.

⁴⁰ Vid. Bauleo, Armando, *Contrainstitución y grupos*, México, Nuevomar, 1983, p. 123.

La percepción social, como la percepción de otros objetos, es determinada en parte por las características del objeto percibido y en parte por el estado de ánimo, deseos y necesidades del sujeto que percibe.⁴¹

La imposición para trabajar en grupo puede ser nociva si los miembros no han valorado por sí mismos la propuesta. La interacción forzosa puede causar hostilidad, indiferencia o bajo desempeño. Puede cortarse la comunicación interna y, en resumen, fracasar el proyecto. La disposición al diálogo puede ser la herramienta más eficaz para evitar el fracaso.⁴²

A pesar de que a lo largo de la historia el hombre ha sobrevivido gracias al intercambio y la cooperación -lo cual ha sido clave de su evolución y supervivencia-, en el aula hay que enseñar a trabajar en grupo, y esta actividad debe ser planificada de manera sistemática.

Algunas causas por las que es difícil lograr el desarrollo de trabajo cooperativo radican en que en la actualidad se ha sobrevalorado el individualismo y la competencia. Las diferencias individuales también son motivo de aversión al grupo. Por otro lado, a veces el docente teme delegar ciertas responsabilidades en los alumnos, como la división de tareas o la resolución de conflictos.

Una de las demandas actuales a la educación es su contribución a la formación del juicio y del sentido de responsabilidad individual.⁴³ El aprendizaje cooperativo podría ser la respuesta a esta demanda, al considerar el conocimiento como un bien social, y al postular como un derecho el aprender de los otros, así como la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

⁴¹ Vid. Klein, Josephine, *Estudio de los grupos*, México, FCE, 1975, p. 101.

⁴² Klein clasificó tres áreas de trabajo en un grupo: socioemocional positiva, neutra y negativa. En la primera predomina la solidaridad, hay colaboración y un ambiente relajado; en la neutra hay un avance constante sin que se vislumbren muestras de simpatía; la negativa se caracteriza por los desacuerdos, surgen antagonismos y los individuos están más preocupados por defenderse que por colaborar. Vid. *Ibidem*, p. 112.

⁴³ Vid. Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Correo de la UNESCO, 1997, pp. 161-162.

Al formar grupos –de dos a cuatro integrantes-, conviene que el docente explique por qué la cooperación es importante; que establezca, junto con los grupos, las reglas del juego, y comente sobre las habilidades necesarias para cooperar: comunicación, resolución de conflictos, tolerancia, entre otras. Además, debe asegurarse de que la distribución del salón de clases sea la adecuada -los alumnos necesitan interactuar cara a cara-, así como proporcionar instrucciones precisas sobre la tarea y el objetivo. Como ya se mencionó, esta información es muy valiosa para el alumno, pues le da una visión clara acerca de los fines del ejercicio y de cómo se evaluará.

Durante la ejecución de la actividad, el docente se convierte en un observador, que supervisa atentamente a cada equipo, soluciona dudas y orienta la actividad. Sobre todo, atiende el aspecto emotivo de los grupos. Finalmente, es muy importante que, a nivel grupal y por separado –por equipos-, se reflexione acerca del proceso y de los resultados. Es deber y derecho del alumno expresar su punto de vista y recibir retroalimentación, tanto por parte del docente como de los compañeros.

2.6 Lengua y pensamiento

El lenguaje es una estructura social, un sistema de signos compartido; es externo a los individuos y, al mismo tiempo, interno, interiorizado a partir de un proceso de adquisición. Los significados, por tanto, provienen de la misma estructura social; para Vigotsky son asimilados por cada individuo concreto, a través de un proceso que inicia afuera y confluye en su interior.⁴⁴

En virtud de lo anterior, la lengua no es tanto una imitación (corriente conductista) o una construcción propia (corriente piagetiana), sino una reconstrucción. La escritura tiene un origen extraescolar, su

⁴⁴ *Vid. Op. cit.*, p. 68.

desarrollo psicogenético se ve influenciado por el entorno en que se desenvuelva el individuo: “La escritura está inserta en una compleja red de relaciones sociales”,⁴⁵ tanto en lo que se refiere a objetos relacionados: papel, lápiz, libros, etc.; como a la estimulación que reciba el sujeto. La escritura del nombre propio es uno de los primeros pasos en este largo andar.

A partir de diversos estudios con preescolares, bajo una metodología piagetiana, Ferreiro concluye que en edades tempranas, las palabras y las letras poseen un estrecho vínculo con la imagen icónica (un dibujo) del referente: “Uno de los primeros problemas que los niños afrontan para construir una escritura es definir la frontera que la separa del dibujo.”⁴⁶

Asimismo, la representatividad del signo (como sustituto de la realidad) es también un aprendizaje paulatino. Al principio son sólo “letras” que dicen “letras”,⁴⁷ y la relación entre cantidad y referente es visual: “aparecerán más letras si el objeto cuyo nombre va a escribirse es más grande, más pesado, mayor en edad o mayor en número”.⁴⁸

En general, el niño manifiesta inquietud y curiosidad por comprender qué son esas marcas gráficas que usan las personas. A su manera trata de encontrar regularidades, principios generales, hipótesis, y para ello su imaginación y creatividad son más fructíferas que cualquier explicación de un adulto.⁴⁹

Ferreiro parece coincidir con Vigotsky al afirmar que el aprendizaje de la lengua escrita es una re-constitución por parte del niño, cuyo principal problema

⁴⁵ Vid. Ferreiro, Emilia, “Los procesos constructivos de apropiación en la escritura”, en Ferreiro, Emilia y Gómez Palacios, Margarita, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, p. 123.

⁴⁶ Vid. *Op. cit.*, p. 130.

⁴⁷ Vid. *Ibidem*, p. 136.

⁴⁸ Vid. *Ibidem*, p. 148.

⁴⁹ Por ejemplo, el preescolar *escribe* el nombre del objeto (sólo garabatos, palitos o bolitas, o quizá algunas letras al azar) dentro del dibujo a que se refiere, pues de otro modo no existiría ningún lazo entre ambos. Con respecto a plural/singular y chico/grande, un gato requiere más letras que dos gatos; un elote chico menos que un elote grande. Una palabra cuyo sentido no es aún interpretable, podrá nominar cualquier objeto indistintamente, sólo hace falta marcar una unión física (colocarlos juntos), que puede ser sólo momentánea.

no consiste en identificar tal o cual grafía en particular, en recuperar tal o cual serie de grafías, sino en comprender la estructura misma del sistema.⁵⁰

Algunas manifestaciones iniciales de lo que denominamos lenguaje en el ser humano, en realidad no tienen una relación directa con el pensamiento. Los balbuceos, los gritos y, de hecho, las primeras palabras son “formas emocionales de conducta”, independientes a una función intelectual.⁵¹

Es hasta los dos años de edad, aproximadamente, que la línea del pensamiento y la del lenguaje se entrecruzan. A partir de diversos estudios, Vigotsky establece las siguientes conclusiones:

1. En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje provienen de distintas raíces genéticas.
2. En el desarrollo del habla del niño podemos establecer con certeza una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística.
3. Hasta un cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas, independientemente una de otra.
4. En un momento determinado estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.⁵²

La adquisición de la lengua se realiza a través de un proceso de interiorización primero a nivel psicológico, luego a nivel físico en el individuo (en un inicio, el habla es egocéntrica).

El pensamiento y el lenguaje son dos áreas conectadas pero independientes una respecto de otra. El “pensamiento verbal”, explica Vigotsky, no incluye de ningún modo todas las formas de pensamiento – posibles- ni todas las formas de lenguaje- también posibles.

El desarrollo de la lengua en el niño es similar a la adquisición de otros signos, como los matemáticos (ambos son operaciones mentales). Desde su infancia, el individuo es capaz de emplear correctamente las formas y estructuras gramaticales, aun antes de comprender las

⁵⁰ *Vid. Op. cit.*, p. 154.

⁵¹ *Vid. Vigotsky, Op. cit.*, p. 70.

⁵² *Vid. Ibidem*, p. 72.

operaciones lógicas que las sustentan. Por ejemplo las cláusulas subordinantes con nexos como *porque, si, cuando y pero*; “Domina antes la sintaxis del lenguaje que la del pensamiento”.⁵³

La competencia comunicativa, aspecto que se tratará con mayor detenimiento en el capítulo siguiente, es una facultad determinada por la especie, por una predisposición genética que se desarrolla en la acción misma.⁵⁴ La facultad del niño para convertirse en un comunicador competente está garantizada genéticamente gracias a la existencia del mecanismo de adquisición del lenguaje; mientras que sus habilidades de comunicación estarán determinadas por la calidad de los contextos comunicativos que se le ofrezcan.

2.7 Algunos postulados para la educación

La educación es una característica inherente a la actividad humana. La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Delors –perteneciente a La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO-, ha declarado que el sujeto debe aprovechar cada oportunidad que se le presente, a fin de profundizar y enriquecer sus conocimientos y destrezas.

Poder cumplir con la misión educativa implica reestructurar el modelo de educación en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, complementarios entre sí.

Aprendizajes fundamentales	
Aprender a conocer	Aprender a aprender
El incremento del saber permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite	La educación debe contribuir al desarrollo de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad, individualidad, espiritualidad [...] Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de

⁵³ Vid. *Ibidem*, p. 75.

⁵⁴ Vid. Beltrán, Filiberto, “Desarrollo de la competencia comunicativa”, en *Universidad abierta*, en http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/B/BeltranFiliberto_CompeticenciaComunicativa.htm (fecha de acceso 15 de junio de 2005).

adquirir autonomía de juicio.	pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y [...] [sean] artífices de su destino.
Aprender a hacer	Aprender a vivir con los demás
Los empleadores solicitan un conjunto de competencias específicas, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.	La atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación [...] tiende [...] a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual [...] La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

El siglo XXI, caracterizado por cambios constantes y un acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, plantea retos urgentes a la educación. El modelo educativo debe tender a formar personas capaces de relacionarse en armonía con los otros y con su medio ambiente, hábiles para aprender durante toda su vida.

Este capítulo nos ha permitido identificar los puntos clave de las corrientes pedagógicas: aprendizaje significativo, constructivismo y aprendizaje cooperativo, así como del enfoque sociocognitivo, cuyos límites, como ya se mencionó, son un tanto difusos. Con este recorrido podemos concluir algunos aspectos que fundamentarán las estrategias didácticas del presente trabajo.

El constructivismo es un paradigma elaborado sobre el aprendizaje significativo. Éste último consiste en la capacidad del estudiante para encontrar sentido en los contenidos de enseñanza, a partir de sus conocimientos previos y de la realidad. La actividad constructivista, por su parte, radica en *transformar la realidad* para sí mismo, por medio de una tarea consciente –activa–, apoyada por la interacción docente-estudiante y

estudiante-estudiante. De aquí se deriva el aprendizaje cooperativo, que funciona a través de condiciones específicas.

El aprendizaje cooperativo constructivista requiere de un fuerte compromiso por parte de los involucrados, por lo cual se presenta como un auténtico reto para el docente.

3. Contenido temático para la enseñanza de la gramática española

En la actualidad, la enseñanza del español como lengua materna ha sido objeto de estudio y severa crítica; se han propuesto nuevos métodos y formas para su enseñanza y, en casos extremos, se ha pretendido omitir el abordaje de la gramática. Preguntarse sobre la pertinencia de esta disciplina en la enseñanza del español –como lengua materna–, en la educación media superior, es un cuestionamiento genuino, que debe ser planteado con seriedad por los docentes y por los planificadores de contenidos.

Esta tarea iniciaría por la identificación de los conocimientos y competencias de cultura general, propios de cualquier individuo en su carácter de sujeto social, y los particularmente necesarios para el estudiante de bachillerato.

Evidentemente, es básico que el individuo sea capaz de interactuar con sus semejantes, para lo cual requiere poseer habilidades comunicativas: hablar y escuchar, al menos en un inicio. Esto implica conocer el código que le permitirá actuar como emisor y receptor, según las condiciones de cada acto comunicativo.

Lectura y escritura son, sin duda, habilidades que se encuentran en un nivel superior a las anteriores, en virtud de su carácter más abstracto. Sin entrar en detalles acerca de la obvia diferencia entre la verdadera lectura y el repaso indiferente o automático de los signos escritos, es claro que para leer se necesita una estructura cognitiva más o menos formal, mientras que la escritura demanda, además, una facultad motora.

El uso de lectura y escritura no se restringe al aula escolar, pero es ahí donde se cultivan con mayor compromiso –al menos en teoría. La habilidad del lenguaje es adquirida, y mantiene una estrecha relación con los significados que le son asignados a lo que se denomina realidad,

concreta o simbólica.¹ El signo lingüístico es arbitrario y convencional. Si se domina el código, se está dentro de la convención.

Un sujeto que aprende a expresar los sonidos de su lengua materna en el contexto apropiado, que es capaz de decir *leche* cuando se refiere al alimento blanco, líquido, es competente en la comunicación y, por extensión, como hablante, pero no es necesariamente un sujeto reflexivo al respecto.

La reflexión es la variable que debería determinar la finalidad de la educación. Así como los conocimientos no son inmutables, pues la realidad –o nuestra percepción de ella– cambia constantemente, los alumnos tampoco son recipientes vacíos, dispuestos a ser llenados a partir de cero. Ellos traen una historia tras de sí, y son potencialmente propositivos, como cualquier ser humano.

La perspectiva de este trabajo parte del paradigma constructivista, para el cual el aprendizaje será el resultado de la interacción entre el individuo y su lengua, tomando en consideración las habilidades comunicativas.

Este trabajo pretende proponer estrategias didácticas para lograr el aprendizaje significativo de la gramática española, con apoyo del grupo cooperativo. La intención es emprender una didáctica que apoye la formación de personas conscientes y comprometidas con la lengua y su entorno. Bajo esta perspectiva, es fundamental la reflexión en aspectos como la adecuación de la lengua a la realidad y el lenguaje como estructura del pensamiento humano.²

3.1 Competencia gramatical y competencia comunicativa

La lengua posee dos funciones principales: una intelectual y otra comunicativa, ambas estrechamente relacionadas entre sí. El código

¹ Vid. Benveniste, Émile, *Problemas de lingüística general II*, México, Siglo XXI, 1977, p. 26.

² Vid. *Supra*, pp. 50-53.

lingüístico moldea la visión que posee el individuo acerca del mundo; debe permitirle, pues, formar parte del juego de intercambio expresivo. Es necesario que concuerden intención e interpretación, contexto mediante, para que la interacción sea efectiva. Este esquema teórico debe exponerse de manera práctica en el aula, con los alumnos como protagonistas, conscientes y reflexivos.

La *competencia comunicativa* es un concepto derivado de *competencia/actuación*, de Noam Chomsky.³ Fue retomado por Dell Hymes, quien lo denominó competencia comunicativa. Carlos Lomas define este concepto como la capacidad que tiene el individuo, como hablante y oyente ideal, para producir un número indeterminado de oraciones, a partir de un número específico de elementos y normas de combinación, en una comunidad lingüística homogénea:

La competencia comunicativa es la capacidad cultural de las personas (adquirida en las escuelas y en otros ámbitos sociales del uso lingüístico) para expresar y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana.⁴

³ Es posible derivar diferentes competencias a partir de la comunicativa:

- Lingüística: Maqueo explica que, si bien para Chomsky ésta consistía en el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua, actualmente se considera que la competencia lingüística tiene más relación con el uso y el desempeño del hablante en las cuatro habilidades lingüísticas [hablar, escuchar, leer, escribir] que con el “aprendizaje” de sus aspectos formales.
- Paralingüística: es el énfasis, entonación, exclamaciones, risas y suspiros, entre muchos componentes más, “mismos que añaden significado e intención a los signos verbales que emite el hablante”.
- Kinésica: trata del empleo de ademanes, gestos, movimientos de rostro y cabeza para llevar a cabo la comunicación. Menciona que suele dividirse en cuatro comportamientos: espacial, motorio-gestual, mímico del rostro y gestual.
- Proxémica: considera la distancia interpersonal y al contacto físico, los cuales tienen raíces culturales.
- Ejecutiva: “Se refiere a la capacidad de acción social que tiene el individuo de emplear los actos lingüísticos y no lingüísticos, dentro de un contexto y una situación, para realizar la intención de lo que intenta comunicar.”
- Pragmática: es la capacidad del hablante de emplear expresiones lingüísticas y no lingüísticas de una manera adecuada a la situación y a las propias intenciones.
- Sociocultural: consiste en identificar las diversas situaciones sociales en las que el hablante puede verse inmerso, y ubicar su papel en ellas.

Vid. Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, UNAM-Limusa, 2004, pp. 147-166.

⁴ Vid. “El aprendizaje de la comunicación en las aulas”, en Lomas, Carlos (coord.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 12.

Por su parte, Juan López Chávez y Marina Arjona hablan de una *competencia gramatical*:

el conjunto de reglas sintácticas que el sujeto va adquiriendo durante su crecimiento y que le permitirán producir –o comprender– un número infinito de oraciones por medio de una cantidad limitada de reglas.⁵

Es evidente la similitud entre ambos conceptos. Al parecer, es el primero de ellos el que ha dado origen a lo que hoy se conoce como *enfoque comunicativo*, surgido en Europa en los años ochenta, que a la postre se ha convertido en un marco moderador de los objetivos de algunos planes y programas de estudio de bachillerato, en países como el nuestro.

La competencia gramatical depende tanto de la edad de la persona como de su dominio de la lengua. La complejidad sintáctica consiste en la capacidad del hablante para producir oraciones complejas, superando una primera etapa, denominada infantil o adulta inmadura, caracterizada por el uso casi exclusivo de oraciones simples, colocadas una tras otra.

Mucho se ha hablado de la relación entre lenguaje y cognición; numerosos autores, entre ellos Vigotsky, han abordado el tema. López y Arjona apuntan que la capacidad de procesar construcciones intensionales es lo que diferencia a las personas que saben leer y, por extensión, escribir y reflexionar acerca de su lengua, de las que no lo hacen, aun sin ser analfabetas en toda la extensión de la palabra.

Los elementos intensionales de la lengua se definen como las nociones que no hacen referencia a realidades extralingüísticas; tal sería el caso de las preposiciones y conjunciones, por citar ejemplos. En cambio, los elementos extensionales son aquellos que refieren un mundo externo al lenguaje, los fenómenos de la realidad: personas, sentimientos, acciones;

⁵ Vid. *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*, México, Edere, 2001, p. 23.

en tal caso, los sustantivos y verbos ejemplifican con claridad dicho concepto.⁶

Una construcción intensional, por tanto, es aquella expresión constituida por palabras nucleares unidas por nexos, de acuerdo con determinadas reglas sintácticas. Asimismo, la complejidad sintáctica de la que hablábamos, se caracteriza por la construcción intensional.

El manejo de la lengua debe aprenderse de manera formal, no es algo que suceda por sí mismo o de manera casual. La reflexión y práctica constante de la gramática proporciona una formación completa del individuo:

cuando una persona aprende a leer y escribir *convenientemente* aprende muchas cosas más sobre su idioma y aprende también a ver el mundo de una manera diferente, de una manera más rica y global.⁷

Para ello se requiere no sólo el conocimiento *de* (datos y normas), sino el *cómo*, esto es, el dominio de los procesos a través de los cuales se producen e interpretan –comprenden– las proposiciones expresadas a través de la lengua.

El enfoque comunicativo estima importantes las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, escribir y leer. Este acercamiento aborda la lengua a partir del discurso, no de oraciones aisladas. Dicha idea deriva del estructuralismo, perspectiva metodológica que analiza los elementos de un sistema por separado, así como las relaciones que mantienen entre sí, dentro de la estructura total, la cual consistiría en el discurso como un todo.

El discurso completo, sin embargo, no es una estructura única, independiente de lo que quedaría fuera de él, sino que es la continuación de otros y, a su vez, originará nuevos discursos.

⁶ Vid. *Ibidem*, pp. 26-29.

⁷ Vid. *Ibidem*, p. 15.

El enfoque comunicativo posee grandes bondades y una visión integradora acerca del *qué* decir, *cuándo* y ante *quién*, en un acto comunicativo. Nosotros consideramos que antes de ello, el hablante debe percatarse del proceso interno a través del cual se constituye la lengua: la morfosintaxis, que puede observarse en un texto oral o escrito, pero que se encuentra inicialmente dentro del sujeto, como una estructura cognitiva.

Un individuo comunicativamente competente es capaz de expresarse y comprender a otros a través de los códigos creados para ello. Sin embargo, no existe una competencia común a todos los hablantes de una lengua en particular, pues dependerá de factores contextuales, del momento específico, y de las posturas físicas y simbólicas de los hablantes.

Lograr que los individuos se expresen con claridad y precisión, en forma oral y escrita, implica antes que conocer el contexto y la intención comunicativa, reconocer el propio sistema de lengua a través de un acercamiento reflexivo.

Hablar, escuchar, leer y escribir son cuatro habilidades fundamentales para el conocimiento y manejo de la lengua, y cada una de ellas exige cualidades distintas en el individuo. Cada una, por lo tanto, debiera tener su lugar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del español.

La oralidad, la escritura y la lectura son acciones comunicativas. La oralidad es inmediata, directa entre los hablantes, quienes intercambian roles continuamente. El sistema lingüístico tiene como trasfondo un sistema no verbal: pausas, tonos, énfasis, además del contexto situacional, determinado por aspectos culturales, sociales, físicos, entre otros. La oralidad es una elocución, una manera específica de hablar, y su correspondiente es la habilidad para escuchar y comprender; no se trata sólo de una característica fisiológica, sino semántica.

La lengua oral es frecuentemente base de todo acto comunicativo, pues a menudo *traducimos* a ella códigos extralingüísticos –por ejemplo el

icónico-; también solemos manifestar oralmente nuestras impresiones iniciales sobre un texto. A pesar de ello, la expresión oral en el salón de clases es frecuentemente opacada por tareas y actividades escritas. La oralidad debe formar parte del currículo y pasar de ser una adquisición social, inconsciente, a un aprendizaje consciente y reflexivo.⁸

El acto de escuchar significa que el oyente comprende fonética y semánticamente lo que el hablante expresa. Se trata aquí de decodificar un mensaje a partir de una interpretación personal, más o menos cercana a la intención del hablante. Es un proceso similar y, al mismo tiempo, diferente de la lectura. El contacto entre los hablantes puede ser directo, cercano físicamente, o mediado por instrumentos tecnológicos.

El tipo de discurso moldeará la conducta de los hablantes, ya sea una conversación, una conferencia o un debate. El contacto a través de la oralidad a menudo se apoya en elementos paralingüísticos, además de ubicarse en una situación comunicativa concreta. La memoria suele ser factor clave para el éxito comunicativo.

Escribir no es sólo “coser y cantar”.⁹ La redacción es la expresión escrita de las ideas. El tipo de palabras que se seleccionen y el modo de combinarlas determinará la correspondencia entre pensamiento y texto.¹⁰ De la redacción depende la comunicación.

La escritura, a diferencia de la oralidad, posee un carácter mediato, gracias al cual es posible dejar reposar y perfeccionar el mensaje. Son varios los requisitos para un texto eficaz, no importa si se trata de una

⁸ Vid. Nussbaum, Luci, “De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral”, en Lomas, Carlos (coord.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, pp. 70-71.

⁹ Camilo José Cela dibuja un personaje interesante: el aprendiz de escritor, quien, ávido por quedar bien con su nuevo editor, escucha una clase de *armar novelas*:

-- "Nada de modernidad -dice el editor-, una novela se compone de planteamiento, nudo y desenlace. No hay más".

Una vez proporcionada la estructura y el esbozo de novela, el aprendiz se va contento, diciéndose a sí mismo que lo difícil está hecho, ya sólo es cuestión de *coser y cantar*.

Vid. *Café de artistas*, México, CNCA, 1998, p. 6.

¹⁰ Para Ludwig Wittgenstein, la unión entre lengua y pensamiento es indisoluble; no existe el pensamiento antes de ser formulado con palabras. Louis Hjelmslev, por su parte, distingue un doble plano: contenido y expresión, y un doble estrato en cada plano: sustancia y forma. La sustancia del contenido sería el pensamiento sin forma; la lengua sería la forma de ese pensamiento.

nota breve o un texto más complejo; sin embargo, la claridad, coherencia y adecuación son propiedades indispensables de cualquier texto.

Existe un estrecho vínculo entre lectura y escritura. Algunos autores aseguran que para escribir correctamente resulta indispensable el hábito de la lectura; otros sugieren que la práctica frecuente de la escritura origina el interés por leer. Es seguro, pues, que hay un lazo entre ambas; las dos implican procesos de abstracción, tanto de contenido como de forma.

Escribir significa conocer y dominar un código específico, desde aspectos puramente formales, como el uso del espacio, hasta elementos más complejos, como la ortografía y puntuación, o superiores, como la sintaxis, esta última definida como la parte de la gramática que señala cómo coordinar y unir palabras para formar oraciones y expresar conceptos.

La sintaxis es uno de los puntos clave para una redacción adecuada, ya que otorga cohesión y coherencia a las ideas plasmadas. Sin embargo, la escritura requiere un trabajo de planeación, digamos que un diseño del contenido, sin el cual difícilmente se obtendrían resultados dignos.

Ordenar un texto, ya sea en la mente o directamente en el papel, es un proceso cognitivo complejo, el cual requiere necesariamente poner en práctica capacidades de abstracción y reflexión. Estos procesos mentales son a menudo difíciles de *enseñar* en el aula, principalmente por su propia naturaleza (¿cómo se *enseña* a *pensar*?); es por ello que el docente debe buscar estrategias que permitan a sus alumnos comprender el complejo proceso de escritura y reproducirlo en sus propios escritos.

La lectura, por otro lado, es un proceso de *interpretación* y recomposición del texto en cada momento de contacto con el lector. Existen varios tipos de lectura, como la de comprensión o la analítica, cada una con sus propias finalidades, que serán obstaculizadas o permitidas por factores como el tema, estilo o léxico del texto.

La habilidad lectora constituye uno de los elementos esenciales presentes en el contenido curricular de casi cualquier asignatura en el bachillerato. A través de esta competencia, el individuo puede acceder a la información requerida con algún propósito o como un fin en sí misma. La lectura es parte de la cultura básica del bachiller.

El lector entabla un diálogo con el texto, a partir de la interpretación que consiga hacer de él. Ello le permitirá conformar una idea particular acerca del autor, de la época, en fin, del contexto de producción. ¿Qué tan *acertada* será? Dependerá de su capacidad para llenar los *huecos* y recrear el texto... Como una *obra abierta*, diría Umberto Eco.

El docente actúa en ocasiones como traductor, delimita qué debe obtenerse con la lectura, señala el camino. Es fundamental rescatar el protagonismo del lector como recreador de un sentido único, en cada contacto con la obra. Sin embargo, una pedagogía fundamentada sólo en el placer parece no cumplir con los estándares educativos indicados en los programas de estudio. Para unir mejor vida y literatura es necesario rescatar la importancia del perceptor o receptor de la obra: el estudiante.

11

Para Roland Barthes, la lectura es eficaz conductora del deseo de escribir:

Al encerrarse para leer, al hacer de la lectura un estado absolutamente apartado, clandestino, en el que resuelta abolido el mundo entero, el lector –el leyente- se identifica con otros dos seres humanos –muy próximos entre sí, a decir verdad- cuyo estado requiere igualmente una violenta separación: el enamorado y el místico.¹²

3.2 Gramática

La gramática es la disciplina encargada de estudiar la estructura y reglas por medio de las cuales se combinan las palabras en una lengua;

¹¹ Vid. Paredes, Elia Acacia, “La enseñanza-aprendizaje de la literatura en el bachillerato”, en *Perfiles educativos*, 68, México, 1995, p. 50.

¹² Vid. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, 1987, p. 45.

La gramática comprende la morfología, la sintaxis y la fonología. La semántica, rama de la lingüística que se ocupa de los significados, no es una parte de la gramática, pero se tiene en cuenta para el control de los procedimientos formales que se aplican en la sintaxis y para la explicación de muchos fenómenos sintácticos.¹³

Esta disciplina estudia la *función* (sintaxis) y *forma* (morfología) de los signos lingüísticos. Un sujeto gramaticalmente competente tiene conocimiento de la morfología de las palabras, del significado atribuido, del sonido y grafía asociados con ellas, pero sobre todo de la posibilidad de combinación y multiafectación que entre ellas mantienen, además de generar nuevas formas de expresión.

Consideramos que el estudio de la gramática es indispensable en la enseñanza del español, tanto en niveles básicos como en el medio superior, sobre todo porque es en éste en donde el alumno adolescente posee una estructura cognitiva más abstracta que en etapas anteriores.¹⁴

Jean-Adolphe Rondal cita algunas revistas de investigación educativa que refieren, a su vez, los planteamientos de algunos investigadores acerca de que no existe una relación directa entre el conocimiento gramatical aprendido en las aulas y el uso de este conocimiento en una situación comunicativa real. El autor señala que, aparentemente, el estudio de la lengua y su práctica cotidiana son dos campos distintos.¹⁵

En el siglo XVI, Michel de Montaigne criticó firmemente la enseñanza de la gramática en las escuelas públicas francesas. Cuatro siglos más tarde, Célestine Freinet se uniría a dicha protesta. No obstante, existen otros investigadores, como Émile Genouvrier y Jean Peytard, en Francia, o López y Arjona en México, que subrayan la importancia del estudio gramatical, pues consideran que proporciona elementos para una reflexión

¹³ Vid. Gómez Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español* (8ª ed.), Madrid, SM, 2002, p. 15.

¹⁴ Consideramos de fundamental importancia la enseñanza de la gramática en los niveles básico y medio básico, aunque pensamos que su carácter abstracto podría dificultar la consecución de aprendizajes significativos.

¹⁵ Vid. *Lenguaje y educación*, Barcelona, Editorial Técnica y Médica, 1980, pp. 137-138.

metalingüística, además de que favorece la capacidad comunicativa del adolescente.

Una buena planificación idiomática abarcaría los siguientes temas:

- a) Fonética y fonología, y su relación con dicción y entonación.
- b) Estructuras gramaticales
- c) Microestructuras y macroestructuras discursivas y su relación con la complejidad sintáctica
- d) Léxico y redes semánticas, relacionadas con el conocimiento previo.¹⁶

Sin una planeación adecuada, los resultados serán desalentadores:

Ni gramática ni lingüística han podido evitar el deterioro de las habilidades de uso de la lengua en los alumnos, no porque no sean útiles, sino porque el tiempo excesivo que se tenía que dedicar a enseñar su nomenclatura ocupaba el espacio necesario para el uso práctico de la lengua y a su constante reconducción que son claves en este aprendizaje.¹⁷

Rondal señala que la enseñanza sistemática de la gramática en el nivel medio básico y medio superior puede favorecer una reflexión sobre la lengua como sistema, además de promover el desarrollo de la capacidad comunicativa.¹⁸ Nosotros suscribimos este último planteamiento, dado que nos interesa fomentar en el individuo la capacidad reflexiva acerca de su uso del lenguaje.

La reflexión acerca de la lengua podría generarse a partir del signo lingüístico. Éste es una unidad indivisible, compuesta por dos planos: el de la expresión, constituido por un *significante* (sonido en el cual está contenido un concepto), y el del contenido, formado por el *significado* (imagen mental provocada por el significante). Además de ser oral, posee un correspondiente gráfico-visual (existen grupos sociales a cuyo idioma no le corresponde una escritura).

Es arbitrario, en virtud de que no posee semejanza con su referente - a diferencia de un icono, por ejemplo-, pues se circunscribe a una

¹⁶ Vid. López y Arjona, *Op. cit.*, pp. 18-19.

¹⁷ Vid. *Op. cit.*, p. 50.

¹⁸ Vid. *op. cit.*, p. 140.

convención.¹⁹ Es lineal, ya que cada elemento se presenta de manera sucesiva, uno respecto de otro, en la cadena hablada y escrita.

Otra particularidad del signo lingüístico es su doble articulación: puede descomponerse en fonemas y morfemas. Los fonemas son los sonidos que, al combinarse según ciertas reglas, forman morfemas (sonido con significado: expresión más contenido). Éstos, a su vez, constituyen oraciones.

En la primera articulación, el signo lingüístico se descompone en otros, y éstos en otros, y así de manera sucesiva, hasta llegar al morfema, signo lingüístico mínimo con sentido, que no puede descomponerse más. Por ejemplo, la palabra gatitos:

Planos:	Morfemas:			
Expresión	<i>gat</i>	<i>it</i>	<i>o</i>	<i>s</i>
Contenido	animal	pequeño	masculino	plural

En la segunda articulación, el signo lingüístico se descompone en unidades mínimas de expresión, denominadas fonemas. Estas unidades no son consideradas signos lingüísticos, pues carecen de sentido. Por ejemplo, la palabra gatitos se compone de seis fonemas: /g/ /a/ /t/ /i/ /o/ /s/

En la lengua existen dos clases de relaciones: sintagmáticas y paradigmáticas. Los fonemas, unidades de la segunda articulación, forman grupos en relación paradigmática, ya que se presentan como un conjunto clasificado ante el hablante, quien los selecciona a fin de componer signos lingüísticos más complejos: morfemas o palabras.

Los fonemas de la lengua española son los siguientes:

Fonemas vocálicos					Fonemas consonánticos				
/a/	/e/	/i/	/o/	/u/	/b/	/ch/	/d/	/f/	/g/
					/j/	/k/	/l/	/ll/	/m/

¹⁹ En el caso de las onomatopeyas, Saussure explica que no son elementos orgánicos del sistema lingüístico, además de que su presencia es reducida; su autenticidad también se pone en entredicho, ya que el carácter imitativo que poseen es sólo aproximado. *Vid. Curso de lingüística general*, Madrid, Akal, 1980, pp. 106-107.

	/n/	/ñ/	/p/	/q/	/r/
	/rr/	/s/	/t/	/y/	

Los fonemas del español de México son:

Fonemas vocálicos					Fonemas consonánticos					
/a/	/e/	/i/	/o/	/u/	/c/	/d/	/f/	/l/	/m/	/n/
					/ñ/	/p/	/r/	/rr/	/t/	
					/b/	/s/	/g/	/x/	/k/	/y/

Como puede observarse, existen varios casos en que un mismo fonema es representado por dos o hasta tres grafías; esto origina problemas ortográficos, sobre todo en nuestro país, en donde no hay diferencia fonética entre, por ejemplo, /b/ y /v/, o /y/ y /ll/. Por ello algunas palabras homófonas generan confusión:

baya	vaya	valla
sustantivo (fruta)	forma verbal (ir); interjección	sustantivo (cercado)

La letra /h/, por su carácter afónico, también causa conflicto cuando se confunde la forma verbal ha con la preposición a.

La combinación de fonemas da como resultado un morfema o un signo lingüístico más complejo, en relación sintagmática:

/m/	/e/	/n/	/t/	mente		
/f/	/i/	/e/	/s/	/t/	/a/	fiesta

Los morfemas y signos lingüísticos más complejos, unidades del nivel superior, se encuentran en relación sintagmática (lineal) formando grupos con significado y expresión. El hablante los elige para construir cadenas habladas. Algunos ejemplos de morfemas son:

Número			Género			Derivativos				Raíces	
-s	-es	-os	-o	-a	-esa	-oso	-uch	-ío	-mente	herman-	am-

Con los morfemas se construyen palabras y oraciones en relación sintagmática: enunciados en una cadena hablada. La combinación es infinita, a partir de una serie limitada de elementos:

Los hermanos se abrazaron amorosamente.

El sintagma se compone de dos o más unidades consecutivas, a partir de las cuales adquiere su valor: “situado en un sintagma, un término adquiere su valor sólo porque se opone al que precede o al que sigue, o a los dos.”²⁰

3.2.1 Categorías gramaticales

Las palabras de una lengua se clasifican a partir de la forma y función que desempeñan dentro de una oración. En la lengua española existen las siguientes categorías:

Sustantivo	Adjetivo	Verbo	Adverbio	Preposición	Conjunción
Designa personas, animales, objetos, cualidades físicas o morales, acciones, estados.	Acompaña al sustantivo y expresa una cualidad interna o externa del mismo.	Expresa acción, estado o pasión del sujeto.	Expresa cualidades o circunstancias de la (s) palabra (s) que acompaña: verbo, adjetivo o adverbio.	Relaciona un elemento de una frase u oración y su complemento.	Relaciona entre sí dos o más palabras u oraciones, coordinándolas o subordinándolas.

El **sustantivo** es la palabra que se usa para designar personas, lugares, animales o cosas, reales o imaginarias. Puede aparecer con artículo y adjetivo (s); es siempre una palabra tónica:

La aburrida *función* de *lucha* libre...

Algunos sustantivos actúan como adjetivos, según el contexto en el que se encuentren:

Los *jóvenes*... (sustantivo)

Los estudiantes *jóvenes* ... (adjetivo)

El sustantivo –y el pronombre– también puede cumplir alguna de las cuatro funciones siguientes:

a) Núcleo del sujeto:	b) Núcleo del Objeto directo:	c) Núcleo del objeto indirecto:	d) Agente:
<i>Susana</i> está triste.	Trajimos el <i>jarrón</i> azul.	Le presté mi libro a <i>Mauricio</i> .	Fui atacado por un <i>oso</i> .

²⁰ El valor de un término cualquiera está representado no tanto por su significación, sino por lo que lo rodea. Vid. *Ibidem*, pp. 164-173.

En ocasiones es el núcleo del complemento adnominal²¹:

En la fiesta de *disfraces*...

Asimismo, aparece en algunos complementos circunstanciales:

Sobre la *repisa*...

Clases de sustantivos

Tipo	Definición	Tipo	Definición
Común:	Nombra cosas, animales o personas de la misma especie; ejemplos: <i>gato, planta, puerta</i> .	Propio:	Nombra una sola cosa, animal o persona; ejemplos: <i>Luis, México, Firulais</i> .
Concreto:	Nombra cosas, seres y objetos perceptibles por los sentidos; ejemplos: <i>pelota, lagartija, espuma</i> .	Abstracto:	Indica cosas inmateriales; ejemplos: <i>envidia, fe, libertad</i> .
Animado:	Designa seres considerados vivientes; ejemplo: <i>Susana</i> .	Inanimado:	Designa seres carentes de vida; ejemplo: <i>mazo, felicidad, partida</i> .
Individual:	Designa seres u objetos por unidad; ejemplos: <i>persona, máquina, planeta</i> .	Colectivo:	Señala en singular conjuntos de seres u objetos; ejemplos: <i>gente, parvada, arboleda</i> .
Contable:	Alude a entidades numerables: <i>libreta, plato, árbol</i> .	No contable:	Designa aquella materia indivisible o divisible en fragmentos de la misma clase: <i>agua, gas, trigo</i> .

Los accidentes gramaticales del sustantivo son género y número.

Las formas del género son las siguientes:

- a) Femenino: Designa personas del sexo femenino, algunos animales hembra y ciertos seres inanimados. La mayoría de los sustantivos terminados en *a* pertenecen a este género; existen otras desinencias: *esa, isa, ina, triz*:

mosca gallina princesa

- b) Masculino: Designa personas del sexo masculino, algunos animales macho y ciertos seres inanimados. Las terminaciones características son *o* y *e*:

mosco gallo príncipe

- c) Neutro: Se manifiesta en la forma invariable del artículo *lo* y en los pronombres *ello, esto, eso* y *aquello*.

²¹ Sintagma nominal o pronominal que determina a un núcleo sustantivo a través de una preposición:

jugo de uva camisa sin mangas café con leche

- d) Ambiguo: Corresponde a los sustantivos que admiten la atribución de masculino o femenino a través del artículo (es una variante geográfica o sociocultural):

el/la mar el/la calor

- e) Común: Se aplica a los sustantivos que carecen de género propio –no son femeninos ni masculinos en sí mismos–, pero requieren diferenciar el sexo;²² para ello se auxilian con un artículo:

el/la testigo el/la paciente

- f) Epiceno: Alude a los dos géneros de una misma especie, macho y hembra:

víbora elefante cría

El número, al igual que el género, es otro accidente gramatical que también se identifica con la desinencia; el singular no tiene terminación propia; al plural le corresponde *s* o *es*, en función de las siguientes normas:

- a) Para los sustantivos acabados en vocal átona o en las vocales tónicas *á*, *é*, *ó*, se añade *s*:

oído-oídos sofá-sofás

- b) Para los sustantivos acabados en vocal tónica *í*, se añade *es*:

sefardí-sefardíes

- c) Para los sustantivos acabados en vocal tónica *ú*, se añade *s* o *es*:

menú - menús tabú - tabúes

- d) Para los sustantivos acabados en consonante distinta de *s* o *x*, se agrega *es*:

señor-señores sal-sales

- e) Para los sustantivos que acaban en *s* o *x* no varía el plural:

síntesis-síntesis tórax-tórax

- f) A los sustantivos que acaban en *y* se agrega *es*; la *y* se vuelve consonante:

rey - reyes

Algunos sustantivos sólo tienen singular, la mayoría de ellos pertenecen a la categoría de no contables: *sed* *electricidad*

Otros, en cambio, sólo existen en plural: *viveres* *nupcias*

²² El género es un rasgo gramatical. El sexo, en cambio, es un rasgo biológico propio de algunos seres vivos. Género y sexo no siempre coinciden: existen sustantivos en los que el género es un rasgo gramatical inherente, que no tiene reflejo en la realidad. Ejemplos: *la pared* *el muro*
Vid. Gómez Torrego, Op. cit., p. 38.

El **Pronombre** sustituye al sustantivo o a una construcción sustantiva. Se clasifica en:

a) Personales: Señalan las tres personas gramaticales que intervienen directa o indirectamente en la conversación (incluye formas átonas y tónicas):

	Singular	Plural
1 ^a	yo, mí, me, conmigo	nosotros, nosotras, nos
2 ^a	tú, usted, ti, te, contigo	ustedes
3 ^a	él, ella, ello, le, lo, se, sí, consigo	ellos, ellas, les, los, se, sí, consigo

Ven *conmigo*.

b) Demostrativos: Indican cierta relación de distancia con respecto a las personas gramaticales:

Señalan los objetos que están cerca de la persona que habla:	éste, esto, ésta, éstas, éstos
Señalan los objetos que están cerca de la persona con quien hablamos:	ése, eso, ésa, ésos, ésas
Señalan los objetos que están igualmente alejados de la persona que habla y de la que escucha:	aquél, aquélla, aquello, aquéllos, aquéllas

Aquél es muy travieso.

c) Posesivos: Indican pertenencia con respecto a alguna de las personas gramaticales (a veces se acompañan de un artículo determinado):

mío, nuestro, tuyo, suyo

Préstame el *tuyo*. El *mío* lo he olvidado.

d) Indefinidos: Designan personas u objetos de manera imprecisa:

Se refieren a personas:	alguien, nadie, quienquiera, cada uno, todos (as)
Se refieren a cosas:	algo, nada, todo
Se refieren a personas o cosas:	alguno (a), ninguno (a), cualquiera

Nadie sabe *nada*.

e) Numerales: Indican cantidad y número exacto:

Cardinales:	uno, dos, tres...
Ordinales:	primero, segundo, tercero...
Múltiplos:	mitad, doble, tercio...

Fui el *primero* en llegar.

f) Interrogativos: Se usan para preguntar; llevan acento gráfico:

qué, quién (es), cuánto, cuál (es)

¿*Qué* sucede? ¿*Quiénes* han llegado? ¿*Cuál* de todos?

g) Exclamativos: Expresan admiración por personas, cosas, cantidades o situaciones; llevan acento gráfico:

qué, quién, cuánto
¡Qué bien! ¡Cuánto ha pasado!

h) Relativos: Relacionan entre sí dos oraciones; además de reemplazar al sustantivo antecedente, el pronombre relativo sirve de nexo introductor de una oración subordinada.

Para personas:	quien, quienes
Para personas y cosas; en singular y plural:	que
Para personas y cosas; se acompaña del artículo:	cual, cuales
Para personas y cosas:	cuyo, cuya, cuyos, cuyas

Quien mucho abarca, poco aprieta.
La casa *que* vimos ayer está en venta.

El **adjetivo** es la parte variable de la oración que acompaña al nombre o sustantivo; expresa una cualidad interna o externa del mismo; concuerda con él en género y número. Ejemplos:

profunda tristeza lápices *grises*

Los adjetivos son palabras tónicas; no aparecen acompañados de determinativos (artículos), a menos que estén sustantivados. Ejemplos:

la *gorda* el *malo*

Clases de adjetivos:

a) Calificativos: Señalan una cualidad o característica:

alto, desagradable, veloz.

- Explicativo: Indica una actividad inherente al sustantivo:

manso cordero

- Especificativo: Señala una cualidad que no es inherente al sustantivo:

bebida *caliente*

b) Determinativos: Modifican al sustantivo sin describirlo:

Préstame *tu* lápiz.

- Demostrativo: Señala cierta relación de distancia entre el objeto y la persona gramatical:

- * Señalan los objetos que están cerca de la persona que habla: *este, esta, estas, estos*

- * Señalan los objetos que están cerca de la persona con quien hablamos: *ese, esa, esos, esas*

- * Señalan los objetos que están igualmente alejados de la persona

que habla y de la que escucha: aquel, aquella, aquellos, aquellas

Aquel niño es muy travieso.

- Posesivo: Indica una relación de pertenencia con el sustantivo; sus formas son:

- * mi (s), mío (s), mía (s)
- * tu (s), tuyo (s), tuya (s)
- * su (s), suyo (s), suya (s)
- * nuestro (s), nuestra (s)

Nuestro país posee extraordinarias riquezas.

- Indefinido: Señala al sustantivo de manera vaga e imprecisa; sus formas son: algún, ningún, cada, cualquier, otro, todo, mismo, varios, mucho, poco, tal..., con sus respectivos femeninos y plurales.

Cada oveja con su pareja.

- Numeral: Indica cantidad y número exacto del sustantivo; se divide en:

- * Cardinal: determina la cantidad del sustantivo en números enteros:

Se trata de un pueblo de *dos mil* habitantes.

- * Ordinal: determina la serie o sucesión del sustantivo:

Haré mi *primer* viaje al extranjero.

- * Múltiplo: expresa una multiplicación del sustantivo:

Dio un *doble* salto mortal.

- * Partitivo: indica una porción o fragmento del sustantivo:

Se encontró a *medio* mundo en el cine.

- Interrogativo: Modifica al sustantivo a través de una pregunta; sus formas son: qué, cuál (es), cuánto (s), cuánta (s):

¿Cuánta gente vendrá?

- Exclamativo: Modifica al sustantivo enfatizándolo; sus formas son: qué, cuánto (s), cuánta (s), cuál (s):

¡Qué día tan triste!

En ocasiones el adjetivo puede ir acompañado por algún adverbio; en estos casos se intensifica su función:

muy *pobre*

Otra forma de intensificar el adjetivo es con la desinencia que identifica el grado superlativo:

inteligentísimo

En algunos casos, la posición del adjetivo con respecto al sustantivo genera un sentido distinto, según la intención.

Un *gran* muchacho... (destacado)

Un muchacho *grande...* (de gran estatura)

El **artículo** se agrupa con el adjetivo debido a que comparte la función de modificar al sustantivo; al igual que éste, posee género y número; existen dos clases:

Determinado:	Indeterminado:
Delimita la extensión del sustantivo a un objeto ya conocido por el hablante y el oyente; sus formas son: el, la, los, las: Éste es <i>el</i> libro que me prestaste.	Indica que el sustantivo se refiere a un objeto cualquiera de su conjunto; sus formas son: un, una, unos, unas: Me gustaría leer <i>un</i> libro.

El artículo *el* puede unirse con una preposición, formando un artículo contracto:

El traje *del* emperador es invisible.
Iremos *al* cine

El **verbo** es la palabra que expresa acción, estado, actitud, transformación, movimiento o esencia del sujeto; concuerda con él en número y persona. Desde el punto de vista funcional –sintáctico-, el verbo es el núcleo del predicado; desde el punto de vista formal, se constituye por la raíz (lexema) y su desinencia; lo que da lugar a la conjugación. Posee cuatro accidentes: persona y número, modo y tiempo.

Mediante la terminación, el verbo marca la persona gramatical que realiza la acción:

	Singular		Plural		Relacionada con:
1 ^a	yo	am-o	nosotros	am-amos	“yo” hablante
2 ^a	tú (usted)	am-as (am-a)	ustedes	am-an	“tú” oyente
3 ^a	él (ella, eso)	am-a	ellos	am-an	ni hablante ni oyente

Es la actitud del hablante ante lo expresado. Existen tres tipos: indicativo, subjuntivo e imperativo. El indicativo es el modo del que se vale el hablante para expresar contenidos o hechos reales u objetivos vistos por él como seguros. Ejemplos:

No *quiero engañar* a nadie diciendo que *soy* un filósofo.
Vine a Cadereyta porque me *dijeron* que acá la renta *era* baja.

Yo *imaginaba ver* aquello a través de mis recuerdos, y los de mis padres.

El modo subjuntivo suele emplearse para designar deseos o posibilidades; se trata de hechos que existen sólo en el pensamiento del hablante, pero cuya existencia real es insegura. Ejemplos:

¡Ojalá *salga* el Sol!
Quizá mañana *llegue* temprano.
Compra el periódico cuando *regreses*.

El modo imperativo expresa un mandato o una petición; se aplica a la segunda persona del singular y plural,²³ y es característico de la función apelativa del lenguaje. Ejemplos:

- *Mire, mire* –dijo alborozado el individuo...
Imagínate, de buenas a cuartas encuentras a este Jeremías...
...*supón*te que abajo del paraguas ella te contesta: Sí, claro, *acompañame*.

El tiempo señala el momento en que se realiza la acción. Los tiempos básicos son presente, pretérito y futuro; existen también el copretérito y pospretérito, que se emplean para expresar matices en la acción. Por otro lado, los verbos compuestos, empleados también para expresar relaciones o matices en la acción, se auxilian con el verbo *haber*.

Los tiempos verbales se muestran en los siguientes recuadros:

Indicativo:					
	Presente	Pretérito	Futuro	Copretérito	Pospretérito
yo	corro	corrí	correré	corría	correría
tú	corres	corriste	correrás	corrías	correrías
él	corre	corrió	correrá	corría	correría
nosotros	corremos	corrimos	correremos	corríamos	correríamos
ustedes	corren	corrieron	correrán	corrían	correrían
ellos	corren	corrieron	correrán	corrían	correrían

	Antepresente	Antepretérito	Antefuturo	Antecopretérito	Antepospretérito
yo	he corrido	hube corrido	habré corrido	había corrido	habría corrido
tú	has corrido	hubiste corrido	habrás corrido	habías corrido	habrías corrido
él	ha corrido	hubo corrido	habrá corrido	había corrido	habría corrido
nosotros	hemos corrido	hubimos corrido	habremos corrido	habíamos corrido	habríamos corrido
ustedes	han corrido	hubieron corrido	habrán corrido	habían corrido	habrían corrido
ellos	han corrido	hubieron corrido	habrán corrido	habían corrido	habrían corrido

Subjuntivo:		
	Presente	Futuro

²³ El modo imperativo también funciona con la primera persona del plural, es decir, incluyendo al hablante: ¡Huyamos! Compramos leche.

yo	corra	corriera o corriese	corriere
tú	corras	corrieras o corrieses	corrieres
él	corra	corriera o corriese	corriere
nosotros	corramos	corriéramos o corriésemos	corrieren
ustedes	corran	corrieran o corriesen	corrieren
ellos	corran	corrieran o corriesen	corrieren

	Antepresente	Antepretérito	Antefuturo
yo	haya corrido	hubiera o hubiese corrido	hubiere corrido
tú	hayas corrido	hubieras o hubieses corrido	hubieres corrido
él	haya corrido	hubiera o hubiese corrido	hubiere corrido
nosotros	hayamos corrido	hubiéramos o hubiésemos corrido	hubiéremos corrido
ustedes	hayan corrido	hubieran o hubiesen corrido	hubieren corrido
ellos	hayan corrido	hubieran o hubiesen corrido	hubieren corrido

Imperativo:

	Presente
tú	corre
nosotros	corramos
ustedes	corran

Los verboides son formas no personalizadas del verbo, es decir, no están conjugadas; su naturaleza es híbrida, ya que pueden desempeñar dos funciones:

Infinitivo (ar, er, ir)	Participio (ado, ido, to, so cho)	Gerundio (ando, iendo)
Es la acción verbal en abstracto: Iré a <i>jugar</i> tenis. También puede fungir como un sustantivo: El bello <i>atardecer</i> me sorprendió.	Expresa una acción ya realizada: Juan <i>ha roto</i> un florero. En ocasiones funciona como adjetivo: Espero que Juan tire ese florero <i>roto</i> .	Indica una acción continuada: Estoy <i>atendiendo</i> a un cliente. A veces actúa como un adverbio: Lucía subió <i>corriendo</i> por la escalera.

La perífrasis verbal es una construcción formada por un verbo auxiliar y un verboide, que indica modalidad, tiempo o aspecto:

- a) Perífrasis de infinitivo: Formada por un verbo auxiliar conjugado y un infinitivo; se divide en tres grandes grupos:

Temporal:	Indica el tiempo en que tiene lugar la acción del infinitivo: futuro o pospretérito: La reunión <i>va a ser</i> (será) a las 8 p.m.
-----------	--

Pensé que <i>ibas a llegar</i> (llegarías) tarde	
Aspectual:	Indica el aspecto verbal ²⁴ del infinitivo: Me <i>eché a correr</i> . Ya <i>acabé de estudiar</i> . <i>Suele llegar</i> tarde.
Modal:	Manifiesta la actitud del hablante con respecto a la acción de infinitivo: obligación, permisión, hipótesis: <i>Pueden llegar</i> más tarde. <i>Habría que hacer</i> algunas reformas. La reunión <i>ha de ser</i> en otra sala.

b) Perífrasis de participio: Por lo regular tiene un carácter perfectivo:

Tengo entendido que asistirá a la conferencia.

c) Perífrasis de gerundio: Se distinguen tres grupos:

Durativa:	Expresa la duración de la acción del gerundio: <i>Están construyendo</i> un nuevo balneario.
Incoativa:	Se refiere al comienzo de la acción del gerundio: <i>Se soltó llorando</i> .
Terminativa:	Expresa que la acción del gerundio está a punto de concluirse: <i>Voy saliendo</i> de casa.

La voz pasiva se emplea cuando el interés del hablante recae en el objeto del verbo (objeto directo) y no en quien realiza la acción. Si en la voz activa el sujeto es quien realiza la acción, en la pasiva se convierte en *agente*, y el objeto directo en *sujeto paciente* –o sujeto pasivo. En la voz pasiva el verbo se presenta en forma compuesta y suele aparecer la preposición *por*. La voz pasiva sólo puede construirse con verbos transitivos.

Voz activa	Voz pasiva
El juez me miró con curiosidad. Mi madre tiró la canasta de manzanas.	Fui mirado con curiosidad por el juez. La canasta de manzanas fue tirada por mi madre.

Desde el punto de vista morfológico, los verbos se clasifican en:

Tipo	Definición	Tipo	Definición
------	------------	------	------------

²⁴ El aspecto del verbo se refiere a las distintas perspectivas desde las que se enfoca en desarrollo de una acción: inicio, continuidad, reiteración, conclusión, etc.

Regulares:	Al conjugarse no presentan variaciones en su raíz; ejemplos: <i>amar, vivir</i> .	Irregulares:	Al flexionarse presentan alteraciones en su raíz; ejemplos: <i>ser, ir</i> .
Defectivos:	Sólo se conjugan en algunos tiempos y formas gramaticales; ejemplos: <i>atañer, abolir, soler</i> .		

Desde el punto de vista de su sintaxis, se clasifican en:

Tipo	Definición	Tipo	Definición
Transitivos:	Exigen la presencia de un paciente que reciba la acción y un agente que la desarrolle; ejemplos: <i>comprar, comer</i> .	Intransitivos:	No permiten un complemento directo; ejemplos: <i>salir, vivir</i> .
Copulativos:	No tienen significado pleno, pues unen al sujeto con su atributo; ejemplos: <i>ser, estar, parecer</i> .		
Reflexivos:	También llamados pronominales. Expresan una acción que recae sobre el mismo sujeto que la realiza; por ello se conjugan siempre con el pronombre átono correspondiente; ejemplos: <i>se miró en el espejo; me arrepentí</i> .		
Unipersonales:	Sólo se conjugan en tercera persona del singular, porque no tienen un sujeto determinado; ejemplos: <i>llover, anochecer</i> .		
Auxiliar:	Es el que aparece junto al infinitivo, gerundio o participio para formar los tiempos compuestos y las perífrasis verbales.		

El **adverbio** expresa cualidades o circunstancias de las palabras que acompaña, las cuales pueden tratarse de un verbo, un adjetivo u otro adverbio:

Gritó *acaloradamente*. (verbo ← adverbio)

El yogurt es un alimento *muy* saludable. (adverbio → adjetivo)

Tal vez mañana logremos abatir el marcador actual. (adverbio → adverbio)

Clases de adverbios²⁵

Tiempo:	Mañana, ayer, antes, después, entonces, todavía, recientemente...
---------	---

²⁵ Gómez Torrego distingue también, los adverbios relativos: *donde, cuando, cuanto, como*, los cuales, además de ser complementos circunstanciales, funcionan como nexos subordinantes. *Vid. Op. cit.*, p. 208.

Lugar:	Encima, debajo, dentro, lejos, aquí...
Modo:	Así, bien, peor, despacio, gratis...
Afirmación:	Sí, también, cierto, claro, naturalmente...
Negación:	No, jamás, tampoco...
Duda:	Tal vez, quizá, acaso...
Cantidad:	Muy, además, demasiado, suficiente...
Excepción:	Salvo, excepto...

El adverbio no posee desinencias ni una función nominal, sino que se desempeña como el complemento circunstancial de la oración. La locución adverbial está formada por dos o más palabras cuyo significado en conjunto funciona igual que un adverbio:

de repente a lo mejor

La **preposición** es una palabra que no posee desinencias; sirve como enlace entre otras palabras:

El libro *de* historia es interesante

Función	Tipo	Función	Tipo
Destino:	a, hacia, hasta	Compañía o instrumento:	con
Origen:	de, desde	Oposición:	contra
Dirección o finalidad:	a, para	Poseción:	con, de
Causa:	por	Tiempo:	hasta, en
Lugar o posición:	ante, bajo, en, entre, sobre, tras	Modo o manera:	según
		Carencia:	sin

Las **conjunciones**, al igual que las preposiciones, son palabras sin autonomía, que funcionan como nexos entre palabras y oraciones. Las conjunciones pueden ser coordinantes o subordinantes.

Las conjunciones coordinantes unen palabras, grupos sintácticos u oraciones del mismo nivel sintáctico; se caracterizan porque aparecen entre los elementos coordinados. Ejemplo:

Fui al mercado *pero* no encontré naranjas.

Conjunciones coordinantes	
Copulativas:	Unen dos afirmaciones; sus formas son: y, e, ni, que ²⁶
Disyuntivas:	Expresan que se deben elegir entre dos o más posibilidades: o, ya, bien
Adversativas:	Indican oposición:

²⁶ La palabra *que* tiene varias funciones, entre ellas: conjunción coordinante y relativo subordinante.

Explicativas:	pero, mas, ²⁷ sino, sin embargo Explican o aclaran el sentido de la oración antecedente: o sea, esto es, es decir
Ilativas:	Indican consecuencia: luego, pues, por consiguiente, por lo tanto, así que
Distributiva:	Describen una serie de acontecimientos que se excluyen en el tiempo pero que se suman en el resultado: ya...ya, unas veces...otras veces

Las conjunciones subordinantes unen oraciones de distinto valor sintáctico: una principal con una o varias subordinadas. Estas conjunciones van siempre delante de la oración subordinada. Ejemplo:

Si vas a salir, ponte el suéter.

Conjunciones subordinantes	
Comparativas:	Establecen relación entre dos o más objetos, personas, acontecimientos, etc.: como, así como, tal cual, tanto como (que), menos que, más que...
Condicionales:	Señalan una condición: si, con tal (de) que, siempre que...
Concesivas:	Manifiestan una objeción o dificultad: aunque, por más...
Finales:	Indican una finalidad: para que, a fin de que...
Causales:	Señalan una causa: porque, puesto que, ya que...

La **interjección** es un elemento extraoracional, cuya función consiste en imitar algún sonido de la realidad, expresar los sentimientos del hablante o constituirse en un formulismo de cortesía. Su significado depende del contexto o de la situación en que aparecen.

Clases de interjecciones	
Imitativas:	Se denominan onomatopeyas: <i>mua, jazz!, toc...</i>
Expresivas:	Pueden referir dolor, admiración, indignación, sorpresa, enfado, alegría, etc.: <i>¡ay!, ¡ah!</i>
Formularias:	Funcionan como saludo, despedida, cortesía, etc.: <i>¡adiós!, ¡hola!, ¡gracias!</i>

²⁷ No debe confundirse con el adverbio de cantidad *más*.

3.2.2 Funciones sintácticas

La sintaxis es la parte de la gramática que se refiere a la combinación y orden de palabras y oraciones. El enunciado es una estructura gramatical constituida por una palabra o una secuencia de palabras; es la unidad mínima de comunicación, mientras que el texto es la unidad máxima.

El enunciado se divide en unimembre y bimembre; el primero consiste en una palabra o un grupo de palabra que no posee estructura oracional como tal, es decir, no puede descomponerse en sujeto y predicado:

Hasta luego. ¡Silencio!

El enunciado bimembre consta de sujeto y predicado; se identifica con la oración:

Aquel hombre logró su objetivo.

Según la intención del hablante, los enunciados se clasifican en:

Tipos de enunciados bimembre	
Enunciativos o declarativos:	Afirman o niegan hechos reales, presentes, pasados o futuros: Ayer llovió profusamente.
Interrogativos:	Expresa la intención del hablante de preguntar u obtener información del interlocutor: ¿Quién ha llamado a la puerta?
Imperativos:	Expresan mandato: Preséntate bien uniformado
Desiderativos:	Expresan el deseo o ruego del hablante: Ojalá dejara de llover.
Dubitativos:	Manifiestan duda o posibilidad por parte del hablante: Tal vez logren llegar a tiempo.
Exclamativos:	Manifiesta la reacción emotiva del hablante (sorpresa, admiración, alegría, dolor, etc.): ¡Qué feo huele aquí!

De acuerdo con su sintaxis, las oraciones se clasifican en simples y compuestas. La **oración simple** se caracteriza por ser un sintagma único e independiente, que no lleva dentro de sí ninguna proposición, esto es, sólo posee un núcleo predicativo:

Oraciones simples:	Oración compuesta:
El viento sopla con fuerza. Tengo frío.	Tengo frío porque el viento sopla con fuerza

El **sujeto** es el elemento del que se predica en la oración; concuerda con el verbo en tiempo y número; su núcleo es un sustantivo o una palabra sustantivada, y sus modificadores son artículos y adjetivos.

El órgano central humano es el cerebro.
Modificador Núcleo Modificado Modificador

El sujeto puede ser simple o compuesto:

Sujeto simple	Sujeto compuesto
<i>Los perros no dejaban de ladrar.</i>	<i>No irán ni ustedes ni ellos.</i>

No tiene lugar fijo dentro de la oración:

Al principio	En medio	Al final
<i>Mauricio buscó los anteojos.</i>	<i>Algunas veces Oscar despierta antes del amanecer.</i>	<i>En Acapulco murió Filiberto.</i>

Clases de sujeto

Tácito	Está implícito en la forma verbal; también se le denomina morfológico o gramatical: <i>Iremos de campamento. (nosotros)</i>
Expreso	Está presente en la oración mediante un sustantivo, un pronombre o una frase sustantiva: <i>María me acompañó.</i> <i>Ella me acompañó</i> <i>Las noches frías de invierno me acompañaron.</i>
Léxico	Está especificado por una palabra que no es un pronombre: <i>Lucía entrena diariamente</i>
Pronominal	Está representado por un pronombre personal que se emplea para enfatizar o aclarar: <i>Ella había mentido.</i>
Agente	Realiza la acción verbal –en las oraciones en voz activa: <i>Luis pintó la fachada.</i>
Paciente	Recibe la acción verbal que otro ejecuta –en las oraciones en voz pasiva: <i>El vidrio fue roto por la pandilla.</i>
Impersonal	Está implícito en oraciones con verbo unipersonal: <i>Llueve a cántaros.</i>

No debe confundirse al sujeto con alguno de los complementos: objeto directo e indirecto, pues las formas *me, te, se, le, les, lo, la, los, las* y *nos* nunca desempeñan la función de sujeto.

El **predicado**, por otra parte, es el elemento de la oración que indica lo que se dice del sujeto. Existen dos tipos:

Predicado verbal:	Aquél cuyo núcleo es un verbo que puede aparecer o ir acompañado de complementos y modificadores: El artista caminó ayer por la ribera del Nilo.
Predicado nominal:	Está introducido por un verbo copulativo: Juan es un gran médico. También se denomina predicado nominal cuando el verbo de la oración está elidido (se sustituye por una coma): Fumar, causa de cáncer.

El **objeto** o **complemento directo** es un sintagma nominal o pronominal que complementa la acción indicada por un verbo transitivo; en él recae inmediatamente la acción verbal. Existen dos fórmulas que permiten afirmar si determinado elemento de la oración es un objeto directo:

- 1) Sustituir dicho elemento por *la, lo, las o los*, según corresponda.
- 2) Transformar la oración en voz pasiva:²⁸

Armando movió lentamente los dedos de los pies. Armando los movió lentamente. Los dedos de los pies fueron movidos lentamente por Armando.

En el caso de nombres propios o sustantivos personificados que funcionen como objeto directo, suele presentarse la preposición *a*:

Encontré *a Luis*.

El **objeto** o **complemento indirecto** es un sintagma nominal o pronominal que indica la persona o cosa que recibe daño o provecho de lo expresado en la acción del verbo; generalmente va precedido por las preposiciones *a* o *para*, y puede sustituirse por *le* o *les*:

Compré el pastel *para mi sobrina*. *Le* compré el pastel.

El **complemento circunstancial** es el sintagma nominal o pronominal que expresa las diversas circunstancias que rodean la acción del verbo; puede ir o no introducido por preposiciones. La clasificación más general es:

²⁸ Existen verbos con complemento de objeto directo que no admiten la voz pasiva, aunque sí pueden sustituirse por un pronombre átono. Ejemplos:

Hay grandes opciones. (Las hay.)
Tengo la respuesta. (La tengo.)

Tipo	Ejemplo
Lugar:	Dimos un paseo por la playa.
Tiempo:	Ayer se estrenó <i>Amores perros</i> .
Modo:	Caminó con pesadez.
Causa:	Cancelé la fiesta por el apagón.
Finalidad:	Preparé los informes para la reunión.
Instrumento:	Le ató las manos con una sogá.

3.2.3 Coordinación y subordinación

La **oración compuesta** está formada por dos o más oraciones simples, relacionadas entre sí. Estas relaciones pueden establecerse mediante nexos gramaticales de enlace o sin nexo alguno. Se dividen en oraciones coordinadas y oraciones subordinadas.²⁹

La coordinación es la relación que consiste en enlazar, ya sea mediante una conjunción coordinante o por simple yuxtaposición, dos elementos de la misma clase y función. A este fenómeno se le denomina parataxis.

La **oración coordinada**, pues, se relaciona con otra u otras oraciones del mismo nivel sintáctico; se clasifican en las siguientes:

Copulativa	Disyuntiva	Adversativa	Explicativa	Ilativa ³⁰
Expresa adición:	Refiere a una acción que excluye a otra:	Expresa oposición:	Aclara el contenido de la oración a que se refiere:	Significa una consecuencia de la oración anterior:
* Luisa estudia y trabaja. * Habla que habla.	* Puedes venir con nosotros o quedarte solo en casa.	* Me molestó siempre, pero nunca le hice caso.	* Todo se llenó de luz, es decir, apareció un gran resplandor.	* No fui a la clase, así que pediré los apuntes.

La subordinación es la relación interoracional que consiste en enlazar dos oraciones, una de las cuales, llamada subordinada, pasa a ser

²⁹ Las oraciones yuxtapuestas se relacionan por medio de signos de puntuación: coma, punto y coma, interrogación, etc. En este trabajo las consideraremos como oraciones simples que conforman cláusulas, es decir, conjunto de enunciados con un sentido global.

³⁰ También es denominada consecutiva.

un constituyente sintáctico de la otra llamada por ello principal o regente. A este fenómeno se le conoce como hipotaxis.

La **oración subordinada**, por lo tanto, es aquélla que forma parte integrante de la oración principal o subordinante, como un miembro funcional de ella. Se dividen en tres grandes grupos de acuerdo con la función que desempeñan:

Sustantivas	Adjetivas	Adverbiales
<ul style="list-style-type: none"> • Sujetiva • Objetiva directa • Objetiva indirecta • De agente • Predicativa • De complemento adnominal 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativa • Especificativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Circunstanciales <ul style="list-style-type: none"> Locativa Temporal Modal • Cuantitativas <ul style="list-style-type: none"> Comparativa Consecutiva³¹ • Causativas <ul style="list-style-type: none"> Causal Final Condicional Concesiva

Las oraciones subordinadas sustantiva desempeñan, respecto de su oración regente, una función sustantiva de sujeto, objeto directo, objeto indirecto, agente, predicado nominal o complemento adnominal. Se clasifican en:

Sujetiva	Objetiva directa	Objetiva indirecta	De agente	Predicativa	De complemento adnominal
Desempeña la función del sujeto de la oración a la cual se subordina:	Su función es la del objeto directo de la oración a la cual se subordina:	Su función es la de objeto indirecto de la oración a la cual se subordina:	Cumple la función de complemento agente de la oración a la cual se subordina, la cual necesariamente deberá ser una oración pasiva:	Desempeña la función de un predicado nominal al relacionarse con el sujeto de la oración a la cual se subordina a través de un verbo copulativo:	Desempeña el oficio de complemento adnominal de un sustantivo de la oración subordinante:

³¹ La oración subordinada cuantitativa consecutiva y la coordinada consecutiva tienen en común una relación de causa y consecuencia; sin embargo, la diferencia radica en que la primera trata de proposiciones de diferente valor sintáctico, y posee el nexos *tanto que*. Ejemplos:

Subordinación cuantitativa consecutiva

Trabajó *tanto que se enfermó*.

Coordinación consecutiva

Nadie acudió a la cita, *así que* me fui.

* Quien roba no merece perdón.	* Dime lo que te sucede.	* Daré una recompensa a quien encuentre a mi gato.	* El piano será tocado por quien se destaque en la audición.	* Estas flores son las que me regalaste.	* No es momento de llorar.
--------------------------------	--------------------------	--	--	--	----------------------------

Las oraciones subordinadas adjetivas tienen como función modificar a un sustantivo de la oración regente de la misma manera que un adjetivo modifica a un sustantivo en una oración simple. Se clasifican en:

Explicativa	Especificativa
Explica lo referido por el sustantivo, sin modificar la extensión; puede eliminarse sin alterar el sentido. Se separa de la principal mediante comas:	Restringe o limita la extensión del sustantivo:
* La Catedral metropolitana, que fue construida en el siglo XV, posee gran belleza.	* Los tomates que están maduros serán para la salsa.

Las oraciones subordinadas adverbiales cumplen la función de modificar o complementar a la oración principal expresando circunstancias, cantidad o causa. Se clasifican en:

Circunstanciales	Cuantitativas	Causativas
Pueden sustituirse por un adverbio. Se clasifican en:	Ejercen la función de complemento o modificador de un adverbio o de un determinativo cuantificador.	Indican la causa o motivo, anterior o posterior, o incluso algunas circunstancias gracias a las cuales o a pesar de las cuales se realiza la acción de la oración subordinante.

A su vez, las oraciones subordinadas adverbiales se clasifican en:

a) Circunstanciales:

Locativa	Temporal	Modal
Ubica la acción principal en un determinado lugar:	Ubica la acción principal en un determinado momento:	Explica cómo se realiza la acción principal:
* Puse los libros en donde me dijiste.	* Ha estado triste desde que te fuiste.	* Lo hice como me indicaste.

b) Cuantitativas:

Comparativa	Consecutiva
Compara dos términos: igualdad, superioridad o inferioridad:	Indica la consecuencia de la acción principal:
* Esta máquina es tan rápida como (lo es) aquella.	* Pateó tanto la pelota que la ponchó.

c) Causativas:

Causal	Final	Condicional	Concesiva
Indica el motivo por el que se realiza la acción principal.	Indica la causa final (posterior) por la que se realiza la acción principal.	Indica una condición para realizar la acción principal.	Indica un obstáculo a pesar del cual se realiza la acción principal.
No vino porque está enfermo.	Ahorraré para comprarme un disco.	Si te portas bien te concederé tres deseos.	Aunque perdí el autobús, llegué a tiempo.

Para finalizar este apartado, deseamos enfatizar que consideramos inútil la pretensión de aprendizajes memorísticos sobre clasificaciones y nombres de elementos sin una aplicación concreta. Al respecto, Pamela Archanco aconseja el diseño de actividades y ejercicios de lectura y redacción de carácter analítico, así como el trabajo con textos modelo.³²

Aprender a escribir correctamente es un proceso de lectura, escritura y corrección constante. Para ello es menester introducirse en un examen más o menos minucioso de los elementos que componen la lengua y saber con qué cartas estamos jugando. Por ejemplo, la búsqueda de nexos subordinantes en un texto permite encontrar la oración principal de un párrafo y, por tanto, acercarnos a la tesis del mismo. El reconocimiento de los componentes de un texto permitirá que los alumnos emulen la estructura -finalmente, la gramática- en sus propias producciones.

La evaluación de las habilidades de la lengua se vislumbra como una oportunidad de mejora en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Algunos autores sugieren el empleo de portafolios -*dossier*- que coleccionen los productos elaborados por el individuo, a fin de enfatizar el proceso más que el resultado.³³ Evidentemente se requiere el apoyo de

³² Vid. *Enseñar lengua y literatura*, Buenos Aires, Lugar, 2003, p. 103.

³³ Vid. Ribas Seix, Teresa, "La evaluación de la composición escrita", en *La enseñanza del español en la escuela secundaria*, México, SEP, 1995, p. 174.

tecnología adecuada; el objetivo es, pues, conservar las versiones verboaudiovisuales, a fin de evitar que la evidencia se pierda en el olvido. La ponderación enfatizaría no sólo cuestiones gramaticales, sino aspectos relacionados con situaciones comunicativas reales: informar, argumentar, debatir, describir, entre muchas más.

La elaboración y la recepción de textos (escritos) y discursos (orales) constituyen procesos creativos y recreativos que demandan atención especializada. Para que estas habilidades se desarrollen, el profesor debe enfocar el problema en particular. Un ejemplo claro es ceder la palabra a los alumnos dentro del aula. Por su parte, ellos deben ser conscientes de la tarea nueva que se les demanda.

4. Estrategias de enseñanza

En este capítulo se presentarán las estrategias didácticas sugeridas para la enseñanza de algunos temas de lengua española. La Real Academia de la Lengua Española, en su edición de 1999, define “estrategia” como un término latino –derivado, a su vez, del griego- que significa literalmente “arte de dirigir las operaciones militares”.¹ Dicha palabra se ha extendido a otros contextos, de modo que se refiere en general al arte de dirigir cualquier asunto, a partir de la toma de decisiones óptimas en cada momento. La estrategia sólo puede ser establecida una vez que se hayan determinado los objetivos a alcanzar.

Una estrategia didáctica, en consecuencia, será aquella serie de pasos calculados, referidos a los participantes de un acto educativo –en este caso, escolarizado-, que tiende a lograr fines de aprendizaje (vía enseñanza). Por otro lado, el aprendizaje es un proceso a medio y largo plazo, “eslabonado por costosos progresos, eventuales retrocesos, detenimientos y contradicciones”.²

Rocío Quesada³ señala cinco tipos de aprendizaje:

1. Aprendizaje como incremento cuantitativo de conocimientos

El alumno se limita a repetir textualmente la información que acumuló. Es pasivo en cuanto al procesamiento que realiza con su estructura cognoscitiva, ya que no la usa para relacionar el conocimiento nuevo con ella. Repite sin comprender ni elaborar esquemas mentales de la información que recibe (Aprendizaje por repetición).

2. Aprendizaje por memorización.

El aprendiz debe adoptar un papel más activo para almacenar la información que se le ofrece, pero su función sigue siendo reproducir el saber que el maestro generosamente le proporciona (Aprendizaje por reproducción).

3. Aprendizaje como adquisición de hechos o procedimientos para su uso.

¹ Vid. *Diccionario*, Madrid, Espasa Calpe, 1999, p. 917.

² Vid. Nemirovsky, Myriam, *¿Enseñar o aprender a escribir o leer?*, Sevilla, MCEP, 1999, p. 30.

³ Vid. *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2003, pp. 37-38, 79.

Sigue siendo un aprendizaje asociativo o reproductivo, pero el aprendiz debe esforzarse aún más para dominar y aplicar esos conocimientos adquiridos, para lo cual el maestro debe no sólo proveer de saberes, sino también de oportunidades para aplicarlos, supervisando su correcto uso (Aprendizaje por elaboración y aplicación).

4. Aprendizaje como abstracción de significados.

El aprendiz ya no se esfuerza por reproducir esos saberes, sino por encontrarles significado, por interpretarlos. El maestro debe apoyar esa elaboración personal de significado en lugar de ser un mero transmisor de los mismos (Aprendizaje por construcción y organización).

5. Aprendizaje como proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad.

Hay una orientación aún mayor por parte del aprendiz a construir su propio conocimiento, a elaborar de forma más autónoma sus propios mapas de la realidad en lugar de limitarse a dar significado a lo que recibe del maestro (Aprendizaje por reestructuración cognoscitiva).

El contenido temático puede ser de dos clases:

Declarativo	Procedimental
Se refiere a datos, hechos y principios (<i>saber acerca de</i>).	Pasos o reglas para realizar acciones (<i>saber hacer</i>).

Asimismo, se encuentran los conocimientos actitudinales, referidos al comportamiento afectivo-social de las personas; por ejemplo, normas y valores (*saber ser; convivir con los demás*). A partir de la definición de estos aspectos, es posible diseñar los objetivos de aprendizaje.

Las estrategias didácticas que se presentan a continuación son secuenciales; pretenden apuntalar las cuatro habilidades de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir, además de fomentar la reflexión misma sobre el lenguaje como objeto funcional.

Contenido		Aprendizaje	
1	Categorías gramaticales	Declarativo	(3) Adquisición de hechos o procedimientos para su uso
2	Verbo	Declarativo Procedimental	(3) Adquisición de hechos o procedimientos para su uso (4) Abstracción de significados

3	Oración simple	Declarativo Procedimental	(3) Adquisición de hechos o procedimientos para su uso (4) Abstracción de significados
4	Pronombre relativo	Declarativo Procedimental	(3) Adquisición de hechos o procedimientos para su uso
5	Oración compuesta coordinada	Declarativo Procedimental	(3) Abstracción de significados
6	Oración compuesta subordinada	Declarativo Procedimental	(4) Abstracción de significados (4) Proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad

Por otro lado, la propuesta tiene como finalidad inherente el desarrollo de las siguientes habilidades cognitivas,⁴ a partir de una práctica tanto individual como cooperativa:

- a. Observación: dirigir una mirada atenta al fenómeno de la lengua y sus componentes.
- b. Comparación y análisis: descubrir relaciones, semejanzas, diferencias entre los diversos elementos de la lengua aquí planteados.
- c. Clasificación y síntesis: considerar la lengua como un todo complejo; ubicar por clases y categorías los diversos elementos que la componen.
- d. Interpretación e inferencia: dar sentido, concluir, obtener consecuencias semánticas de un texto, a partir de una visión sintáctica.
- e. Demostración: probar la adquisición o reforzamiento de las habilidades anteriores.

El tema de la gramática en general, la sintaxis o la oración compuesta en particular, no se agota con las estrategias aquí planteadas. La toma de conciencia sobre la lengua y sobre los procesos de producción y recepción del habla es un sendero continuo. Nuestra aspiración máxima

⁴ Existen otras habilidades que, si bien son parte fundamental del proceso educativo del bachiller, no se aplican para efectos de este trabajo:

- 1) Ordenación
- 2) Representación de fenómenos
- 3) Retención de datos
- 4) Recuperación de datos
- 5) Transferencia de habilidades

Vid. *Ibidem*, p. 84.

es aportar estos modos de abordaje de la gramática solamente como punto de partida para generar en el estudiante una actitud receptiva y curiosa hacia la lengua.

4.1 Práctica docente

La práctica docente es parte medular de la Madems, en virtud de constituirse en el espacio de prueba de la propuesta didáctica de cada participante. La práctica docente I se llevó a cabo durante seis sesiones, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los temas que se abordaron fueron: categorías gramaticales; oración simple y oración compuesta.

La práctica docente II se desarrolló en tres sesiones, en la Escuela Nacional Preparatoria, plantel no. 9, de la Universidad Nacional Autónoma de México.⁵ Los temas que se abordaron fueron: oración principal y oración subordinada; oración subordinada adjetiva (explicativa) y adverbial (modal y temporal); y oración subordinada sustantiva (objeto directo) y adverbial (causal, condicional).

⁵ Las estrategias didácticas aplicadas en la práctica docente constituyeron la base sobre la cual se elaboraron las que se presentan a continuación.

4.2 Propuesta didáctica

Las estrategias didácticas se exponen bajo el siguiente esquema:

Estrategia didáctica para (tema)

Tiempo destinado

APRENDIZAJE	TEMÁTICA	OBJETIVOS	EVALUACIÓN
Habilidad o conocimiento adquirido	Desglose de temas	Objetivos de aprendizaje sobre contenidos y habilidades	Productos elaborados por el alumno

Desarrollo (actividades en orden de presentación/tiempo estimado)

Evaluación (aprendizaje de contenidos y habilidades/ ponderación)

Por *aprendizaje* entenderemos la adquisición de conocimientos y/o habilidades propias de contenido declarativo o procedimental.⁶ La *temática* será el desglose de temas y aspectos a tratar. Los *objetivos* se redactarán en función de metas secuenciales. Finalmente, se enlistarán los productos individuales y colectivos que serán sometidos a *evaluación* a partir de una ponderación establecida.

Las actividades serán descritas en orden de aplicación, señalando en cada una de ellas el tiempo estimado. Finalmente, se proporcionará el material con el cual se tratarán los temas: hojas de trabajo, desglose de tema; cuadros sinópticos y matrices de doble entrada, reproducciones de los textos seleccionados, etc., así como la bibliografía correspondiente.

⁶ Cabe destacar que la afectividad también es tomada en cuenta, principalmente en las actividades que implican plenaria, trabajo en equipo y socialización en general.

4.2.1 Estrategia didáctica para las categorías gramaticales

Tiempo: 3 sesiones de una hora cada una.

APRENDIZAJE	TEMÁTICA	OBJETIVOS	EVALUACIÓN
Reconoce las categorías gramaticales de la lengua española	Categorías gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> • Sustantivo • Pronombre • Artículo • Adjetivo • Verbo • Adverbio • Preposición • Conjunción • Interjección 	El alumno <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflexionará sobre la función de las palabras en la oración. ❖ Comparará y clasificará las palabras de acuerdo con su función. ❖ Identificará diferentes funciones de una misma palabra, según el contexto. ❖ Se comunicará adecuadamente por medio de la participación respetuosa en el diálogo y el debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego “basta” • Lectura de “El Otro Yo” • Hoja de trabajo 1 • Hoja de trabajo 2 • “Zurcido invisible” • Participación

Desarrollo

1) Apertura: activación de conocimientos previos (10 min.⁷)

La gramática española es un tema que se trata con cierto detenimiento en la secundaria, de tal modo que los bachilleres no se enfrentan a él por vez primera en el nivel medio superior. Es por ello que se sugiere realizar un sondeo general al inicio de la primera sesión, sobre las siguientes cuestiones: “¿Qué es un sustantivo?”, “¿cuál es la función de los adjetivos?”; “mencionen un ejemplo de verbo”, etc. Es importante realizar el sondeo en plenaria, a fin de que los alumnos expresen abiertamente lo que recuerdan del tema; de este modo, las participaciones continuas favorecerán la activación de los conocimientos previos.

En esta etapa no se intentará corregir de tajo las ideas u opiniones compartidas por los alumnos –si fuera el caso–, sino generar una inquietud con respecto al tema. El docente anotará las respuestas y comentarios en el pizarrón, a fin de que el grupo tenga acceso a ellos.

2) Exposición del docente (25 min.)

Se proporcionará una copia a los alumnos de la tabla de categorías gramaticales, la cual será revisada con atención en plenaria. Se sugiere hacer

⁷ Cada actividad se adaptará a la dinámica de cada grupo en particular, por lo cual el tiempo que se indica es sólo un estimado.

participe al grupo en la lectura de dicha tabla, así como en la proposición de ejemplos alternos.

3) Técnica juego “basta” (20 min.)

Se entregarán las hojas de juego. Se integrarán equipos de cinco personas; a cada equipo le serán entregadas las siguientes:

Instrucciones

Una persona del equipo, elegida por consenso, repasará mentalmente el abecedario, mientras que otra le dirá en voz alta “basta”, cuando lo crea conveniente. La letra en que se haya detenido el repaso será con la que inicie cada palabra que, de manera individual, deberán escribir en sus hojas de juegos (de acuerdo con la categoría gramatical de cada columna). Una vez que alguna persona haya completado la fila, deberá decir “basta” y contar hasta diez, al término de lo cual se habrá agotado el tiempo para el resto de los concursantes. Posteriormente se leerán los resultados y se sumarán puntos. Repitan el proceso dos veces más y sumen sus puntos; distingán al ganador.

Conviene rescatar algunos ejemplos, acertados y errados, de las hojas de juego, con el objetivo de aclarar dudas sobre casos específicos.

4) Lectura del texto “El Otro Yo”, de Mario Benedetti (25 min.)

El docente seleccionará al azar algunos alumnos para que lean en voz alta el texto. Durante la lectura se definirán, por medio del contexto, las palabras cuyo significado se desconozca; no obstante, se sugiere llevar un diccionario y emplearlo al final de la actividad, a fin de corroborar el sentido de dichos términos.

Al final de la lectura se comentará en plenaria sobre las siguientes cuestiones: “¿Les gustó el relato?”, “¿por qué?”, “¿se identifican con el protagonista?”, “¿alguna vez han sentido que tienen otra persona dentro de sí?”, “¿cómo se siente la nostalgia?”, etc.

Se recomienda destacar la importancia del autor en la poesía y narrativa latinoamericana contemporánea.

Mario Benedetti

Nació en Montevideo, Uruguay, el 14 de septiembre de 1920.

Ha escrito numerosos cuentos; su novela, *La Tregua* apareció en 1960; con ella, Benedetti adquirió trascendencia internacional. La vasta producción literaria de este autor abarca todos los géneros, incluyendo famosas letras de canciones y poemas. En 1987 recibió el Premio Llama de Oro de Amnistía Internacional por su novela *Primavera con una esquina rota*.

5) Hoja de trabajo 1 (categorías gramaticales) (15 min.)

Se proporcionará a cada alumno la Hoja de trabajo 1, cuya aplicación será supervisada por el docente. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

6) Técnica “Zurcido invisible” (categorías gramaticales) (30 min.)

Se formarán equipos de siete personas; se nombrará a un jefe mediante consenso. A cada equipo se le entregará una cartulina, un marcador y las siguientes:

Instrucciones

El jefe del equipo representará la categoría gramatical “verbo”; él mismo indicará, según su criterio, qué función gramatical representarán los miembros restantes: sustantivo, artículo, adjetivo, adverbio, conjunción y preposición. El jefe anotará en el centro de la cartulina un verbo conjugado –o una perífrasis verbal. El resto del equipo completará la oración según su turno y la categoría gramatical asignada. Podrán escribir más de una palabra. La acción será repetida dos veces más, de modo que se obtengan tres oraciones completas (las dos últimas pueden derivarse de la anterior). El jefe del equipo revisará que las oraciones tengan coherencia y que las palabras concuerden en género y número.

Los resultados se expondrán en plenaria. Es conveniente motivar la reflexión sobre el proceso de trabajo en equipo.

7) Hoja de trabajo 2 (adverbio) (15 min.)

Se proporcionará la Hoja de trabajo 2, cuya aplicación será en equipos de tres personas. Los resultados se expondrán en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

8) Cierre (10 min.)

Se recapitulará acerca de la función de las palabras en una oración. Conviene destacar que con las actividades anteriores no se agota el tema, por lo que se recurrirá constantemente a él en las sesiones posteriores.

Evaluación

Actividad	Habilidades		Porcentaje
Juego "Basta"	Oralidad	Comparación y análisis	25
Lectura de "El Otro Yo"	Lectura	Interpretación e inferencia	5
Hoja de trabajo 1	Lectura	Clasificación y síntesis	25
Hoja de trabajo 2	Lectura, escritura	Interpretación e inferencia	20
"Zurcido invisible"	Escritura	Demostración	20
Participación	Oralidad, lectura, escritura	Demostración	5

TABLA DE CATEGORÍAS GRAMATICALES I

S U S T A N T I V O	Designa personas, animales, objetos, cualidades físicas o morales, acciones, estados.	Comunes: cosas, animales o personas de la misma especie; ejemplo: gato, planta, puerta. Propios: nombra una sola cosa, animal o persona; ejemplo: Luis, México, Firulais. Concretos: nombra cosas, seres y objetos perceptibles por los sentidos; ejemplo: niña, lagartija, espuma. Abstractos: indica cosas inmateriales; ejemplo: envidia, fe, libertad. Individuales: designa seres u objetos por unidad; ejemplo: persona, máquina, planeta. Colectivos: señala en singular conjuntos de seres u objetos; ejemplo: gente, parvada, arboleda. Partitivos: indica la parte de un todo; ejemplo: mitad, tercio, resto.
A D J E T I V O	Acompaña al sustantivo y expresa una cualidad interna o externa del mismo.	Calificativos: señalan una cualidad; ejemplo: alto, desagradable, veloz. Numerales: indica una cantidad u orden; ejemplo: dos teléfonos, segundo lugar. Gentilicios: un lugar de origen o nacionalidad; ejemplo: mexicano, afroamericano. Posesivos: indica a quién pertenece el sustantivo; ejemplo: mi perro, nuestra nación, tu automóvil. Demostrativos: indica una ubicación; ejemplo: aquella hoja, ese retrato, esta habitación.
V E R B O	Expresa acción, estado o pasión del sujeto. Es el núcleo del predicado; se constituye por la raíz (lexema) y su desinencia; lo que da lugar a la conjugación. Posee cuatro accidentes: persona y número, modo y tiempo.	Regulares: al conjugarse no presentan variaciones en su raíz; ejemplo: <i>amar</i> . Irregulares: al flexionarse presentan alteraciones en su raíz; ejemplo: <i>ser, ir</i> . Defectivos: sólo se conjugan en algunos tiempos y formas gramaticales; ejemplo: <i>atañer, abolir</i> . Impersonales: sólo se conjugan en tercera persona del singular, porque no tienen un sujeto determinado; ejemplo: <i>llover, anochecer</i> . Copulativos: no tienen significado pleno, pues unen al sujeto con su atributo; ejemplo: <i>ser, estar y parecer</i> . Transitivos: exige la presencia de un paciente que reciba la acción y un agente que la desarrolle; ejemplo: <i>comprar, comer</i> . Intransitivos: no permiten un complemento directo; ejemplo: <i>salir, vivir</i> . Reflexivos: expresan una acción que recae sobre el mismo sujeto que la realiza; ejemplo: <i>se miró en el espejo</i> .
A D V E R B O	Expresa cualidades o circunstancias de la (s) palabra (s) que acompaña: verbo, adjetivo o adverbio.	Tiempo: mañana, ayer, antes, después, entonces, todavía... Lugar: encima, debajo, dentro, lejos, aquí... Modo: así, bien, peor, despacio, gratis... Cantidad: además, muy, demasiado, suficiente... Afirmación: sí, también, cierto... Negación: no, jamás, tampoco... Duda: tal vez, quizá, acaso... Excepción: salvo, excepto... Relativos: cuando, donde, como, cuanto.
P R E P O S I C I Ó N	Relaciona un elemento de una frase u oración y su complemento.	Destino, dirección, finalidad: a, hacia, hasta, para. Causa: por. Lugar, posición: ante, bajo, en, entre, sobre, tras. Instrumento, compañía: con. Oposición: contra. Poseción: con, de. Tiempo: hasta. Modo, manera: según. Carencia: sin.
C O N J U N C I Ó N	Relaciona entre sí dos o más palabras u oraciones, coordinándolas o subordinándolas.	Copulativas: y, e, ni, que. Disyuntivas: o, ya, bien. Adversativas: pero, mas, sino, aunque, sin embargo. Explicativas o declarativas: o sea, esto es, es decir. Consecutivas (continuativas): luego, pues, por consiguiente, por lo tanto, así que. Comparativas: como, así como, tal cual, tanto como (que), menos que, más que... Condicionales: si, con tal (de) que, siempre que... Concesivas: aunque, por más que... Finales: para que, a fin de que... Causales: porque, puesto que, ya que...

TABLA DE CATEGORÍAS GRAMATICALES II

ADJETIVOS	PRONOMBRES										
<p>a) Calificativos: señalan una cualidad o característica; ejemplos: alto, desagradable, veloz.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Explicativo: Indica una actividad inherente al sustantivo; ejemplo: manso cordero * Especificativo: Señala una cualidad que no es inherente al sustantivo; ejemplo: bebida caliente <p>b) Determinativos: modifican al sustantivo sin describirlo; ejemplo: Préstame tu lápiz. Se dividen en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demostrativo: señala cierta relación de distancia entre el objeto y la persona gramatical; ejemplo: <i>Aquel</i> niño es muy travieso. <ul style="list-style-type: none"> * Señalan los objetos que están cerca de la persona que habla: este, esta, estas, estos. * Señalan los objetos que están cerca de la persona con quien hablamos: ese, esa, esos, esas. * Señalan los objetos que están igualmente alejados de la persona que habla y de la que escucha: aquel, aquella, aquellos, aquellas. • Posesivo: indica una relación de pertenencia con el sustantivo; ejemplo: Nuestro país posee extraordinarias riquezas. Sus formas son: <ul style="list-style-type: none"> * mi (s), mío (s), mía (s) * tu (s), tuyo (s), tuya (s) * su (s), suyo (s), suya (s) * nuestro (s), nuestra (s) • Indefinido: señala al sustantivo de manera vaga e imprecisa; sus formas son: algún, ningún, cada, cualquier, otro, todo, mismo, varios, mucho, poco, tal..., con sus respectivos femeninos y plurales. Ejemplo: Cada oveja con su pareja. • Numeral: indica cantidad y número exacto del sustantivo; se divide en: <ul style="list-style-type: none"> * Cardinal: determina la cantidad del sustantivo en números enteros; ejemplo: Se trata de un pueblo de <i>dos mil</i> habitantes. * Ordinal: determina la serie o sucesión del sustantivo; ejemplo: Haré mi <i>primer</i> viaje al extranjero. * Múltiplo: expresa una multiplicación del sustantivo; ejemplo: Dio un <i>doble</i> salto mortal. * Partitivo: indica una porción o fragmento del sustantivo; ejemplo: Se encontró a <i>medio</i> mundo en el cine. • Interrogativo: modifica al sustantivo a través de una pregunta; sus formas son: qué, cuál (es), cuánto (s), cuánta (s); ejemplo: ¿Cuánta gente vendrá? 	<p>a) Personales: señalan las tres personas gramaticales que intervienen directa o indirectamente en la conversación (incluye formas átonas y tónicas); ejemplo: Ven conmigo.</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Singular</th> <th style="text-align: center;">Plural</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1ª yo, mí, me, conmigo</td> <td>nosotros,</td> </tr> <tr> <td>nosotras, nos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2ª tú, usted, ti, te, contigo</td> <td>ustedes</td> </tr> <tr> <td>3ª él, ella, ello, le, lo, se, sí, consigo</td> <td>ellos, ellas, les, los, se, sí, consigo</td> </tr> </tbody> </table> <p>b) Demostrativos: indican cierta relación de distancia con respecto a las personas gramaticales; ejemplo: Aquél es muy travieso.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Señalan los objetos que están cerca de la persona que habla: éste, esto, ésta, éstas, éstos * Señalan los objetos que están cerca de la persona con quien hablamos: ése, eso, ésa, ésos, ésas * Señalan los objetos que están igualmente alejados de la persona que habla y de la que escucha: aquél, aquélla, aquello, aquéllos, aquellas <p>c) Posesivos: indican pertenencia con respecto a alguna de las personas gramaticales; ejemplo: Préstame el tuyo. Sus formas: mío, nuestro, tuyo, suyo.</p> <p>d) Indefinidos: designan personas u objetos de manera imprecisa; ejemplo: Nadie sabe nada.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se refieren a personas: alguien, nadie, quienquiera, cada uno, todos (as) * Se refieren a cosas: algo, nada, todo * Se refieren a personas o cosas: alguno (a), ninguno (a), cualquiera <p>e) Numerales: indican cantidad y número exacto; ejemplo: Fui el primero en llegar.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cardinales: uno, dos, tres... * Ordinales: primero, segundo, tercero... * Múltiplos: mitad, doble, tercio... <p>f) Interrogativos: se usan para preguntar; llevan acento gráfico; ejemplos: ¿Qué sucede? ¿Quiénes han llegado? ¿Cuál de todos? Sus formas son: qué, quién (es), cuánto, cuál (es).</p> <p>g) Exclamativos: expresan admiración por personas, cosas, cantidades o situaciones; llevan acento gráfico; ejemplos: ¡Qué bien! ¡Cuánto ha pasado! Sus formas son: qué, quién, cuánto.</p> <p>h) Relativos: relacionan entre sí dos oraciones; además de reemplazar al sustantivo antecedente, el pronombre relativo sirve de nexo introductor de una oración subordinada; ejemplos: Quien mucho abarca, poco aprieta. La casa que vimos ayer está en venta.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Para personas: quien, quienes * Para personas y cosas; en singular y plural: que * Para personas y cosas; se acompaña del artículo: cual, cuales * Para personas y cosas: cuyo, cuya, cuyos, cuyas 	Singular	Plural	1ª yo, mí, me, conmigo	nosotros,	nosotras, nos		2ª tú, usted, ti, te, contigo	ustedes	3ª él, ella, ello, le, lo, se, sí, consigo	ellos, ellas, les, los, se, sí, consigo
Singular	Plural										
1ª yo, mí, me, conmigo	nosotros,										
nosotras, nos											
2ª tú, usted, ti, te, contigo	ustedes										
3ª él, ella, ello, le, lo, se, sí, consigo	ellos, ellas, les, los, se, sí, consigo										

Juego “basta”

Nombre del alumno _____

Letra	Sustantivo	Adjetivo	Verbo	Adverbio	Total
a	araña 100	apretado 100	amé 100	arriba 100	600

Texto

El Otro Yo

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos a la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Éste no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado.

Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas.

Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.

Benedetti, Mario; *La muerte y otras sorpresas*.

Hoja de trabajo 1

Nombre del alumno _____

1. Clasifica las palabras del siguiente fragmento, de acuerdo con la categoría gramatical a la que pertenecen.

El Otro Yo
(fragmento)

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos...

Benedetti, Mario

Artículo	Sustantivo	Adjetivo	Pronombre	Verbo	Adverbio	Preposición	Conjunción

2. Compara tu clasificación con la de tus compañeros.
3. En equipos, discutan a qué clase pertenece la palabra “Otro”.
4. Repite el ejercicio 1, ahora con el siguiente fragmento:

El Otro Yo
(fragmento)

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió.

Benedetti, Mario

Artículo	Sustantivo	Adjetivo	Pronombre	Verbo	Adverbio	Preposición	Conjunción

5. Discute con tus compañeros a qué clase pertenece la palabra “tarde”.
6. Reflexionen sobre las diferentes funciones de algunas palabras, según el contexto.

Hoja de trabajo 2

Nombres _____

1. Subrayen los adverbios de las siguientes oraciones y anoten debajo de cada uno a qué tipo pertenecen. (Algunas oraciones poseen más de un adverbio.)

- a) ...hacía ruido cuando comía...
- b) ...mentía cautelosamente...
- c) Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo...
- d) Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.
- e) ...movió lentamente los dedos de los pies...
- f) Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo.
- g) En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer...
- h) ...pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo.
- i) Éste no dijo nada...
- j) Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando...
- k) ...pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar.
- l) Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle...
- m) Desde lejos vio que se acercaban sus amigos.
- n) ...inmediatamente estalló en risotadas.
- o) ...cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia.
- p) ...al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo...

2. Sustituyan los adverbios de modo, del ejercicio anterior, por sus antónimos.

3. Reflexionen sobre lo que ocurre en el sentido del texto. Anoten sus conclusiones.

4. Encierren en un círculo los adverbios relativos que hayan detectado.

4.2.2 Estrategia didáctica para el verbo

Tiempo: 3 sesiones de una hora cada una.

APRENDIZAJE	TEMÁTICA	OBJETIVOS	EVALUACIÓN
Reconoce la función del verbo en la oración	Verbo: <ul style="list-style-type: none"> • Persona, número, modo y tiempo • Perífrasis verbal • Voz pasiva • Formas no personales del verbo • Verbos <u>tran</u>sitivos e intransitivos • Verbos copulativos 	El alumno <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificará al verbo como parte medular de la oración. ❖ Describirá las características principales del verbo. ❖ Reconocerá la estructura de la perífrasis verbal. ❖ Reconocerá la doble función de los verboides. ❖ Distinguirá los verbos transitivos de los intransitivos. ❖ Identificará las características de los verbos copulativos. ❖ Se comunicará adecuadamente por medio de la participación respetuosa en el diálogo y el debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios en el cuaderno • Lectura de “Los tres cerditos” • Hoja de trabajo 3 • Hoja de trabajo 4 • Hoja de trabajo 5 • Participación

Desarrollo

1) Apertura: activación de conocimientos previos (15 min.)

El docente pegará en lugares visibles, a lo largo del salón –excepto en el pizarrón–, algunas tarjetas con las siguientes palabras:

abrigo, almuerzo, atravesaba, barriga, casa, cerdito, chica, cochino, con, corsé, debe de estar, déjame entrar, dígame, edificio, el, eres, estás, fiero, fue, fuerza, hagamos, has desayunado, lechón, Lobo, maletín, mano, marrano, más, mediodía, momento, pecado, pensaría, pensó, podrás soplar, pueda, puedas dejarle, puerco, pues, que, quiere darme, rato, sabes, subrepticio, tifón, topara, trabaja, trato, u, ven, verás, viento, vio, y.

Se pedirá a los alumnos que señalen cuáles de ellas son verbos y por qué. Las tarjetas señaladas serán colocadas en el pizarrón por los participantes. Si fuesen señaladas algunas tarjetas correspondientes a otra categoría gramatical, el docente preguntará al grupo qué piensa al respecto y si es posible conjugar tal palabra. Se guiará la discusión plenaria hacia dos características principales del verbo: a) indicar un proceso, acción o estado; b) constituir el núcleo de la oración, al cual se relacionan los diversos complementos.

2) Exposición del docente y ejercicios (30 min.)

Se proporcionará una copia a los alumnos de la tabla de tiempos y modos verbales, la cual será revisada con atención en plenaria.

El docente explicará que el tiempo ubica el acontecer del verbo en el imaginario eje del tiempo natural o real del hablante; mientras que el modo es la actitud del hablante ante lo expresado:

- a) Indicativo: expresa contenidos o hechos reales u objetivos vistos por él como seguros.
- b) Subjuntivo: con él se designan deseos o posibilidades.
- c) Imperativo: expresa un mandato o una petición; sólo se aplica en primera y segunda personas; es característico de la función apelativa del lenguaje.

Se solicitará a los alumnos que, integrados en parejas, redacten en su cuaderno tres oraciones con cada modo verbal, indicando el tiempo en que se encuentran conjugados los verbos. Se revisarán en plenaria algunos casos.

3) Lectura del texto “Los tres cerditos”, de Roald Dahl (15 min.)

El docente leerá en voz alta el texto, cuidando de enfatizar el ritmo y la musicalidad, ya que se trata de una narración en rima. Es importante permitir que los alumnos rían y expresen emociones durante la lectura, sin embargo, hay que evitar interrumpir el flujo natural de ésta. Por ello mismo, deberá procurarse aclarar el vocabulario hasta el final de la actividad.

La reflexión iniciará en torno a los siguientes aspectos: características rítmicas; intertextualidad, elemento sorpresa, lenguaje accesible y jocoso. Se comentarán los siguientes datos del autor:

Roald Dahl

Novelista, escritor de cuentos y guionista de cine británico, especialmente conocido por sus libros de literatura infantil. Nació en 1916. De los diecinueve libros infantiles que escribió, los más conocidos son *El gigante bonachón* (1961), *Charlie y la fábrica de chocolate* (1964), *Danny, campeón del mundo* (1975), *Las brujas* (1983), *El dedo mágico* (1966), *Matilda* (1986) y *Cuentos en verso para niños perversos* (1982). También escribió *Los gremlins* (1943), que fue llevado al cine en 1984. Murió en 1990.

Se destacará la importancia de la traducción al español del texto original en inglés, por parte de Miguel Azaola.

4) Hoja de trabajo 3 (tiempos y modos verbales) (20 min.)

Se proporcionará a cada alumno la Hoja de trabajo 3, cuya aplicación será supervisada por el docente. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas. Se hará énfasis en la perífrasis verbal:

Es la unión de dos verbos, uno de los cuales se emplea como auxiliar – conjugado-, seguido de un verboide en infinitivo, gerundio o participio. En algunos casos aparece la conjunción *que* o una preposición entre ambos. Además de *haber*, existen otros verbos que pueden funcionar como auxiliares: *deber*, *querer*, *tener*, *ser*, *estar*, etc.

5) Exposición del docente y ejercicios (25 min.)

Se explicará, con apoyo de la Tabla de categorías gramaticales, las características de los verbos copulativos que aparecen en el texto “Los tres cerditos” (*ser* y *estar*). Asimismo, se hablará del predicativo como atributo indispensable para este tipo de verbos.

Posteriormente se señalará la diferencia entre los verbos transitivos e intransitivos, argumentando la exigencia de un objeto directo que reciba la acción para el caso de los primeros. Nuevamente se recurrirá al texto para ejemplificar este tema (*pensar*, *aplastar*, *destruir*, etc.).

Finalmente se hablará de la voz activa y pasiva como accidente del verbo. Se indicará que el fenómeno de la voz pasiva se realiza exclusivamente con verbos transitivos, en tiempo es compuesto y con un cambio en los papeles de los elementos: el objeto directo se convierte en sujeto paciente, mientras que el sujeto de la voz activa se transforma en agente. Se solicitará a los alumnos que, en equipos de tres integrantes, seleccionen tres oraciones transitivas del texto, y que las transformen a voz pasiva o viceversa, según sea el caso.

6) Hoja de trabajo 4 (verbos copulativos, transitivos, intransitivos, voz pasiva) (15 min.)

Se proporcionará a cada alumno la Hoja de trabajo 4, cuya aplicación será supervisada por el docente. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

7) Explicación del docente y ejercicios (adverbio) (10 min.)

Se comentará que los verboides son formas no personalizadas del verbo, es decir, no están conjugadas. Se señalará su doble función, con apoyo de la siguiente lámina:

	Infinitivo (ar, er, ir)	Participio (ado, ido, to, so, cho)	Gerundio (ando, iendo)
Función de perífrasis verbal (verbo compuesto)	Es la acción verbal en abstracto <ul style="list-style-type: none"> • Iré a <i>jugar</i> tenis. • Tengo que <i>llegar</i> pronto. 	Expresa una acción ya realizada <ul style="list-style-type: none"> • Terminó muy <i>agitado</i>. • He <i>amado</i> con locura. 	Indica una acción continuada <ul style="list-style-type: none"> • Estoy <i>atendiendo</i> al cliente. • Seguiremos <i>esperándote</i>.
Otra función:	También puede fungir como un sustantivo: <ul style="list-style-type: none"> • El <i>atardecer</i> es hermoso. • Aprecio el suave <i>volar</i> de las mariposas. 	En ocasiones funciona como adjetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Espero que Juan tire ese florero <i>roto</i>. • Salieron <i>asustados</i> de la función. 	A veces actúa como un adverbio: <ul style="list-style-type: none"> • Lucía subió <i>corriendo</i> por la escalera. • Miró por todas partes <i>esperando</i> una pronta respuesta.

Se solicitará a los alumnos que proporcionen ejemplos sobre los verboides.

8) Hoja de trabajo 5 (verboides) (10 min.)

Se resolverá la Hoja de trabajo 5 en equipos de tres personas. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

9) Cierre (10 min.)

Se recapitulará acerca de la función de las palabras en una oración. Conviene destacar que con las actividades anteriores no se agota el tema, por lo que se recurrirá constantemente a él en las sesiones posteriores.

Evaluación

Actividad	Habilidades		Porcentaje
Activación	Oralidad	Comparación y análisis	10
“Los tres cerditos”	Lectura	Interpretación e inferencia	5
Ejercicios cuaderno	Escritura	Demostración	15
Hoja de trabajo 2	Escritura	Clasificación y síntesis	20
Hoja de trabajo 3	Escritura	Clasificación y síntesis	20
Hoja de trabajo 5	Escritura	Interpretación e inferencia	20
Participación	Oralidad	Demostración	10

TABLA DE TIEMPOS Y MODOS VERBALES I

Modo

Indicativo	Subjuntivo	Imperativo
<p>Expresa contenidos o hechos reales u objetivos vistos por él como seguros. Ejemplos: Soy un filósofo. Vine a Cadereyta. Me dijeron que acá la renta era baja.</p>	<p>Con él se designan deseos o posibilidades; se trata de hechos que existen sólo en el pensamiento del hablante, pero cuya existencia real es insegura. Ejemplos: ¡Ojalá salga el Sol! Quizá mañana llegue temprano. Espero que regreses pronto.</p>	<p>Expresa un mandato o una petición; sólo se aplica en primera y segunda personas; es característico de la función apelativa del lenguaje. Ejemplos: Mire, mire –dijo alborozado el individuo... Imagínate, de buenas a cuartas encuentras a este Jeremías... Acompáñame, por favor.</p>

Tiempo

Aspecto		Tiempo		
S i m p l e	Perfectivo: la acción verbal se presenta como acabada.		Pretérito (pretérito indefinido o pretérito perfecto simple): <i>amé</i>	
	Imperfectivo: la acción se representa en un proceso sin indicar si éste ya ha acabado	Presente: <i>amo</i>	Copretérito (pretérito imperfecto): <i>amaba</i> Pospretérito (condicional simple): <i>amaría</i>	Futuro (futuro imperfecto): <i>amaré</i>
C o m p u e s t o	Perfectivo: la acción verbal se presenta como acabada	Antepresente (pretérito perfecto compuesto): <i>he amado</i>	Antepretérito (pretérito anterior): <i>hube amado</i> Antecopretérito (pretérito pluscuamperfecto): <i>había amado</i> Antepospretérito (condicional compuesto): <i>habría amado</i>	Antefuturo (futuro perfecto): <i>habré amado</i>

TABLA DE TIEMPOS Y MODOS VERBALES II

Indicativo:					
	Presente	Pretérito	Futuro	Copretérito	Pospretérito
yo	corro	corrí	correré	corría	correría
tú	corres	corriste	correrás	corrías	correrías
él	corre	corrió	correrá	corría	correría
nosotros	corremos	corrimos	correremos	corríamos	correríamos
ustedes	corren	corrieron	correrán	corrían	correrían
ellos	corren	corrieron	correrán	corrían	correrían

	Antepresente	Antepretérito	Antefuturo	Antecopretérito	Antepospretérito
yo	he corrido	hube corrido	habré corrido	había corrido	habría corrido
tú	has corrido	hubiste corrido	habrás corrido	habías corrido	habrías corrido
él	ha corrido	hubo corrido	habrá corrido	había corrido	habría corrido
nosotros	hemos corrido	hubimos corrido	habremos corrido	habíamos corrido	habríamos corrido
ustedes	han corrido	hubieron corrido	habrán corrido	habían corrido	habrían corrido
ellos	han corrido	hubieron corrido	habrán corrido	habían corrido	habrían corrido

Subjuntivo:			
	Presente	Pretérito	Futuro
yo	corra	corriera o corriese	corriere
tú	corras	corrieras o corrieses	corrieres
él	corra	corriera o corriese	corriere
nosotros	corramos	corriéramos o corriésemos	corrieren
ustedes	corran	corrieran o corriesen	corrieren
ellos	corran	corrieran o corriesen	corrieren

	Antepresente	Antepretérito	Antefuturo
yo	haya corrido	hubiera o hubiese corrido	hubiere corrido
tú	hayas corrido	hubieras o hubieses corrido	hubieres corrido
él	haya corrido	hubiera o hubieses corrido	hubiere corrido
nosotros	hayamos corrido	hubiéramos o hubiésemos corrido	hubiéremos corrido
ustedes	hayan corrido	hubieran o hubiesen corrido	hubieren corrido
ellos	hayan corrido	hubieran o hubiesen corrido	hubieren corrido

Imperativo:	
	Presente
tú	corre
nosotros	corramos
ustedes	corran

Los tres cerditos

El animal que yo recuerdo
 es, con mucho y sin duda alguna, el cerdo.
 El cerdo es bestia lista, es bestia amable,
 es bestia noble, hermosa y agradable.
 Mas, como en toda regla hay excepción,
 también hay algún cerdo tontorrón.
 Dígame usted si no: ¿qué pensaría
 si, paseando por el Bosque un día,
 topara con un cerdo que trabaja
 haciéndose una gran casa...de PAJA?
 El Lobo, que esto vio, pensó: “Ese idiota
 debe de estar fatal de la pelota...
 ¡Cerdito, por favor, déjame entrar!”.
 “¡Ay no, que eres el Lobo, eso ni hablar!”.
 “¡Pues soplaré con más fuerza que el viento
 y aplastaré tu casa en un momento!”.
 Y por más que rezó la criatura
 el Lobo destruyó su arquitectura.
 “¡Qué afortunado soy! –pensó el bribón-.
 ¡Veo la vida de color jamón!”.
 Porque de aquel cerdito, al fin y al cabo,
 ni se salvó el hogar ni quedó el rabo.

El Lobo siguió dando su paseo,
 pero un rato después gritó: “¿Qué veo?

¡Otro lechón adicto al bricolaje
 haciéndose una casa...de RAMAJE!
 ¡Cerdito, por favor, déjame entrar!”.
 “¡Ay no, que eres el Lobo, eso ni hablar!”.
 “¡Pues soplaré con más fuerza que el viento
 y aplastaré tu casa en un momento!”.
 Farfulló el Lobo: “¡Ya verás, lechón!”,
 y se lanzó a soplar como un tifón.
 El cerdito gritó: “¡No hace tanto rato
 que te has desayunado! Hagamos un trato...”.
 El Lobo dijo: “¡Harás lo que yo diga!”.
 Y pronto el cerdo estuvo en su barriga.
 “No ha sido un mal almuerzo el que hemos hecho,
 pero aún no estoy del todo satisfecho
 -se dijo el Lobo-. No me importaría
 comerme otro cochino a mediodía”.
 De modo que, con paso subrepticio,
 la fiera se acercó hasta otro edificio
 en cuyo comedor otro marrano
 trataba de ocultarse del villano.
 La diferencia estaba en que el tercero,
 de los tres era el menos majadero
 y que, por si las moscas, el muy pillo
 se había hecho la casa...¡de LADRILLO!
 “¡Conmigo no podrás!” –exclamó el cerdo.
 “¡Tú debes pensar que yo soy lerdo!

-le dijo el Lobo-. ¡No habrá quien impida que tumba de un soplo tu guarida!”.
 “Nunca podrás soplar lo suficiente para arruinar mansión tan resistente!”,
 -le contestó el cochino con razón,
 pues resistió la casa el ventarrón.
 “Si no la puedo hacer volar soplando, la volaré con pólvora...y andando”,
 -dijo la bestia, y el lechón sagaz que aquello oyó, chilló: “¡Serás capaz!”,
 y, lleno de zozobra y de congoja, un número marcó: “¿Familia Roja?”
 “¡Aló! ¿Quién llama? -le contestó ella-. ¡Guarrete! ¿Cómo estás? Yo aquí, tan bella como acostumbro, ¿y tú?”. “Caperu, escucha. Ven aquí cuando salgas de la ducha”.
 “¿Qué pasa?”, -preguntó Caperucita.
 “Que el Lobo quiere darme dinamita, y como tú de Lobos sabes mucho, quizás puedas dejarle sin cartuchos”.
 “¡Querido marranín, porquete guapo! Estaba proyectando irme de trapos, así que, aunque me da cierta pereza, iré en cuanto me seque la cabeza”.

Poco después Caperu atravesaba el Bosque de este cuento. El Lobo estaba en medio del camino, con los dientes brillando cual puñales relucientes, los ojos como brasas encendidas, todo él lleno de impulsos homicidas. Pero Caperucita -ahora de pie- volvió a sacarse el arma del corsé y alcanzó al lobo en punto tan vital que la lesión le resultó fatal. El cerdo que observaba ojo avizor, gritó: “¡Caperucita es la mejor!”

¡Ay, puerco ingenuo! Tu pecado fue fiarte de la chica del corsé. Porque Caperu luce últimamente no sólo dos abrigos imponentes de Lobo, sino un maletín de mano hecho con la mejor...¡PIEL DE MARRANO!

Dahl, Roald, *Cuentos en verso para niños perversos* (traducción de Miguel Azaola), México, Altea, 2000

Hoja de trabajo 3

Nombre del alumno _____

1. Coloca los verbos en el lugar que les corresponde, según el tiempo, modo, número y persona en que se encuentran conjugados.

Indicativo			
Tiempo	Singular		
	yo	tú, usted	él, ella
Presente			
Pretérito (pretérito indefinido)			
Futuro (futuro imperfecto)			
Copretérito (pretérito imperfecto)			
Pospretérito (condicional simple)			
Antepresente (pretérito perfecto)			

1. atravesaba,
2. debe de estar,
3. déjame entrar,
4. dígame,
5. eres,
6. estás,
7. fue
8. hagamos,
9. has desayunado,
10. pensaría,
11. pensó,
12. podrás soplar
13. pueda
14. puedas dejarle,
15. quiere darme
16. sabes
17. topara,
18. trabaja,
19. ven,
20. verás
21. vio

Subjuntivo			
Tiempo	Singular		
	yo	tú, usted	él, ella
Presente			
Pretérito			

Imperativo		
	Singular	Plural
	tú, usted	nosotros
Presente		

2. Compara tu clasificación con la de tus compañeros.

3. Reflexionen sobre los diferentes tiempos y modos verbales.

4. Discute con tus compañeros los casos: “debe de estar”, “déjame entrar”, “has desayunado”, “podrás soplar”, “puedas dejarle” y “quiere darme”.

5. Reflexionen sobre la perífrasis verbal.

Hoja de trabajo 4

Nombre del alumno _____

1. Subraya los verbos copulativos de las siguientes oraciones.

Ésta es la respuesta correcta.

El intérprete luce muy triste.

Aunque un poco distraída, la campeona de tenis fue veloz y precisa.

¡Julián está loco!

Mi novia parece princesa.

2. Subraya los verbos transitivos de las siguientes oraciones.

Recogí mi boleta de calificaciones.

Mi madre me dio unos consejos maravillosos.

¿Ya pagaste la tenencia del carro?

Compra un poco de jitomate.

Mauricio se comió todas las palomitas.

3. Subraya los verbos intransitivos que haya en las siguientes oraciones.

Sergio se cayó de la patineta.

Mi prima no vendrá de vacaciones.

En estos tiempos vivimos apresuradamente.

¡Se murió mi gorrioncito!

4. Convierte a voz pasiva las siguientes oraciones.

Conseguiré el empleo.

_____.

Los traidores tendieron una emboscada perfecta.

_____.

El oso había devorado gustosamente ese salmón.

_____.

Hoja de trabajo 5

Nombres _____

1. Lean atentamente las siguientes oraciones; subrayen los gerundios; escriban “V” si funcionan como verbo, o “A” si funcionan como adverbio.

Dígame usted si no: ¿qué pensaría
si, paseando por el Bosque un día, ()

topara con un cerdo que trabaja
haciéndose una gran casa...de PAJA? ()

“Si no la puedo hacer volar soplando, ()
la volaré con pólvora...y andando”, ()

Estaba proyectando irme de trapos, ()

El Lobo estaba
en medio del camino, con los dientes
brillando cual puñales relucientes, ()

2. Lean detenidamente las siguientes oraciones y observen que los infinitivos subrayados tienen una función verbal (en perífrasis). Redacten una oración con los mismos verbos en infinitivo, cuya función sea de sustantivo.

“Ese idiota
debe de estar fatal de la pelota... _____
¡Cerdito, por favor, *déjame entrar!*”. _____

“¡Tú *debes pensar* que yo soy lerdo! _____

“Nunca *podrás soplar* lo suficiente _____

3. Busquen en el texto Los tres cerditos la oración que contiene un participio en función de adjetivo; transcribanla.

4.2.3 Estrategia didáctica para la oración simple

Tiempo: cuatro sesiones de una hora cada una

APRENDIZAJE	TEMÁTICA	OBJETIVOS	EVALUACIÓN
Reconoce las características de la oración simple y sus diversos componentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Frase y oración • Sujeto (núcleo y modificadores) • Predicado (núcleo y complementos) • Predicado no verbal • Predicativo • Adnominal • Aposición del sustantivo • Análisis sintáctico 	<p>El alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Distinguirá la frase de la oración. ❖ Determinará la función y características del sujeto dentro de la oración. ❖ Determinará la función y características del predicado. ❖ Reconocerá predicados no verbales. ❖ Distinguirá el predicativo del predicado. ❖ Reconocerá la función del complemento adnominal. ❖ Reconocerá la función de la aposición del sustantivo. ❖ Realizará análisis sintácticos de la oración simple. ❖ Se comunicará adecuadamente por medio de la participación respetuosa en el diálogo y el debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de “¡Ahí está el detalle!” • Ejercicios en el cuaderno • Hoja de trabajo 6 • Hoja de trabajo 7 • Lectura de “Anuncio” • Hoja de trabajo 8 • Redacción de un anuncio publicitario • Hoja de trabajo 9 • Tarea individual • Participación

Desarrollo

1) Apertura: “¿Frase u oración?” (10 min.)

El docente solicitará a dos voluntarios que pasen al frente; tendrán como cometido platicarse uno a otro respecto del tema que deseen (lo que hicieron la tarde anterior; sus planes próximos; su estado de salud, etc.), durante dos o tres minutos. Un tercer voluntario fungirá como secretario, registrando con la mayor fidelidad posible el diálogo. (Puede optarse por grabar en cinta y, posteriormente, transcribir la conversación.)

El diálogo se escribirá en el pizarrón, a fin de que el grupo pueda leerlo. Se formarán equipos de tres personas, quienes debatirán sobre dos aspectos principales: *a)* el lenguaje como herramienta de comunicación, y *b)* la estructura de una oración. En plenaria el docente guiará la discusión hacia la diferencia

entre frase y oración, es decir, entre un enunciado unimembre y uno bimembre, con apoyo de la siguiente lámina:

Enunciado unimembre	Enunciado bimembre
Posee un solo elemento.	Puede descomponerse en dos elementos: sujeto y predicado.
<ul style="list-style-type: none"> • ¡Buenos días! • ¡Hola, qué tal! 	<ul style="list-style-type: none"> • Juguemos baloncesto. • Mañana iremos a la iglesia.

2) Lectura de “¡Ahí está el detalle!”, de Carlos Monsiváis. (15 min.)

Se solicitará a un alumno que lea en voz alta el texto asignado, cuyo ritmo saldrá de manera natural. Es importante permitir la libre expresión de reacciones en torno a la lectura. El docente fomentará la discusión con preguntas como “¿Cuál fue la intención del discurso?”, “¿se habrá cumplido el objetivo?”, “¿qué reacciones generaría si presentara en realidad?”, etc. La discusión será guiada hacia la siguiente conclusión: los hablantes se comunican a través del uso de oraciones y discursos, los cuales poseen una estructura normada y un sentido (adecuación y coherencia).

3) Exposición y ejercicios en el cuaderno (sujeto) (20 min.)

En equipos de tres personas los alumnos buscarán en el texto de Monsiváis, diez oraciones bimbembres, desglosando los sujetos y los predicados. El docente aclarará que existen tres tipos de sujetos:

El sujeto realiza la acción verbal y concuerda con el verbo en número y persona. Su núcleo es uno o varios sustantivos. Existen tres clases:

Expreso		Morfológico	Indefinido
Simple	Compuesto		
Se constituye por un sólo sustantivo.	Se constituye por dos o más sustantivos.	Está expresado en la desinencia del verbo.	Cuando se trata de un verbo impersonal.
<i>La jauría trotó alegremente.</i>	<i>El cenizotle y el cardenal son aves muy apreciadas.</i>	<i>Recibí mis zapatos muy contento.</i>	<i>Llueve a cántaros.</i>

4) Hoja de trabajo 6 (sujeto, modificadores, aposición del sustantivo) (10 min.)

El docente explicará que el núcleo del sujeto es un sustantivo o una palabra sustantivada, y sus modificadores son los artículos y adjetivos; asimismo, la aposición del sustantivo y el adnominal también son modificadores del núcleo. El

docente se apoyará con los siguientes ejemplos. Se señalará que el sujeto no tiene lugar fijo, puede ir al principio, al final o en medio de la oración.

Sujeto simple	Sujeto compuesto	Sujeto con adnominal	Aposición del sustantivo
Cierta vez <i>las víboras</i> dieron un gran baile.	<i>Las ranas, los sapos y flamencos</i> fueron invitados al baile.	Las víboras <i>de cascabel</i> son peligrosas.	Las ranas, <i>batracios de color verdoso</i> , caminaban con rapidez.

Se resolverá la Hoja de trabajo 6 de manera individual. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

5) Hoja de trabajo 7 (predicado verbal, no verbal y adnominal) (15 min.)

El docente explicará que el predicado de una oración consiste en lo que se dice del sujeto; su núcleo es un verbo conjugado o perífrasis verbal, y en ocasiones aparecen algunos complementos: objeto directo, indirecto y complemento circunstancial. Si el núcleo del predicado es un verbo, se trata de un predicado verbal, sin embargo, existen oraciones cuyo verbo está elidido: se denominan oraciones con predicado nominal.

Los alumnos, organizados en parejas, resolverán la Hoja de trabajo 6; los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

6) Exposición del docente (complementos del predicado). (20 min.)

En equipos de tres personas (equipos anteriores), los alumnos buscarán algún complemento de las oraciones obtenidas del texto de Monsiváis. El docente aclarará que el predicado es un sintagma verbal que expresa todo lo que se dice del sujeto gramatical; posee los siguientes complementos:

Núcleo verbal	Objeto directo	Objeto indirecto	Complemento circunstancial
Es el verbo conjugado o la perífrasis verbal.	Es el elemento en el que recae directamente la acción verbal. Puede sustituirse por <i>la, lo, las o los</i> .	Es la persona o cosa que recibe el daño o provecho de la acción verbal. Generalmente va precedido por las preposiciones <i>a o para</i> . Puede sustituirse por <i>le o les</i> .	Es la parte adyacente al verbo que aporta significados de lugar, modo, tiempo, causa, finalidad, cantidad, instrumento, etc.

7) Lectura de “Anuncio”, de Juan José Arreola (15 min.)

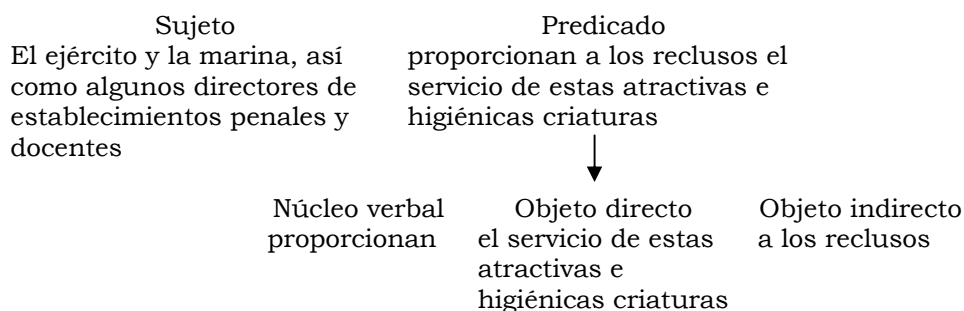
El docente pedirá a varios alumnos que realicen la lectura en voz alta del texto; debe permitirse la libre expresión de reacciones por parte de los alumnos. Se comentarán algunos datos del autor:

Juan José Arreola

Narrador mexicano autodidacta; nació en 1918. Estudió arte dramático; fundó talleres literarios y dirigió numerosas publicaciones; algunas de sus obras son *Gunther Stapenhorst* (1946), *Varia invención* (1949), *Cinco cuentos* (1951), *Confabulario* (1952), *La hora de todos* (teatro, 1954), *Bestiario* (1958), *La feria* (1963); *Palindroma* (1971). En 1963 recibió el Premio Xavier Villaurrutia; en 1976 el Premio Nacional de Lingüística y Literatura; en 1979 el Premio Nacional de las Letras, y en 1992 el Premio Juan Rulfo y en 1997 el Premio Alfonso Reyes. Murió en 2001.

8) Ejercicios en el cuaderno (complementos del predicado) (10 min.)

Los alumnos, organizados en parejas, buscarán cinco oraciones contenidas en el texto de Arreola; las transcribirán en su cuaderno e identificarán sus elementos; ejemplo:



9) Hoja de trabajo 8 (objetos directo e indirecto) (10 min.)

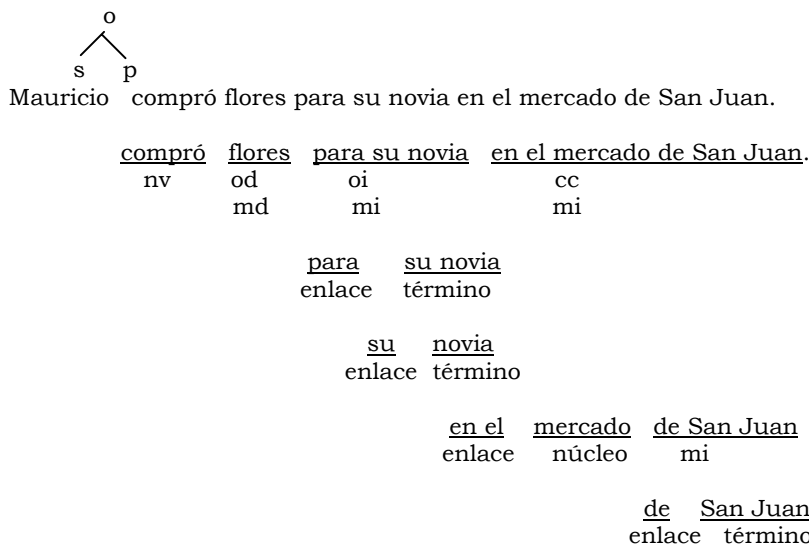
Se resolverá individualmente la Hoja de trabajo 8. Los resultados serán expuestos en plenaria.

10) Redacción de un anuncio publicitario (15 min.)

Los alumnos, organizados en equipos de tres personas, redactarán un anuncio para promocionar un producto o servicio, empleando para ello: descripción, verbos en modo imperativo e instrucciones de uso. Los textos se leerán ante el grupo.

11) Hoja de trabajo 9 (30 min.)

El docente realizará gradualmente el análisis sintáctico de algunas oraciones modelo. Ejemplo:



Los alumnos se organizarán en parejas para resolver la Hoja de trabajo 9. El profesor supervisará esta actividad a fin de solucionar dudas.

12) Tarea

Los alumnos redactarán un texto argumentativo a favor o en contra del producto promocionado en el texto Anuncio. El texto debe contener una extensión de al menos cinco párrafos, con introducción, desarrollo y conclusión, además de contar con un título. La escala de evaluación será la siguiente:

Aspecto	Porcentaje
Ortografía	25 %
Estructura	30 %
Extensión	15 %
Argumentación	25 %
Título	5 %

13) Cierre (10 min.)

Recapitulación sobre características y estructura de la oración simple (destacar la presencia de un solo verbo conjugado o perífrasis verbal). Con las actividades anteriores no se agota el tema, por lo que se recurrirá constantemente a él en las sesiones posteriores.

Evaluación

Actividad	Habilidades		Porcentaje
Activación	Oralidad	Observación	3
“¡Ahí está el detalle!”	Lectura, oralidad	Interpretación e inferencia	5
Ejercicios en cuaderno	Escritura	Comparación y análisis	5
Hoja de trabajo 6	Escritura	Clasificación y síntesis	10
Hoja de trabajo 7	Escritura	Clasificación y síntesis	10
“Anuncio”	Lectura, oralidad	Interpretación e inferencia	5
Hoja de trabajo 8	Escritura	Comparación y análisis	10
Anuncio publicitario	Lectura, oralidad	Demostración	15
Hoja de trabajo 9	Escritura	Demostración	15
Tarea	Escritura	Interpretación e inferencia	15
Participación	Oralidad	Demostración	7

Texto

¡Ahí está el detalle!

Lo primero que hice fue pensar en ir a ver a Lombardo para preguntarle con qué objeto.... pero... luego pensé: ¡Pues no! Porque pensándolo bien, la verdad, a nadie pudo haber escogido el licenciado mejor que a mí para solucionar la solución de su problema... Porque, como dije, naturalmente, ya que si él no puede arreglar nada y dice mucho, a mí me pasa lo mismo y nunca se llega a un acuerdo. ¡Ah!, pero que conste que yo tengo momentos de lucidez y hablo muy claro. ¡Y ahora voy a hablar claro! ¡Camaradas! hay momentos en la vida que son verdaderamente momentáneos. ¡Y no es que uno diga, sino que hay que ver! ¿Qué vemos? Es lo que hay que ver. Porque, que casualidad, camaradas, que poniéndose en el caso, no digamos que pueda ser; pero sí hay que reflexionar y comprender la psicología de la vida para analizar la síntesis de la humanidad. ¿Verdad? ¡Pues ahí está el detalle! Por eso yo creo, compañeros, en lo que ustedes están de acuerdo, que si esto llega porque puede llegar y es muy feo devolverlo, que hay que mostrarse como dice el dicho (Ojalá me acordara de lo que dice el dicho). Por tanto, así como yo estoy de acuerdo, debemos estar todos unidos para la unificación de la ideología emancipada que lucha...

Monsiváis, Carlos, *Escenas de pudor y liviandad*.

Hoja de trabajo 6

Nombre del alumno _____

1. Subraya el sujeto de las siguientes oraciones; en caso de ser tácito, anota la persona a un lado de la oración.

Alguien me robó el bolso.

No me compraron nada.

Asistieron varios cientos de personas a la función de *Shrek*.

Me lastimó el zapato nuevo.

Detrás de un gran hombre siempre se encuentra una gran mujer.

2. Identifica los modificadores del sujeto.

A Jorge y a mí nos gustan los chocolates rellenos de avellanas.

Núcleo del sujeto: _____

Modificadores directos: _____

Modificador indirecto: _____

Aunque un poco distraída, la campeona de tenis fue veloz y precisa.

Núcleo del sujeto: _____

Modificador directo: _____

Modificador indirecto: _____

3. Agrega una aposición al núcleo del sujeto.

La Tierra gira alrededor del Sol.

_____.

“Amores perros” fue rodada en México.

_____.

La Ciudad de México fue fundada en un antiguo lago.

_____.

Mis hermanos acamparon en Oaxtepec.

_____.

Hoja de trabajo 7

Nombres _____

1. Subraya el predicado de las siguientes oraciones.

Deberás tomar una decisión.

La ociosidad es la madre de todos los vicios.

Tarde o temprano encontraremos la solución.

He visto la película de estreno.

Me lastiman los tenis nuevos.

2. Completa las siguientes oraciones con predicado verbal.

La mitad del grupo _____.

Susana y yo _____.

Casi todos mis amigos _____.

La mayoría de las personas _____.

Gran parte de la gente _____.

3. Subraya el complemento adnominal de las siguientes oraciones.

El próximo verano iré de vacaciones a la costa, así que compraré un traje de baño.

Mi prima preferida me acompañará a la fiesta de disfraces.

Este jugo de naranja está muy ácido.

Préstame un vaso de vidrio, por favor.

4. Escribe “V” si la oración tiene predicado verbal, y “NV” si es predicado no verbal.

¡El circo “Méndez” ya está aquí! ()

Contamos con leones amaestrados, focas y enormes elefantes. ()

Menores de 3 años, entrada libre. ()

Visite nuestra dulcería. ()

Boletos en taquilla. ()

Funciones, 6:30 y 8:30 ()

Texto

Anuncio

Dondequiera que la presencia de la mujer es difícil, onerosa o perjudicial, ya sea en la alcoba del soltero, ya en el campo de concentración, el empleo de Plastisex®, es sumamente recomendable. El ejército y la marina, así como algunos directores de establecimientos penales y docentes, proporcionan a los reclusos el servicio de estas atractivas e higiénicas criaturas.

Ahora nos dirigimos a usted, dichoso o desafortunado en el amor. Le proponemos la mujer que ha soñado toda la vida: se maneja por medio de controles automáticos y está hecha de materiales sintéticos que reproducen a voluntad las características más superficiales o recónditas de la belleza femenina. Alta y delgada, menuda y redonda, rubia o morena, pelirroja o platinada: todas están en el mercado. Ponemos a su disposición un ejército de artistas plásticos, expertos en la cultura y el diseño, la pintura y el dibujo; hábiles artesanos del moldeado y el vaciado; técnicos en cibernética y electrónica, pueden desatar para usted una momia de la decimotercera dinastía o sacarle de la tina a la más rutilante estrella de cine, salpicada todavía por el agua y las sales del baño matinal.

Tenemos listas para ser enviadas todas las bellezas famosas del pasado y del presente, pero atendemos cualquier solicitud y fabricamos modelos especiales. Si los encantos de Madame Recamier no le bastan para olvidar a la que lo dejó plantado, envíenos fotografías, documentos, medidas, prendas de vestir y descripciones entusiastas. Ella quedará a sus órdenes mediante un tablero de controles no más difícil de manejar que los botones de un televisor.

Si usted quiere y dispone de recursos suficientes, ella puede tener ojos de esmeralda, de turquesa o de azabache legítimo, labios de coral o de rubí, dientes de perlas y... etcétera, etcétera. Nuestras damas son totalmente indeformables e inarrugables, conservan la suavidad de su tez y la turgencia de sus líneas, dicen que sí en todos los idiomas vivos y muertos de la tierra, cantan y se mueven al compás de los ritmos de moda. El rostro se presenta maquillado de acuerdo con los modelos originales, pero pueden hacerse toda clase de variantes, al gusto de cada quien, mediante los cosméticos apropiados.

La boca, las fosas nasales, la cara interna de los párpados y las demás regiones mucosas, están hechas con suavísima esponja saturada con sustancias nutritivas y estuosas, de viscosidad variable y con diferentes índices afrodisíacos y vitamínicos, extraídas de algas marinas y plantas medicinales. «Hay leche y miel bajo tu lengua...», dice el *Cantar de los cantares*. Usted puede emular los placeres de Salomón; haga una

mixtura con leche de cabra y miel de avispas; llene con ella el depósito craneano de su Plastisex©, sazónela al oporto o al benedictine: sentirá que los ríos del paraíso fluyen a su boca en el largo beso alimenticio. (Hasta ahora, nos hemos reservado bajo patente el derecho de adaptar las glándulas mamarias como redomas de licor.)

Nuestras venus están garantizadas para un servicio perfecto de diez años - duración promedio de cualquier esposa-, salvo los casos en que sean sometidas a prácticas anormales de sadismo. Como en todas las de carne y hueso, su peso es rigurosamente específico y el noventa por ciento corresponde al agua que circula por las finísimas burbujas de su cuerpo esponjado, caldeada por un sistema venoso de calefacción eléctrica. Así se obtiene la ilusión perfecta del desplazamiento de los músculos bajo la piel, y el equilibrio hidrostático de las masas carnosas durante el movimiento. Cuando el termostato se lleva a un grado de temperatura febril, una tenue exudación salina aflora a la superficie cutánea. El agua no sólo cumple funciones físicas de plasticidad variable, sino también claramente fisiológicas e higiénicas: haciéndola fluir intensamente de dentro hacia fuera, asegura la limpieza rápida y completa de las Plastisex©.

Un armazón de magnesio, irrompible hasta en los más apasionados abrazos y finamente diseñado a partir del esqueleto humano, asegura con propiedad todos los movimientos y posiciones de la Plastisex©. Con un poco de práctica, se puede bailar, luchar, hacer ejercicios gimnásticos o acrobáticos y producir en su cuerpo reacciones de acogida o rechazo más o menos enérgicas. (Aunque sumisas, las Plastisex© son sumamente vigorosas, ya que están equipadas con un motor eléctrico de medio caballo de fuerza.)

Por lo que se refiere a la cabellera y demás vegetaciones pilosas, hemos logrado producir una fibra de acetato que tiene las características del pelaje femenino, y que lo supera en belleza, textura y elasticidad. ¿Es usted aficionado a los placeres del olfato? Sintonicé entonces la escala de los olores. Desde el tenue aroma axilar hecho a base de sándalo y almizcle, hasta las más recias emanaciones de la mujer asoleada y deportiva: ácido butírico puro, o los más quintaesenciados productos de la perfumería moderna. Embriáguese a su gusto.

La gama olfativa se extiende naturalmente hasta el aliento, sí, porque nuestras venus respiran acompasada o agitadamente. Un regulador asegura la curva creciente de sus anhelos, desde el suspiro al gemido, mediante el ritmo controlable de sus canjes respiratorios. Automáticamente el corazón acompasa la fuerza y la velocidad de sus latidos.

En la rama de accesorios, la Plastisex© rivaliza en vestuario y ornato con el

atuendo de las señoras más distinguidas. Desnuda, es sencillamente insuperable: púber o impúber, en la flor de la juventud o con todas las opulencias maduras del otoño, según el matiz peculiar de cada raza o mestizaje.

Para los amantes celosos, hemos superado el antiguo ideal del cinturón de castidad: un estuche de cuerpo entero que convierte a cada mujer en una fortaleza de acero inexpugnable. Y por lo que toca a la virginidad, cada Plastisex© va provista de un dispositivo que no puede violar más que usted mismo, el himen plástico que es un verdadero sello de garantía. Tan fiel al original, que al ser destruido se contrae sobre sí mismo y reproduce las excrescencias coralinas llamadas carúnculas mirtiformes.

Siguiendo la inflexible línea de ética comercial que nos hemos trazado, nos interesa denunciar los rumores, más o menos encubiertos, que algunos clientes neuróticos han hecho circular a propósito de nuestra venus. Se dice que hemos creado una mujer tan perfecta, que varios modelos, ardientemente amados por hombres solitarios, han quedado encinta y que otros sufren ciertos trastornos periódicos. Nada más falso. Aunque nuestro departamento de investigación trabaja a toda capacidad y con un presupuesto triplicado, no podemos jactarnos todavía de haber librado a la mujer de tan graves servidumbres. Desgraciadamente, no es fácil desmentir con la misma energía la noticia publicada por un periódico irresponsable, acerca de que un joven inexperto murió asfixiado en brazos de una mujer de plástico. Sin negar la posibilidad de semejante accidente, afirmamos que sólo puede ocurrir en virtud de un imperdonable descuido.

El aspecto moral de nuestra industria ha sido hasta ahora insuficientemente interpretado. Junto a los sociólogos que nos alaban por haber asestado un duro golpe a la prostitución (en Marsella hay una casa a la que ya no podemos llamar de mala nota porque funciona exclusivamente a base de Plastisex©), hay otros que nos acusan de fomentar maniáticos afectados de infantilismo. Semejantes timoratos olvidan adrede las cualidades de nuestro invento, que lejos de limitarse al goce físico, asegura dilectos placeres intelectuales y estéticos a cada uno de los afortunados usuarios.

Como era de esperarse, las sectas religiosas han reaccionado de modo muy diverso ante el problema. Las iglesias más conservadoras siguen apoyando implacablemente el hábito de la abstinencia, y a lo sumo se limitan a calificar como pecado venial el que se comete en objeto inanimado (!). Pero una secta disidente de los mormones ha celebrado ya numerosos matrimonios entre progresistas caballeros humanos y encantadoras muñecas de material sintético. Aunque reservamos nuestra opinión acerca de esas uniones ilícitas para el vulgo, nos es muy grato participar que hasta el día de hoy todas han sido generalmente felices. Sólo en casos aislados algún

esposo ha solicitado modificaciones o perfeccionamientos de detalle en su mujer, sin que se registre una sola sustitución que equivalga a divorcio. Es también frecuente el caso de clientes antiguamente casados que nos solicitan copias fieles de sus esposas (generalmente con algunos retoques), a fin de servirse de ellas sin traicionarlas en ocasiones de enfermedades graves o pasajeras, y durante ausencias prolongadas e involuntarias, que incluyen el abandono y la muerte.

Como objeto de goce, la Plastisex© debe ser empleada de modo medido y prudente, tal como la sabiduría popular aconseja respecto a nuestra compañera tradicional. Normalmente utilizado, su débito asegura la salud y el bienestar del hombre, cualquiera que sea su edad y complexión. Y por lo que se refiere a los gastos de inversión y mantenimiento, la Plastisex© se paga ella sola. Consume tanta electricidad como un refrigerador, se puede enchufar en cualquier contacto doméstico, y equipada con sus más valiosos aditamentos pronto resulta mucho más económica que una esposa común y corriente. Es inerte o activa, locuaz o silenciosa a voluntad, y se puede guardar en el closet.*

Lejos de representar una amenaza para la sociedad, la venus Plastisex© resulta una aliada poderosa en la lucha por la restauración de los valores humanos. En vez de disminuirla engrandece y dignifica a la mujer, arrebatándole su papel de instrumento placentero, de sexófora, para emplear un término clásico. En lugar de mercancía deprimente, costosa o insalubre, nuestras prójimas se convertirán en seres capaces de desarrollar sus posibilidades creadoras hasta un alto grado de perfección.

Al popularizarse el uso de la Plastisex©, asistiremos a la eclosión del genio femenino, tan largamente esperada. Y las mujeres, libres ya de sus obligaciones tradicionalmente eróticas, instalarán para siempre en su belleza transitoria el puro reino del espíritu.

*Desde 1968, nuestra filial Plastishiro Sexobe está trabajando un modelo económico a base de pilas y transistores.

Arreola, Juan José, *Confabulario*.

Hoja de trabajo 8

Nombre del alumno _____

1. Sustituye el objeto directo con *la, lo, las* o *los*, según corresponda.

Llevaré botana a la fiesta del sábado.

_____.

La próxima semana presentaré mis exámenes.

_____.

Leeré “El llano en llamas” en este ciclo escolar.

_____.

2. Sustituye el objeto indirecto con *le* o *les*, según corresponda.

Daré recompensa a quien encuentre a mi mascota.

_____.

Dejaré todos mis bienes a los niños pobres de la ciudad.

_____.

Compraré un obsequio a mi hermana.

_____.

3. Sustituye los objetos directos con *la, lo, las* o *los*, según corresponda.

Usted puede emular los placeres de Salomón; haga una mixtura con leche de cabra y miel de avispas; llene con ella el depósito craneano de su Plastisex©...

4. Sustituye el objeto indirecto con *le* o *les*, según corresponda.

Lejos de representar una amenaza para la sociedad, la venus Plastisex© resulta una aliada poderosa en la lucha por la restauración de los valores humanos.

Hoja de Trabajo 9

Nombres _____

Analicen las siguientes oraciones con base en los ejemplos vistos en clase.

Nuestras damas son totalmente indeformables e inarrugables.

Conservan la suavidad de su tez y la turgencia de sus líneas.

Dicen que sí en todos los idiomas vivos y muertos de la Tierra.

4.2.4 Estrategia didáctica para el pronombre relativo

Tiempo: 2 sesiones de una hora cada una.

APRENDIZAJE	TEMÁTICA	OBJETIVOS	EVALUACIÓN
Aplica el pronombre relativo en la oración compuesta	Pronombres relativo: <ul style="list-style-type: none"> • que • quien • el cual • la cual • las cuales • los cuales • cuyo (a) 	El alumno <ul style="list-style-type: none"> ❖ Recordará la función de los pronombres relativos en la oración. ❖ Ejercitará el uso consciente de los pronombres relativos. ❖ Se comunicará adecuadamente por medio de la participación respetuosa en el diálogo y el debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de “El Miedo” • Hoja de trabajo 10 • Hoja de trabajo 11 • Participación

Desarrollo

1) Apertura: activación de conocimientos previos (15 min.)

Se realizará un sondeo general sobre las siguientes cuestiones: “¿Qué es un pronombre?”, “¿cuál es su función?”; “¿cuál es la característica de los pronombres relativos?”, “mencionen un ejemplo de pronombre relativo”, etc. Es importante realizar el sondeo en plenaria, a fin de que los alumnos expresen abiertamente lo que recuerdan del tema; de este modo, las participaciones continuas favorecerán la activación de los conocimientos previos.

2) Exposición del docente (10 min.)

Se revisará con atención la columna correspondiente al pronombre, de tabla de categorías gramaticales. Se sugiere promover la participación de los alumnos en la lectura.

3) Lectura del texto “El Miedo”, de Ramón María del Valle-Inclán (20 min.)

Un alumno leerá en voz alta el texto. Es importante permitir que los alumnos rían y expresen emociones durante la lectura. Las dudas léxicas se solucionarán al momento. La reflexión iniciará en torno a los siguientes aspectos: género y subgénero del texto; tema central; experiencias personales.

Se comentarán los siguientes datos del autor:

Ramón María del Valle-Inclán

Nació en Galicia, España, en 1866. Pertenece a la generación del 98. Su obra *Tirano Banderas* es considerada por la crítica hispanoamericana como la mejor novela de tema americano. Vivió en México durante algún tiempo. Murió en 1936.

4) Hoja de trabajo 10 (pronombre relativo) (25 min.)

Se proporcionará a cada alumno la Hoja de trabajo 10, cuya aplicación será supervisada por el docente. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

5) Hoja de trabajo 11 (pronombre relativo) (25 mins.)

Se proporcionará a cada alumno la Hoja de trabajo 11, cuya aplicación será supervisada por el docente. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

6) Cierre (15 min.)

Se recapitulará acerca de la función de los pronombres relativos. Conviene destacar que con las actividades anteriores no se agota el tema, por lo que se recurrirá constantemente a él en las sesiones posteriores.

Evaluación

Actividad	Habilidades		Porcentaje
“El miedo”	Lectura	Interpretación	15
Hoja de trabajo 10	Lectura Escritura	Demostración	35
Hoja de trabajo 11	Escritura	Comparación y análisis	35
Participación	Oralidad, lectura, escritura	Demostración	15

Texto

El Miedo

Ese largo y angustioso escalofrío que parece mensajero de la muerte, el verdadero escalofrío del miedo, sólo lo he sentido una vez. Fue hace muchos años, en aquel hermoso tiempo de los mayorazgos, cuando se hacía información de nobleza para ser militar. Yo acababa de obtener los cordones de Caballero Cadete. Hubiera preferido entrar en la Guardia de la Real Persona; pero mi madre se oponía, y siguiendo la tradición familiar, fui granadero en el Regimiento del Rey. No recuerdo con certeza los años que hace, pero entonces apenas me apuntaba el bozo y hoy ando cerca de ser un viejo caduco. Antes de entrar en el Regimiento mi madre quiso echarme su bendición. La pobre señora vivía retirada en el fondo de una aldea, donde estaba nuestro pazo solariego, y allá fui sumiso y obediente. La misma tarde que llegué mandó en busca del Prior de Brandeso para que viniese a confesarme en la capilla del Pazo. Mis hermanas María Isabel y María Fernanda, que eran unas niñas, bajaron a coger rosas al jardín, y mi madre llenó con ellas los floreros del altar. Después me llamó en voz baja para darme su devocionario y decirme que hiciese examen de conciencia:

-Vete a la tribuna, hijo mío. Allí estarás mejor...

La tribuna señorial estaba al lado del Evangelio y comunicaba con la biblioteca. La capilla era húmeda, tenebrosa, resonante. Sobre el retablo campeaba el escudo concedido por ejecutorias de los Reyes Católicos al señor de Bradomín, Pedro Aguiar de Tor, llamado el Chivo y también el Viejo. Aquel caballero estaba enterrado a la derecha del altar. El sepulcro tenía la estatua orante de un guerrero. La lámpara del presbiterio alumbraba día y noche ante el retablo, labrado como joyel de reyes. Los áureos racimos de la vid evangélica parecían ofrecerse cargados de fruto. El santo tutelar era aquel piadoso Rey Mago que ofreció mirra al Niño Dios. Su túnica de seda bordada de oro brillaba con el resplandor devoto de un milagro oriental. La luz de la lámpara, entre las cadenas de plata, tenía tímido aleteo de pájaro prisionero como si se afanase por volar hacia el Santo.

Mi madre quiso que fuesen sus manos las que dejaran aquella tarde a los pies del Rey Mago los floreros cargados de rosas como ofrenda de su alma devota. Después, acompañada de mis hermanas, se arrodilló ante el altar. Yo, desde la tribuna, solamente oía el murmullo de su voz, que guiaba moribunda las avemarías; pero cuando a las niñas les tocaba responder, oía todas las palabras rituales de la oración. La tarde agonizaba y los rezos resonaban en la silenciosa oscuridad de la capilla, hondos, tristes y augustos, como un eco de la Pasión. Yo me adormecía en la tribuna. Las niñas fueron a sentarse en las gradas del altar. Sus vestidos eran albos como el lino de los paños litúrgicos. Ya sólo distinguía una sombra que rezaba bajo la lámpara del presbiterio. Era mi madre, que sostenía entre

sus manos un libro abierto y leía con la cabeza inclinada. De tarde en tarde, el viento mecía la cortina de un alto ventanal. Yo entonces veía en el cielo, ya oscura, la faz de la luna, pálida y sobrenatural como una diosa que tiene su altar en los bosques y en los lagos...

Mi madre cerró el libro dando un suspiro, y de nuevo llamó a las niñas. Vi pasar sus sombras blancas a través del presbiterio y columbré que se arrodillaban a los lados de mi madre. La luz de la lámpara temblaba con un débil resplandor sobre las manos que volvían a sostener abierto el libro. En el silencio la voz leía piadosa y lenta. Las niñas escuchaban, y adiviné sus cabelleras sueltas sobre la albura del ropaje y cayendo a los lados del rostro iguales, tristes, nazarenas. Habíame adormecido, y de pronto me sobresaltaron los gritos de mis hermanas. Miré y las vi en medio del presbiterio abrazadas a mi madre. Gritaban despavoridas. Mi madre las asió de la mano y huyeron las tres. Bajé presuroso. Iba a seguirlas y quedé sobrecogido de terror. En el sepulcro del guerrero se entrechocaban los huesos del esqueleto. Los cabellos se erizaron en mi frente. La capilla había quedado en el mayor silencio, y oíase distintamente el hueco y medroso rodar de la calavera sobre su almohada de piedra. Tuve miedo como no lo he tenido jamás, pero no quise que mi madre y mis hermanas me creyesen cobarde, y permanecí inmóvil en medio del presbiterio, con los ojos fijos en la puerta entreabierta. La luz de la lámpara oscilaba. En lo alto mecíase la cortina de un ventanal, y las nubes pasaban sobre la luna, y las estrellas se encendían y se apagaban como nuestras vidas. De pronto, allá lejos, resonó festivo ladrar de perros y música de cascabeles. Una voz grave y eclesiástica llamaba:

-¡Aquí, *Carabell!* ¡Aquí, *Capitán...*!

Era el Prior de Brandeso que llegaba para confesarme. Después oí la voz de mi madre trémula y asustada, y percibí distintamente la carrera retozona de los perros. La voz grave y eclesiástica se elevaba lentamente, como un canto gregoriano:

-Ahora veremos qué ha sido ello... Cosa del otro mundo no lo es, seguramente... ¡Aquí, *Carabell!* ¡Aquí, *Capitán...*!

Y el Prior de Brandeso, precedido de sus lebreles, apareció en la puerta de la capilla:

-¿Qué sucede, señor Granadero del Rey?

Yo repuse con voz ahogada:

-¡Señor Prior, he oído temblar el esqueleto dentro del sepulcro...!

El Prior atravesó lentamente la capilla. Era un hombre arrogante y erguido. En sus años juveniles también había sido Granadero del Rey. Llegó hasta mí, sin recoger el vuelo de sus hábitos blancos, y afirmándose

una mano en el hombro y mirándome la faz descolorida, pronunció gravemente:

-¡Que nunca pueda decir el Prior de Brandeso que ha visto temblar a un Granadero del Rey...!

No levantó la mano de mi hombro, y permanecimos inmóviles, contemplándonos sin hablar. En aquel silencio oímos rodar la calavera del guerrero. La mano del Prior no tembló. A nuestro lado los perros enderezaban las orejas con el cuello espeluznado. De nuevo oímos rodar la calavera sobre su almohada de piedra. El Prior se sacudió:

-¡Señor Granadero del Rey, hay que saber si son trasgos o brujas!

Y se acercó al sepulcro y asió las dos anillas de bronce empotradas en una de las losas, aquella que tenía el epitafio. Me acerqué temblando. El Prior me miró sin despegar los labios. Yo puse mi mano sobre la suya en una anilla y tiré. Lentamente alzamos la piedra. El hueco, negro y frío, quedó ante nosotros. Yo vi que la árida y amarillenta calavera aún se movía. El Prior alargó un brazo dentro del sepulcro para cogerla. La recibí temblando. Yo estaba en medio del presbiterio y la luz de la lámpara caía sobre mis manos. Al fijar los ojos las sacudí con horror. Tenía entre ellas un nido de culebras que se desanillaron silbando, mientras la calavera rodaba por todas las gradas del presbiterio. El Prior me miró con sus ojos de guerrero que fulguraban bajo la capucha como bajo la visera de un casco:

-Señor Granadero del Rey, no hay absolución...¡Yo no absuelvo a los cobardes!

Y con rudo empaque salió sin recoger el vuelo de sus blancos hábitos talaes. Las palabras del Prior de Brandeso resonaron mucho tiempo en mis oídos. Resuenan aún. ¡Tal vez por ellas he sabido más tarde sonreír a la muerte como a una mujer!

Del Valle-Inclán, Ramón, *Jardín umbrío*.

Hoja de trabajo 10

Nombre del alumno _____

1. Une las siguientes oraciones empleando los pronombres relativos: *que, quien, el cual, la cual*. Redacta cada párrafo con unidad y coherencia. Puedes agregar detalles menores.

La capilla era húmeda y tenebrosa.
En la capilla, Prior de Brandesco me confesaría.
Pedro Aguiar de Tor estaba enterrado en la capilla del pazo.

Nunca antes sentí tal miedo.
El ruido me sobrecogió de terror.
Los huesos del esqueleto se entrechocaban.

La árida y amarillenta calavera aún se movía.
El Prior me entregó la calavera.
Un nido de culebras se desanillaron silbando.

Hoja de trabajo 11

Nombre del alumno _____

1. Lee los siguientes fragmentos de “El miedo”; subraya el pronombre relativo *que*; sustitúyelo por otro pronombre relativo y redacta nuevamente la oración.

Ese largo y angustioso escalofrío que parece mensajero de la muerte, el verdadero escalofrío del miedo, sólo lo he sentido una vez.

_____.

La misma tarde que llegué mandó en busca de Prior de Brandesco para que viniese a confesarme en la capilla del pazo.

_____.

Mis hermanas, María Isabel y María Fernanda, que eran unas niñas, bajaron a coger rosas al jardín, y mi madre llenó con ellas los floreros del altar.

_____.

Mi madre quiso que fuesen sus manos las que dejaran aquella tarde a los pies del Rey Mago los floreros cargados de rosas como ofrenda de su alma devota.

_____.

2. Reflexiona acerca de la función de este elemento gramatical y escribe tus conclusiones.

_____.

4.2.5 Estrategia didáctica para la oración compuesta coordinada

Tiempo: dos sesiones de una hora cada una

APRENDIZAJE	TEMÁTICA	OBJETIVOS	EVALUACIÓN
Reconoce las características de la oración compuesta por coordinación.	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunciones coordinantes (copulativas, disyuntivas, adversativas, explicativas y consecutivas) • Verbo y perífrasis verbal • Oración coordinada • Tipos de oraciones coordinadas 	<p>El alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Recordará la función de las conjunciones coordinantes. ❖ Recordará las características del verbo y la perífrasis verbal. ❖ Determinará las características de la oración compuesta. ❖ Distinguirá las oraciones compuestas por coordinación. ❖ Identificará los diferentes tipos de oraciones compuestas por coordinación. ❖ Se comunicará adecuadamente por medio de la participación respetuosa en el diálogo y el debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Memoria” • Ejercicios en el cuaderno • Lectura de “Instrucciones para llorar” • Hoja de trabajo 12 • Participación

Desarrollo

1) Apertura “Memoria” (15 min.)

Los alumnos formarán equipos de tres personas. El docente presentará un juego de mesa (memoria) elaborado con tarjetas, en cuya cara anterior se leerá “Conjunciones”, mientras que en la cara posterior se presentarán las siguientes leyendas:

copulativa	disyuntiva	adversativa	explicativa	consecutiva
<i>y</i>	<i>o</i>	<i>pero</i>	<i>o sea</i>	<i>así que</i>
copulativa	disyuntiva	adversativa	explicativa	consecutiva

<i>e</i>	<i>ya</i>	<i>mas</i>	<i>esto es</i>	<i>por lo tanto</i>
copulativa	disyuntiva	adversativa	explicativa	consecutiva
<i>ni</i>	<i>bien</i>	<i>sin embargo</i>	<i>es decir</i>	<i>por consiguiente</i>

El juego consiste en voltear dos tarjetas en cada turno, con la intención de formar pares. Ganará el juego quien más pares logre reunir.

Al término del juego, el docente fomentará una discusión para recordar las cinco conjunciones coordinantes, así como su función; para ello se apoyará de la siguiente lámina:

Copulativa	Disyuntiva	Adversativa	Explicativa	Consecutiva
Luisa estudia y su hermana trabaja. Habla que habla.	Puedes venir con nosotros o quedarte solo en casa.	Me molestó siempre, pero nunca le hice caso.	Todo se llenó de luz, es decir , apareció y gran resplandor.	No vine a clase, por lo tanto pediré los apuntes.

2) Exposición y ejercicios (oraciones compuestas coordinadas) (30 min.)

El docente explicará que las oraciones compuestas poseen dos o más verbos conjugados, en una relación que puede ser coordinante o subordinante. Las oraciones compuestas son de dos clases: coordinadas o subordinadas. En la coordinación, ambas oraciones poseen el mismo valor sintáctico; en la subordinación, una es principal y otra (s) subordinada (s).

Las oraciones compuestas por coordinación se unen por conjunciones copulativas -la conjunción *que* es también un nexo subordinante-, disyuntivas, adversativas, explicativas (declarativas) y consecutivas (continuativas). En estos casos, las oraciones poseen nivel sintáctico valor semántico similar.

En caso de ser necesario, el docente recordará a los alumnos la definición de verbo o perífrasis verbal, a fin de solucionar cualquier duda emergente. Los alumnos redactarán diez oraciones compuestas por coordinación, empleando el mayor número posible de conjunciones. Se sugiere pegar láminas en las paredes del aula, en donde se muestren las conjunciones coordinantes.

3) Lectura de “Instrucciones para llorar”, de Julio Cortázar (10 min.)

Un alumno leerá en voz alta el texto. Es importante permitir que los alumnos rían y expresen emociones durante la lectura. Se comentarán los siguientes datos del autor:

Julio Cortázar

Nació en 1914 en Argentina, pero fue llevado muy joven a París. Se le considera renovador del género narrativo. Una de sus más grandes obras es Rayuela, novela que rompe con las pautas tradicionales. También es autor de narraciones breves, llenas de humor algunas, que ofrecen perspectivas no contempladas sobre aspectos cotidianos. Murió en 1984.

4) Hoja de trabajo 12 (20 min.)

Se proporcionará a cada alumno la Hoja de trabajo 12, cuya aplicación será supervisada por el docente. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

5) Cierre (15 min.)

Se recapitulará acerca de las características de la oración compuesta por subordinación. Conviene destacar que con las actividades anteriores no se agota el tema, por lo que se recurrirá constantemente a él en las sesiones posteriores.

Evaluación

Actividad	Habilidades		Porcentaje
“Memoria”	Oralidad	Clasificación y síntesis	15
Ejercicios en cuaderno	Escritura	Comparación y análisis	25
“Instrucciones para llorar”	Lectura	Interpretación e inferencia	20
Hoja de trabajo 12	Escritura	Interpretación e inferencia	25
Participación	Oralidad	Demostración	15

Texto

Instrucciones para llorar

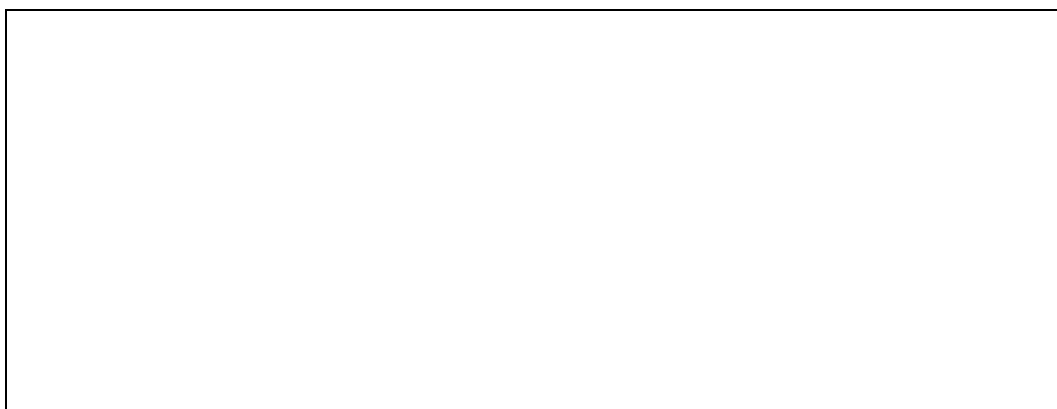
Instrucciones para llorar. Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

Julio Cortázar

Hoja de trabajo 12

Nombre del alumno _____

1. Lee nuevamente el texto “Instrucciones para llorar”. Identifica entre corchetes las oraciones compuestas coordinadas (copulativas y consecutivas) que se presentan y transcríbelas a continuación.



2. Redacta otras instrucciones para llorar, empleando oraciones compuestas coordinadas: disyuntivas, adversativas y explicativas.



3) Comparte tu instructivo con el compañero de al lado. Lee el instructivo de tu compañero y haz observaciones.

4.2.6 Estrategia didáctica para la oración compuesta subordinada

Tiempo: seis sesiones de una hora cada una

APRENDIZAJE	TEMÁTICA	OBJETIVOS	EVALUACIÓN
Reconoce las características de la oración compuesta por subordinación.	<ul style="list-style-type: none"> • Adverbios relativos (cuando, como, donde) • Pronombres relativos (que, quien, el cual, cuyo) • Conjunción subordinantes (comparativa, condicional, concesiva, final y causal) • Sustantivo y modificadores (adjetivo, adnominal) • Verbo; perífrasis verbal; voz pasiva; verbos copulativos • Complementos de la oración (objeto directo, indirecto y circunstancial) • Oración subordinada • Tipos de oraciones subordinadas 	<p>El alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Recordará la función de las conjunciones subordinantes. ❖ Recordará las características y funciones de los pronombres y adverbios relativos. ❖ Recordará algunas características del sustantivo ❖ Recordará los complementos del predicado. ❖ las características del verbo; la perífrasis verbal; la voz pasiva y los verbos copulativos. ❖ Reconocerá las características de la oración compuesta. ❖ Distinguirá las oraciones compuestas por subordinación. ❖ Identificará los diferentes tipos y subtipos de oraciones compuestas por subordinación. ❖ Se comunicará adecuadamente por medio de la participación respetuosa en el diálogo y el debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios en el cuaderno • Lectura de tiras cómicas • Lectura de “Café de artistas”, de Camilo José Cela • Lectura de “Ideas sobre la novela”. de José Ortega y Gasset • Lectura de “La migala”, de Juan José Arreola • Hoja de trabajo 13 • Hoja de trabajo 14 • Hoja de trabajo 15 • Hoja de trabajo 16 • Hoja de trabajo 17 • Participación

Desarrollo

1) Apertura: activación de conocimientos previos (tiras cómicas) (15 min.)

Los alumnos se organizarán en equipos de tres personas. El docente proporcionará algunas tiras cómicas con la instrucción de observar con atención

las oraciones verbales que se presentan en los diálogos. Los alumnos deberán diferenciar las oraciones simples de las compuestas. En plenaria se observarán los resultados.

2) Hoja de trabajo 13 (oraciones en tiras cómicas) (15 min.)

Se proporcionará a cada alumno la Hoja de trabajo 13, cuya aplicación será supervisada por el docente. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

3) Exposición (subordinación adjetiva) (20 min.)

El docente explicará que la subordinación es, en sentido estricto, la expansión de alguna palabra o sintagma. Las oraciones subordinadas suponen la expresión de una idea -subordinante-, ataviada por otra u otras que le son inferiores y, al mismo tiempo, enriquecen su sentido general. Las oraciones subordinadas actúan como un sustantivo, un adjetivo o un adverbio; los nexos que las unen determinan su función; por esta razón, las subordinadas dependen de la subordinante, o de un elemento de ella, y no poseen un sentido completo en sí mismas. Se mostrará la siguiente lámina:

Sustantiva	Adjetiva	Adverbial		
<ul style="list-style-type: none"> • Sujetiva • Objeto directo • Objeto indirecto • Agente • Predicativa • Adnominal 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativa • Especificativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Circunstancial 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Causativa
		Locativa Temporal Modal	Comparativa Consecutiva	Causal Final Condicional Concesiva
Procuraré <i>no enfermarme</i> . (Objeto directo)	La pequeña, <i>que andaba descalza</i> , estiró los pies para calentarlos. (Explicativa)	Por el techo silbaba el viento, <i>aunque habían rellenado con paja y trapos las mayores grietas</i> . (Concesiva)		

Los alumnos deberán tener a la mano su Tabla de categorías gramaticales.

4) Exposición (subordinación sustantiva) (30 min.)

El docente explicará las características de las oraciones subordinadas sustantivas, con el apoyo de la siguiente lámina (pueden realizar la misma función que un sustantivo: sujeto, agente, predicativo o adnominal, o como complemento directo o indirecto de la oración subordinante). En caso de ser necesario, el docente recordará las características y modificadores del sustantivo.

Los alumnos redactaran en su cuaderno dos oraciones de cada tipo.

Sujetiva	Objetiva directa	Objetiva indirecta	De agente	Predicativa	De complemento adnominal
Desempeña la función del sujeto de la oración a la cual se subordina:	Su función es la del objeto directo de la oración a la cual se subordina:	Su función es la de objeto indirecto de la oración a la cual se subordina:	Cumple la función de complemento agente de la oración a la cual se subordina, la cual necesariamente deberá ser una oración pasiva:	Desempeña la función de un predicado nominal al relacionarse con el sujeto de la oración a la cual se subordina a través de un verbo copulativo:	Desempeña el oficio de complemento adnominal de un sustantivo de la oración subordinante:
* Quien roba no merece perdón.	* Dime lo que te sucede.	* Daré una recompensa a quien encuentre a mi gato.	* El piano será tocado por quien se destaque en la audición.	* Estas flores son las que me regalaste.	* No es momento de llorar.

5) Lectura del fragmento de “Café de artistas”, de Camilo José Cela (20 min.)

Un alumno leerá en voz alta el texto. Es importante permitir que los alumnos rían y expresen emociones durante la lectura. Las dudas léxicas se solucionarán al momento. La reflexión iniciará en torno a los siguientes aspectos: género y subgénero del texto; tema central; idea crítica subyacente en torno a la estructura de una novela.

Se comentarán los siguientes datos del autor:

<p>Camilo José Cela</p> <p>Escritor español, premio Nobel en 1989, autor de novela, poesía, teatro, memorias y libros de viajes. Nació en 1916 y murió en 2002.</p>

6) Explicación (subordinación adverbial) (30 min.)

El docente explicará las características de la oración subordinada adverbial:

- a) Circunstanciales: pueden sustituirse por un adverbio o por categorías nominales; indican lugar, modo y tiempo.

Locativa	Temporal	Modal
Ubica la acción principal en un determinado lugar:	Ubica la acción principal en un determinado momento:	Explica cómo se realiza la acción principal:
* Puse los libros en donde me dijiste.	* Ha estado triste desde que te fuiste.	* Lo hice como me indicaste.

- b) Cuantitativas: suelen ejercer la función de complemento o modificador de un adverbio o de un determinativo cuantificador.

Comparativa	Consecutiva
Compara dos términos: igualdad, superioridad o inferioridad:	Indica la consecuencia de la acción principal:
* Esta máquina es tan rápida como (lo es) aquella.	* Pateó tanto la pelota que la ponchó.

- c) Causativas: indican la causa o motivo, anterior o posterior, o incluso algunas circunstancias gracias a las cuales o a pesar de las cuales se realiza la acción de la oración subordinante.

Causal	Final	Condicional	Concesiva
Indica el motivo por el que se realiza la acción principal.	Indica la causa final (posterior) por la que se realiza la acción principal.	Indica una condición para realizar la acción principal.	Indica un obstáculo a pesar del cual se realiza la acción principal.
No vino porque está enfermo.	Ahorraré para comprarme un disco.	Si te portas bien te concederé tres deseos.	Aunque perdí el autobús, llegué a tiempo.

7) Hoja de trabajo 14 (subordinación adjetiva) (25 min.)

El docente explicará las características de las oraciones subordinadas adjetivas, con el apoyo de la siguiente lámina (desempeñan en la oración compleja el papel de adjetivos, o sea, modifican al sustantivo que le antecede):

Explicativa	Especificativa
Explica lo referido por el sustantivo, sin modificar la extensión; puede eliminarse sin alterar el sentido. Se separa de la principal mediante comas:	Restringe o limita la extensión del sustantivo:
* La Catedral metropolitana, que fue construida en el siglo XV, posee gran belleza.	* Los tomates que están maduros serán para la salsa.

Se proporcionará a cada alumno la Hoja de trabajo 14, cuya aplicación será supervisada por el docente. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

8) Lectura de “Ideas sobre la novela”, de José Ortega y Gasset (10 min.)

Un alumno leerá en voz alta el texto. Las dudas léxicas se solucionarán al momento. Se comentarán los siguientes datos del autor:

José Ortega y Gasset
(1883-1955), filósofo y ensayista español. Famoso por su crítica humanista de la civilización contemporánea, fue uno de los pensadores más significativos e influyentes del siglo XX.

9) Hoja de trabajo 15 (sintaxis y semántica) (20 min.)

Se proporcionará a cada alumno la Hoja de trabajo 15 cuya aplicación será supervisada por el docente. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

10) Lectura de “La Migala”, de Juan José Arreola (10 min.)

Un alumno leerá en voz alta el texto. Las dudas léxicas se solucionarán al momento. La reflexión girará en torno a los siguientes aspectos: la soledad y el amor.

11) Hoja de trabajo 16 (planeación, redacción y corrección) (35 min.)

Se formarán equipos de tres personas; a cada equipo se le proporcionará la Hoja de trabajo 16, cuya aplicación será supervisada por el docente. Los resultados serán expuestos en plenaria, a fin de ampliar la explicación sobre el tema y solucionar dudas.

12) Hoja de trabajo 17 (recapitulación teórica) (10 min.)

A cada alumno se le proporcionará la Hoja de trabajo 17.

13) Cierre (15 min.)

Se recapitulará acerca de las particularidades de la oración subordinada y su aplicación en el habla cotidiana.

Evaluación

Actividad	Habilidades		Porcentaje
Ejercicios en cuaderno	Escritura	Comparación síntesis	5
Tiras cómicas	Oralidad	Interpretación e inferencia	5
Hoja de trabajo 13	Escritura	Clasificación y síntesis	10

Hoja de trabajo 14	Escritura	Comparación y análisis	10
“Café de artistas”	Lectura	Interpretación e inferencia	5
Hoja de trabajo 15	Escritura	Clasificación y síntesis	10
Hoja de trabajo 16	Escritura, lectura	Comparación y análisis	10
“Ideas sobre la novela”	Lectura	Interpretación e inferencia	5
Hoja de trabajo 17	Escritura, lectura	Comparación y análisis Interpretación e inferencia	15
“La migala”	Lectura	Interpretación e inferencia	5
Hoja de trabajo 18	Escritura	Demostración	10
Participación	Oralidad	Demostración	10



Hoja de trabajo 13

Nombre del alumno _____

1. Lee nuevamente las tiras cómicas. Transcribe en el siguiente recuadro las frases o enunciados unimembres.

--

2. Transcribe en el siguiente recuadro las oraciones simples.

--

3. Transcribe en el siguiente recuadro las oraciones compuestas; coloca en la columna de la izquierda aquellas que sean compuestas por coordinación; en la derecha las restantes.

Oraciones compuestas coordinadas	Otras oraciones compuestas

Texto

Café de artistas
(fragmento)

En el bar, delante de un café con leche, un editor le explica a un novelista flaquito, con cara de padecer del hígado y quién sabe también si de hemorroides:

- Mire usted, Cirilo, dejémonos de zarandajas y de modernismos. La novela, ¿me escucha usted?

Cirilo se sobresaltó por dentro y puso un gesto casi ruin de estar atendiendo mucho.

- Sí, señor, sí. La novela...

El editor siguió.

- Pues eso. La novela, dejémonos de monsergas y de modernismos, debe constar de los tres elementos tradicionales, clásicos, esenciales. ¿Me entiende usted?

El novelista, por poco, le responde:

- Sí, señor, le entiendo la mar de bien: fe, esperanza y caridad.

Pero pudo contenerse a tiempo.

- Sí, señor, ya lo creo. ¡Los tres elementos tradicionales, clásicos, esenciales! ¡Je, je!

El editor respiró hondo y continuó.

- ¿Quiere usted un cafecito?

- Bueno...

- Oiga, un cafecito para este señor.

El editor miró para Cirilo, y Cirilo se compuso unos ojitos de oveja, unos ojitos que querían significar todo su mucho agradecimiento.

- Y esos tres elementos de que le hablo, amigo mío, esos tres elementos tradicionales, clásicos, esenciales, dejémonos de gaitas y de modernismos, son ¿sabe usted cuáles son?

- Siga, siga...

- Pues son: planteamiento, nudo y desenlace. Sin planteamiento, nudo y desenlace, por más vueltas que usted quiera darle, no hay novela; hay, ¿quiere usted que se lo diga?

- Sí, señor, sí,

- Pues no hay nada, para que lo sepa. Hay, ¡fraude y modernismos!

El pobre Cirilo estaba hundido, anonadado. El editor usaba unos argumentos muy sólidos.

- Y si usted quiere que le encargue una novela, ya sabe: planteamiento, nudo y desenlace. Verbigracia: una joven huérfana trabaja como una negra para poder sacar adelante a sus once hermanitos, que también son huérfanos y están algo delicados. Para darle mayores visos de realidad, podemos decir que trabaja en el instituto nacional de

previsión, en la sección de seguros para madres lactantes. Bueno. La joven, que se llama, por ejemplo, Esmeralda de Valle-Florido, o Graciela de Prado-Tierno, o algún otro nombre cualquiera, el caso es que sea bello y simbólico, conoce un día, en una cafetería americana, ¡hay que ser modernos!, a un joven apuesto, de mirar profundo, que se llama, por ejemplo, Carlos o Alberto. No se le ocurra ponerle Estanislao; comprenda que no hace bien.

- Claro; sí, señor.

- Pues eso. ¡Ya casi tenemos el planteamiento! Carlos, que es muy desgraciado, corteja a Esmeralda, que tampoco es feliz, pero Esmeralda le pone una condición: ¡Carlos! Dime, amor. ¡Quítate del vermú! Carlos se aparta de la bebida y la joven pareja pasa por instantes muy dichosos. ¿Eh, qué tal?

Cirilo estaba entusiasmado.

- ¡Extraordinario!

El editor sonrió, satisfecho.

- Pues nada, ¡para que vea mi afán de colaboración!, si le gusta, ¡se lo regalo!

- Gracias, don Serafín, muchas gracias. ¡Nunca podré agradecerle bastante todo lo que usted hace por mí!

Don Serafín se esponjó.

- ¡No hay que darlas! Bueno, vayamos ahora al nudo. Esmeralda, rebosante de dicha, esperó a que su prometido cumpliera años y le regaló un parchís. Carlos, al ver a Esmeralda desempaquetar el parchís, no pudo disimular un hondo gesto de contrariedad. ¿Qué sucedía? ¿Por qué no le había agradado el presente de su amada? ¿Qué misterio encerraba el parchís? ¡Ah! ¡Ahí, precisamente ahí, estaba el misterio! ¿Le gusta a usted cómo va el argumento?

- ¡Un horror! Siga usted.

- Pues ya tenemos el nudo. Pasemos ahora al tercero de los tres elementos tradicionales, clásicos, esenciales: el desenlace. Todo gira alrededor del parchís ¿Traía a su mente recuerdos de su mala vida pasada, que hubiera preferido alejar de sí como una horrorífica visión? ¡Ah! Lo que sucedía era que Carlos, al ver cómo Esmeralda desenvolvía el parchís, se percató de que era cierto y bien cierto lo que siempre había temido: que ambos eran hermanos de padre. ¡Maldición! ¡Ese gesto de ir enrollando el cordelito en un dedo le descifró todo el misterio! ¡Esmeralda! Diga. Digo, ¡dí! ¡Nuestro amor es imposible! ¿Y eso? Sí, Esmeralda, ¡una misma sangre late en nuestras venas! ¡Caray! Si, Esmeralda, ¡Apartémonos el uno del otro! Esmeralda se apartó y, ¡zaz!, se desmayó. Carlos, cabizbajo, se hizo benedictino. ¿Eh? ¿Qué tal?

Cirilo no pudo menos que responder:

- ¡Magnífico, magnífico!

El editor siguió explicando su teoría de la novela y después se marchó. El joven de provincias se acercó a Cirilo.

- ¡Hola, buenas!

Cirilo, que acababa de recibir un encargo en firme, ni le miró. ¡Estaría bueno!

- ¿Le molesto?

- No, no.

El joven de provincias se acercó aún más a Cirilo a ver si se le pegaba algo.

Camilo José Cela, *Café de artistas*.

Hoja de trabajo 14

Nombre del alumno _____

Lee detenidamente los fragmentos marcados con negritas e identifica de qué tipo de subordinación se trata; coloca las iniciales en la columna indicada:

AE: Adjetiva Explicativa
 AT: Adverbial de Tiempo
 AM: Adverbial de Modo

Oración	Tipo
La joven, que se llama, por ejemplo, Esmeralda de Valle-Florido, o Graciela de Prado-Tierno, o algún otro nombre cualquiera , el caso es que sea bello y simbólico, conoce un día, en una cafetería americana, ¡hay que ser modernos!, a un joven apuesto...	
...un joven apuesto, de mirar profundo, que se llama, por ejemplo, Carlos o Alberto . No se le ocurra ponerle Estanislao; comprenda que no hace bien.	
Pues eso. ¡Ya casi tenemos el planteamiento! Carlos, que es muy desgraciado , corteja a Esmeralda, que tampoco es feliz, pero Esmeralda le pone una condición...	
Pues eso. ¡Ya casi tenemos el planteamiento! Carlos, que es muy desgraciado, corteja a Esmeralda, que tampoco es feliz , pero Esmeralda le pone una condición...	
Carlos, al ver a Esmeralda desempaquetar el parchís , no pudo disimular un hondo gesto de contrariedad.	
¡Ah! Lo que sucedía era que Carlos, al ver cómo Esmeralda desenvolvía el parchís , se percató de que era cierto y bien cierto lo que siempre había temido: que ambos eran hermanos de padre.	
Cirilo, que acababa de recibir un encargo en firme , ni le miró. ¡Estaría bueno!	

Texto

Ideas sobre la novela

Alguna vez he intentado aclararme de dónde viene el placer –ciertamente modesto- que originan algunas de estas películas americanas, con una larga serie de capítulos o, como dice el nuevo y absurdo burgués español, de “episodios”. (Una obra que se compusiera de episodios sería una comida toda de entremeses y un espectáculo hecho de entreactos.) Y con no poca sorpresa he hallado que esa complacencia no procedía nunca del estúpido argumento, sino de los personajes mismos. Me he entretenido en aquellas películas cuyas figuras eran agradables, curiosas, tanto por el papel que representaban como por el acierto con el que el físico del actor realizaba su idea. Una película en que el detective y la joven americana sean simpáticos puede durar indefinidamente sin cansancio nuestro. No importa lo que hagan: nos gusta verlos entrar y salir y moverse. No nos interesan por lo que hagan, sino al revés, cualquier cosa que hagan nos interesa, por ser ellos quienes la hacen.

Recuérdese ahora las novelas mayores del pasado que han conseguido triunfar de las enormes exigencias planteadas por el lector del día y se advertirá que la atención nuestra va más a los personajes por sí mismos que a sus aventuras. Son Don Quijote y Sancho quienes nos divierten, no lo que les pasa. En principio, cabe imaginar un Quijote de igual valor que el auténtico, donde acontezcan al caballero y su criado otras aventuras muy diferentes. Lo propio acaece con Julián Sorel o con David Copperfield.

José Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*.

Hoja de trabajo 15

Nombre del alumno _____

Divide con corchetes las siete cláusulas del primer párrafo.

Atención: las siguientes actividades están referidas exclusivamente al primer párrafo del texto.

Marca con una “x” la respuesta correcta.

De acuerdo con la primera cláusula, ¿qué intenta aclararse el autor?

- El placer que originan las películas americanas
- La larga serie de capítulos de las películas americanas
- Cómo se expresa el nuevo y aburrido burgués
- El origen del placer de las películas americanas
- La larga serie de episodios de las películas americanas

De acuerdo con la tercera cláusula, ¿qué ha hallado el autor?

- Que el argumento es estúpido
- Que la complacencia procede del argumento
- Que la complacencia no procede de los personajes mismos
- Que hay poca sorpresa
- Que la complacencia procede de los personajes mismos

Marca con una “x” la respuesta que consideres correcta. Si te parece que ninguna opción responde a la pregunta, redacta con tus propias palabras la respuesta, en el espacio asignado para ello.

De acuerdo con la cuarta cláusula, ¿en qué se ha entretenido el autor?

- En el papel que representan las figuras
- En las figuras agradables
- En las películas con figuras agradables, curiosas
- En el acierto con que el físico del actor realizaba su idea
- En el físico del actor

Otra: _____

¿Qué se afirma en la quinta cláusula?

- Las películas duran indefinidamente sin cansancio nuestro
- En las películas, el detective y la joven americana son simpáticos

Otra: _____

Redacta con sus propias palabras la idea general de las cláusulas seis y siete.

Atención: la siguiente actividad está referida exclusivamente al primer párrafo del texto.

Marca con una “x” la respuesta correcta.

¿Cuál es la idea principal del primer párrafo?

- Las películas americanas son placenteras por el argumento
- Las películas americanas son placenteras por la duración
- Las películas americanas son placenteras por los personajes
- Las películas americanas son placenteras por la serie de capítulos
- Las películas americanas son placenteras por lo que hacen los personajes
- Las películas americanas son placenteras por la representación de los actores

Atención: las siguientes actividades están referidas exclusivamente al segundo párrafo del texto.

Copia textualmente tres oraciones subordinadas del segundo párrafo. Recuerda iniciar con el nexos con que están redactadas originalmente.

Redacta con sus propias palabras la idea principal del segundo párrafo.

Texto

La Migala

La migala discurre libremente por la casa, pero mi capacidad de horror no disminuye.

El día en que Beatriz y yo entramos en aquella barraca inmunda de la feria callejera, me di cuenta de que la repulsiva alimaña era lo más atroz que podía depararme el destino. Peor que el desprecio y la conmiseración brillando de pronto en una clara mirada.

Unos días más tarde volví para comprar la migala, y el sorprendido saltimbanqui me dio algunos informes acerca de sus costumbres y su alimentación extraña. Entonces comprendí que tenía en las manos, de una vez por todas, la amenaza total, la máxima dosis de terror que mi espíritu podía soportar. Recuerdo mi paso tembloroso, vacilante, cuando de regreso a la casa sentía el peso leve y denso de la araña, ese peso del cual podía descontar, con seguridad, el de la caja de madera en que la llevaba, como si fueran dos pesos totalmente diferentes: el de la madera inocente y el del impuro y ponzoñoso animal que tiraba de mí como un lastre definitivo. Dentro de aquella caja iba el infierno personal que instalaría en mi casa para destruir, para anular al otro, el descomunal infierno de los hombres.

La noche memorable en que solté a la migala en mi departamento y la vi correr como un cangrejo y ocultarse bajo un mueble, ha sido el principio de una vida indescriptible. Desde entonces, cada uno de los instantes de que dispongo ha sido recorrido por los pasos de la araña, que llena la casa con su presencia invisible.

Todas las noches tiemblo en espera de la picadura mortal. Muchas veces despierto con el cuerpo helado, tenso, inmóvil, porque el sueño ha creado para mí, con precisión, el paso cosquilleante de la araña sobre mi piel, su peso indefinible, su consistencia de entraña. Sin embargo, siempre amanece. Estoy vivo y mi alma inútilmente se apresta y se perfecciona.

Hay días en que pienso que la migala ha desaparecido, que se ha extraviado o que ha muerto. Pero no hago nada para comprobarlo. Dejo siempre que el azar me vuelva a poner frente a ella, al salir del baño, o mientras me desvisto para echarme en la cama. A veces el silencio de la noche me trae el eco de sus pasos, que he aprendido a oír, aunque sé que son imperceptibles.

Muchos días encuentro intacto el alimento que he dejado la víspera. Cuando desaparece, no sé si lo ha devorado la migala o algún otro inocente huésped de la casa. He llegado a pensar también que acaso estoy siendo víctima de una superchería y que me hallo a merced de una falsa migala. Tal vez el saltimbanqui me ha

engañado, haciéndome pagar un alto precio por un inofensivo y repugnante escarabajo.

Pero en realidad esto no tiene importancia, porque yo he consagrado a la migala con la certeza de mi muerte aplazada. En las horas más agudas del insomnio, cuando me pierdo en conjeturas y nada me tranquiliza, suele visitarme la migala. Se pasea embrolladamente por el cuarto y trata de subir con torpeza a las paredes. Se detiene, levanta su cabeza y mueve los palpos. Parece husmear, agitada, un invisible compañero.

Entonces, estremecido en mi soledad, acorralado por el pequeño monstruo, recuerdo que en otro tiempo yo soñaba en Beatriz y en su compañía imposible.

Juan José Arreola, *Confabulario*.

Hoja de trabajo 16

Nombres _____

1. Comenten en equipo sus impresiones sobre el relato; busquen en el texto al menos tres oraciones subordinadas adverbiales, transcribanlas y especifiquen su tipología (apóyense en la tabla de clasificación).

Oración	Clasificación

2. Reflexionen acerca de la importancia de las oraciones adverbiales para la descripción de las circunstancias en que se desarrollan los sucesos del relato, así como las causas y condiciones para que éstos se lleven a cabo. Anoten sus conclusiones.

3. Redacten al menos ocho oraciones adverbiales con los siguientes nexos: a donde, a fin de que, antes, apenas, aun cuando, aunque, como, con tal de que, conforme, cuando, desde, donde, en donde, más que, mayor que, menor que, menos que, mientras, para que, para, por más que, porque, puesto que, según, si, siempre que, tan pronto como, tan, tanto que, ya que.

Oración	Nexo

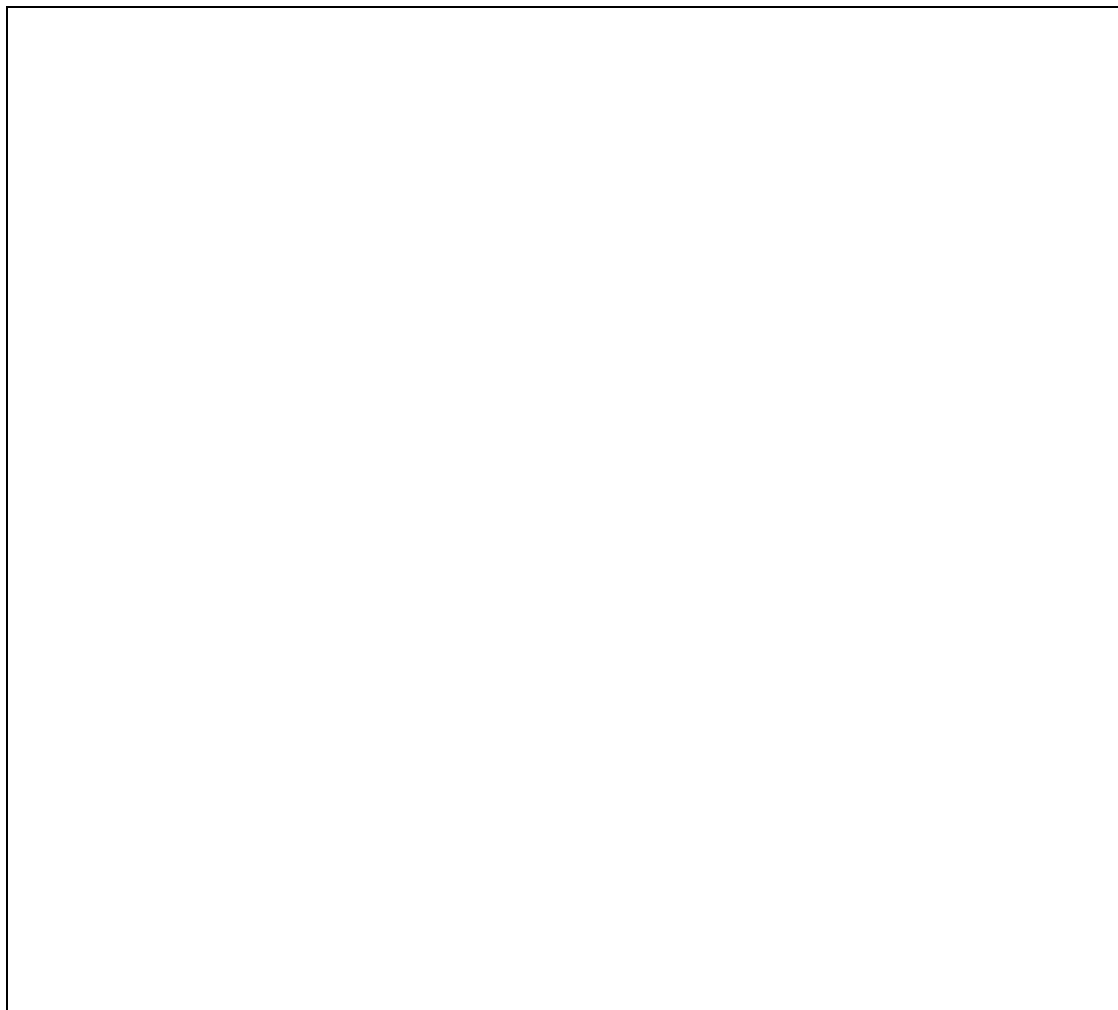
4. Intercambien sus resultados con el equipo asignado. Revisen la tarea del equipo asignado e identifiquen la tipología de oraciones redactadas por éste.

5. Planeación: seleccionen un elemento de la lectura anterior (la araña, la soledad, el horror, los personajes, la feria, etc.); inventen una idea principal para redactar un relato con dicho elemento; enlisten al menos cuatro ideas secundarias para elaborar el relato.

Idea principal: _____

Ideas secundarias: _____

6. Redacción: redacten un relato con los siguientes requisitos: estructura IDC (introducción, desarrollo y conclusión), primera persona del singular, cuatro párrafos, cada uno con al menos dos oraciones subordinadas adverbiales; empleen también otro tipo de oraciones (simples, compuestas por coordinación y yuxtaposición, compuestas por subordinación: adjetivas y sustantivas).



7. Corrección: corrijan el relato que el profesor les asigne, de acuerdo con el protocolo de corrección:

Ortografía.- Encierren en un círculo las palabras cuya ortografía esté incorrecta o les cause dudas.

Puntuación.- Encierren en un círculo los signos de puntuación que estén incorrectos, según el hilo narrativo. Marquen los que falten.

Sintaxis.- Marquen aquellas oraciones o frases cuyo sentido esté incompleto o confuso. Redacten la idea al margen del texto.

Hoja de trabajo 17

Nombre del alumno _____

Completa las siguientes oraciones:

1. La oración con un solo verbo conjugado (o perífrasis verbal) se llama_____.
2. A la oración con más de un verbo conjugado le denominamos_____.

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los tres tipos de oraciones compuestas?

2. ¿Cuál es la diferencia entre las oraciones coordinadas y las yuxtapuestas?

3. ¿Cuál es la diferencia entre las oraciones coordinadas y las subordinadas?

4. ¿Cuáles son los nexos de las oraciones yuxtapuestas?

5. ¿Cuáles son los cinco tipos de nexos de las oraciones coordinadas?

6. ¿Cuáles son los tres tipos de oraciones subordinadas?

Conclusiones

El aprendizaje del español como lengua materna inicia en los primeros años de vida del individuo, en una etapa preescolar. El niño aprende y practica el código debido a que posee una competencia natural para ello. Adquiere, en un proceso más o menos largo y de manera inconsciente, la gramática de su lengua, y la aplica a partir de un criterio de regularización. Debido a ello, encuentra dificultad en algunas palabras, como el verbo *caber*.

Aprender a leer también es un proceso previo al ingreso escolar, ya que la persona interactúa constantemente con estructuras verbales, aun sin poder descifrarlas. Paulatinamente y con ayuda de quienes le rodean, el niño descubre la existencia de signos -extraños para él- que son usados por los demás. Su curiosidad y capacidad de aprendizaje innatas le permiten iniciarse en juego del lenguaje.

La estimulación y guía que reciba, en casa o en la escuela, determinarán qué tanta competencia adquiera al respecto. Se ha comprobado que en la educación básica, Español es una materia que presenta graves problemas. Y la situación se torna más difícil si consideramos que el dominio de la lengua, en tanto herramienta de comunicación, es fundamental para las otras áreas educativas.

Reconocemos cuatro habilidades básicas de la lengua: oír, hablar, leer y escribir, cada una de las cuales exige un acercamiento diferente. La oralidad, habilidad que engloba el habla y el escucha, es la primera en desarrollarse; sin embargo, en muchas ocasiones, el estudiante del nivel medio superior presenta dificultades en una o ambas. Lectura y escritura requieren la constitución de una estructura cognoscitiva más formal que concreta.

Las estrategias didácticas propuestas en este trabajo están enfocadas a la escritura, específicamente a cuestiones gramaticales: categorías y funciones sintácticas, así como partículas clave de la sintaxis.

Apuntan al desarrollo de la complejidad sintáctica, es decir, que los alumnos se desplacen de formas simples a estructuras elaboradas.

El estudio de la lengua suele segmentarse en tres niveles: fonético-fonológico, léxico-semántico y morfosintáctico. La propuesta de este trabajo radica en el tercer nivel, si bien no lo abarca con amplitud. Es decir, la sintaxis comprende la construcción de emisiones, desde un enunciado hasta un discurso en su totalidad.

Al respecto, consideramos fundamental que la enseñanza de la lengua española –aun cuando sea lengua materna- debe considerar la competencia del hablante en dos sentidos:

- a) Normativo: reglas ortográficas y formalidad sintáctica.
- b) Comunicativo: adecuación del texto a la situación (superestructuras básicas).

El enfoque comunicativo (o el “nuevo enfoque”, según la última versión de los libros escolares para secundaria), se basa en la idea de enseñar a leer leyendo, enseñar a escribir escribiendo. Los contenidos de Español también deben incluir no sólo el uso de la lengua, sino:

- reflexión sobre ella,
- identificación de sus partes (ordenables y permutables),
- descubrimiento de múltiples maneras de decir (hablar y escribir) lo mismo, y
- construcción un metalenguaje.

Estamos conscientes de que esta propuesta no ofrece un panorama tan ambicioso, más bien constituye el punto de partida para abatir el problema al que se enfrenta el adolescente en materia de lectura y escritura (por ejemplo, la prueba de PISA).

Las estrategias abordaron seis temas:

1. Categorías gramaticales
2. Verbo (como categoría fundamental de la lengua)

3. Oración simple
4. Pronombre relativo (como nexos típicamente subordinantes, aunque no el único)
5. Oración compuesta coordinada
6. Oración compuesta subordinada

La visión didáctica fue el constructivismo, paradigma que plantea la participación activa del alumno como *constructor* simbólico de la realidad;¹ por ello se procuró que en las estrategias hubiera un equilibrio entre las actividades del docente y las desarrolladas por el alumno. Los contenidos declarativos y procedimentales son constantes en los seis planteamientos.

Uno de los postulados del constructivismo es que el sujeto no sólo reproduce la realidad en su mente, sino que ésta es siempre una construcción del sujeto. En materia de lenguaje, reconocer tal idea es fundamental, pues es la lengua la que le permite al sujeto reconstruir el mundo –conocerlo y reconocerlo- y expresar su visión ante los demás.

Por lo anterior debemos destacar el papel que lleva a cabo el grupo social en el que se circunscribe el individuo. La dimensión social del aprendizaje es incluida a partir del diseño de actividades elaboradas para pequeños equipos, así como para un trabajo en plenaria. También se incorporaron actividades enfocadas exclusivamente a la evaluación del trabajo grupal.

La reflexión, en este sentido, va encaminada a un metaconocimiento, es decir, al proceso mismo de aprendizaje. Con ello se cubren los objetivos actitudinales.

Las habilidades comunicativas: oralidad, lectura y escritura, están presentes en todas las estrategias, cuyo orden va de lo simple a lo complejo, y de elementos más o menos aislados a totalidades. Debemos destacar que la intención inicial ha sido procurar una visión íntegra del fenómeno, es decir, considerar a la lengua como un proceso integral.

¹ Vid. *Supra* pp. 37-38.

Quizá en determinados momentos se observan elementos en particular, pero antes o después éstos son abordados en su contexto. Por ejemplo, en la tercera estrategia, dedicada a la oración simple, se incluyen algunos ejercicios de análisis de oraciones, las cuales son obtenidas de un texto cuya lectura se realiza con anterioridad; posteriormente se rescata la estructura de dicho texto (El cual, por cierto, pretende imitar la argumentación persuasiva; se trata del relato *Anuncio*, de Juan José Arreola.)²

La coherencia semántica es, asimismo, un aspecto tomado en cuenta, principalmente en la última estrategia.³ El objetivo subyacente es evitar ambigüedades, repeticiones, inconsecuencias en las oraciones (anacoluto), que son tan frecuentes en el discurso oral, debido al carácter espontáneo de éste. Se propone, pues, en primer lugar, el reconocimiento de la estructura de la lengua, y luego el empleo consciente de sus elementos, bajo el esquema de planeación, construcción y corrección.

En general, las actividades planteadas son operativas, pretenden una aplicación clara del conocimiento más que limitarse a un aprendizaje conceptual, sin embargo, la última estrategia sí establece un ejercicio que podría ser juzgado como excesivamente tradicional; se trata de un breve cuestionario de seis preguntas acerca de definiciones sobre conceptos.⁴

El cuestionario se diseñó para recibir respuestas abiertas, con el objetivo de concluir este ciclo de actividades en torno a la gramática – más estrechamente, en torno a la sintaxis: coordinación y subordinación– con la solicitud de que sea el alumno quien formule definiciones teóricas (formales) a los fenómenos que, bajo un tratamiento más o menos práctico, observó durante la aplicación de las estrategias. Es decir, lograr una serie de fases formales-prácticas-formales.

² *Vid. Ibidem* pp. 127-128

³ *Vid. Ibidem* pp. 162-164.

⁴ *Vid. Ibidem* p. 165.

En su mayoría, las estrategias aquí planteadas fueron aplicadas en las prácticas docentes I y II, no obstante sufrieron numerosas modificaciones al ser evaluadas en diversos momentos y por diferentes personas. Algunos ejercicios fueron agregados, se ampliaron los tiempos señalados, en fin, fueron transformadas significativamente.

A partir de la visión general acerca del proceso educativo, nos percatamos de que el aprendizaje es un camino individual, único, aun cuando existan ciertas constantes en función de la madurez biológica de los sujetos. Es por ello que las estrategias refieren acciones concretas de docente y alumno, bajo supuestos generales, por lo tanto, las sugerencias son flexibles de adaptarse a cada situación particular.

La escuela no es sólo un centro de aprendizaje para el adolescente, sino que es un espacio para el encuentro con sus pares, que se distingue en gran medida de la calle o de su casa. La escuela y la educación continúan siendo un factor de movilidad social, así como un recurso para el crecimiento personal y profesional. Educación y cultura son manifestaciones sociales estrechamente ligadas.

La alfabetización –no sólo la lectura, sino la competencia en las habilidades de la lengua- sigue siendo lo básico en la educación, y el conocimiento de la lengua es condición para conseguir objetivo como aprender a conocer, a hacer y a vivir con los demás.

Fuentes de consulta

- AEBLI, Hans, *Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget*, Barcelona, Kapelusz, 1972.
- ALMAGUER, Teresa, *El desarrollo del alumno. Características y estilos de aprendizaje*, México, Trillas-ITESM-ILCE, 1999.
- AMARA, Giuseppe, “El adolescente y la familia”, en *Perfiles Educativos*, núm. 60, México, ILCE, 1993, pp. 13-18.
- ARCHANCO, Pamela, *et. al., Enseñar lengua y literatura*, Buenos Aires, Lugar, 2003.
- AUSUBEL, David, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1986.
- BARTHES, Roland, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, 1987.
- BATLLORI, Alicia, “El adolescente y la problemática familiar”, en *Perfiles Educativos*, núm. 60, México, ILCE, pp. 68-72.
- BAULEO, Armando, *Contrainstitución y grupos*, México, Nuevomar, 1983.
- BELTRÁN Núñez, Filiberto, “Desarrollo de la competencia comunicativa”, en Universidad abierta, <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/B/BeltranFiliberto.CompetenciaComunicativa.htm> (fecha de ingreso: 15 de junio de 2005)
- BENVENISTE, Émile, *Problemas de lingüística general II*, México, Siglo XXI, 1977.
- BERISTÁIN, Helena, *Gramática estructural de la lengua española*, 3ª ed., México, UNAM, 1984.
- BLEGER, José, *Psicología de la conducta*, México, Paidós, 1986.
- BROM, Yara, “Dos modos de aprehender el mundo”, en *Perfiles educativos*, núm. 74, México, ILCE, 1996, pp. 57-64.
- CARDERO García, Ana María; RULL Rodrigo, Angeles, *Lingüística 1. Libro de consulta para estudiantes de educación media básica*, México, Nuevas Técnicas Educativas; Madrid, Santillana, 1976.
- CARDERO García, Ana María, *1. Lengua y literatura. Tradición y novedad en el análisis gramatical*, México, ENEP Acatlán, UNAM, 1997.
- CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación*, México, Luis Vives, 2000.
- CASTELLÓ, Toni, “Procesos de cooperación en el aula”, en Mir, C. (coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, pp. 51-71, Barcelona, Graó, 1998.
- CHEHAYBAR Y KURI, Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, 2ª ed., México, UNAM-Plaza y Valdés, 2000.
- CHOMSKY, Noam, *La (Des) Educación*, Barcelona, Crítica, 2002.
- COLL, César y SOLÉ, Isabel, “Los profesores y la concepción constructivista”, en Coll, César, *El constructivismo en el aula*, 8ª ed., pp. 7-23, Barcelona, Graó, 1998.
- CONTRERAS, Ofelia y DEL BOSQUE, Ana Elena, *Aprender con estrategia. Desarrollando mis inteligencias múltiples*, México, Pax México, 2004.

- DEBESSE, Maurice, *Historia de la pedagogía*, Barcelona, Oikos-Tau, 1974.
- DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Correo de la UNESCO, 1997.
- DÍAZ BARRIGA, Frida, “El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior”, en *Perfiles Educativos*, núm. 37, México, ILCE, 1987, pp. 16-26.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2ª ed., México, McGraw-Hill, 2000.
- FERNANDES, Evaristo, *Psicopedagogía de la adolescencia*, Madrid, Narcea, 1991.
- FERREIRO, Emilia, “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”, en Ferreiro, Emilia y Gómez Palacios, Margarita (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1986.
- FERREIRO, Ramón, “El aprendizaje grupal al cooperativo ¿Qué hay de nuevo?”, en *Educación. Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática y Justa*, núm. 86, México, 2002, pp. 59-61.
- FERREIRO, Ramón y CALDERÓN, Margarita, *El ABC del aprendizaje cooperativo*, México, Trillas, 2002.
- GALEANO, Eduardo, *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés* (6ª ed.), México, Siglo XXI, 2003.
- GARCÍA, Susana y VANELLA, Liliana, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI, 1992.
- GÓMEZ Torrego, Leonardo, *Gramática didáctica del español*, 8ª ed., Madrid, SM, 2002.
- GUERRERO, María Elena, “La escuela como espacio de vida juvenil”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 5, México, 2000, pp. 110-125.
- GUEVARA, Gilberto, “UNAM: Perfil sociodemográfico”, en *Educación*, núm. 86, México, 2002, pp. 11-22.
- HERRERA, Alma; CRUZ, Margarita; GÓMEZ, Germán y RAMÍREZ, Erika, “Los valores en los jóvenes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Hirsch, Ana (comp.), *Educación y valores*, T. II, México, Gerniña, 2001, pp. 391-420.
- HURLOCK, Elizabeth, *Psicología de la adolescencia (edición revisada y ampliada)*, 1ª ed. en México, México, Paidós, 1999.
- ISAACS, David, *La educación de las virtudes humanas*, 2ª ed., México, Editora de revistas, 1985.
- KLEIN, Josephine, *Estudio de los grupos*, 2ª ed., México, FCE, 1975.
- LOMAS, Carlos, “El aprendizaje de la comunicación en las aulas”, en Lomas, Carlos (coord.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2001, pp. 9-25.
- LÓPEZ Chávez, Juan; ARJONA Iglesias, Marina, *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*, México, Edere, 2001.
- LUNA Traill, Elizabeth, Alejandra Viguera Ávila, Gloria Estela Báez Pinal, *Diccionario básico de lingüística*, México, UNAM, 2005.
- LUZURIAGA, Lorenzo, *Pedagogía*, Buenos Aires, Lozada, 1984.

- MAQUEO, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, UNAM-Limusa, 2004.
- MARÍN, Enriqueta, “Los adolescentes a través de la literatura”, en *Perfiles Educativos*, núm. 60, México, ILCE, 1993, pp. 62-67.
- MEAD, Margaret, *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*, 2ª ed., Barcelona, Gedisa, 1980.
- MERINO, Carmen, “Identidad y plan de vida en la adolescencia”, en *Perfiles Educativos*, núm. 60, México, ILCE, 1993, pp. 45-48.
- MIRANDA Arroyo, Juan Carlos, “El aprendizaje escolar y la metáfora de la ‘construcción’ ”, en *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, núm. 2, en www.odiseo.com.mx (fecha de ingreso: 15 de enero de 2004).
- MIRAS, Mariana, “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos”, en Coll, César, *El constructivismo en el aula*, 8ª ed., Barcelona, Graó, 1998, pp. 47-63.
- MUÑOZ, Lucía Laura; ROMÁN, Laura; ÁVILA, Roberto y CHALINI, Valentín, *Ingreso estudiantil al CCH*, México, UNAM-CCH, 2003.
- NAVA, José, “Experiencias y perspectivas en torno a la adolescencia”, en *Perfiles Educativos*, Núm. 60, México, ILCE, 1993, pp. 40-45.
- NEIRA, Teófilo, *La cultura contra la escuela. Un ensayo sobre las contradicciones ente cambio social y prácticas educativas*, México, Ariel, 2000.
- NEMIROVSKY, Myriam, *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*, Sevilla, MCEP. Sevilla, 1999.
- NUSSBAUM, Luci, “De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral”, en Lomas, Carlos (coord.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2001, pp. 67-81.
- OBREGÓN, Teresa, “El adolescente estudiante. Experiencia docente”, en *Perfiles Educativos*, núm. 60, México, ILCE, 1993, pp. 53-57.
- PAREDES, Elia Acacia, “La enseñanza-aprendizaje de la literatura en el bachillerato”, en *Perfiles educativos*, núm. 68, México, ILCE, 1993, pp. 49-51.
- PERRAUDEAU, Michel, *Piaget hoy. Respuestas a una controversia*, México, FCE, 1996.
- PIAGET, Jean, “El mito del origen sensorial de los conocimientos científicos” en Rivadeo, Ana María (comp.), *Introducción a la epistemología*, México, UNAM, ENEP Acatlán, 1995.
- PONCE, Aníbal, *Adolescencia, educación y sociedad*, México, Ediciones de cultura popular, 1978.
- QUESADA, Rocío, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2003.
- REAL Academia de la Lengua Española, *Diccionario*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- RIBAS Seix, Teresa, “La evaluación de la composición escrita”, en *La enseñanza del español en la escuela secundaria*, México, SEP, 1995, pp. 173-177.
- RONDAL, Jean-Adolphe, *Lenguaje y educación*, Barcelona, Editorial Técnica y Médica, 1980.
- RUÉ, Joan, “El aula: un espacio para la cooperación”, en Mir, Clara, *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, Barcelona, Graó, 1998, pp. 17-49.

- SÁBATO, Ernesto, *La resistencia. Una reflexión contra la globalización, la clonación, la masificación*, México, Seix Barral, Col. Booket, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1980), *Curso de lingüística general*, Madrid, Akal.
- VALLE, Ángeles y SMITH, Marcia, “La escolaridad como un valor para los jóvenes”, en *Perfiles Educativos*, núm. 60, México, ILCE, 1993, pp. 83-86.
- VIGOTSKY, Lev, *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, México, Editorial Alfa y Omega, 1993.
- WERTSCH, James, *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1995.
- ZARATE, Rosa, “La formación de valores y actitudes en la educación superior”, en Hirsch, Ana (comp.), *Educación y valores*, T. II, México: Gernika, 2001, pp. 183-214.

Textos:

- ARREOLA, Juan José, *Confabulario*, México, Joaquín Mortiz, 2001.
- BENEDETTI, Mario, *La muerte y otras sorpresas*, México, Punto de lectura, 1980.
- CELA, Camilo José, *Café de artistas*, México, CNCA, 1998.
- DAHL, Roald, *Cuentos en verso para niños perversos* (Título original: *Revolting Rimes*), Madrid, Altea, Traducción de Miguel Azaola, 1987.
- MONSIVÁIS, Carlos, *Escenas de pudor y liviandad*, 3ª ed., México, Grijalbo, 1988.
- ORTEGA Y Gasset, José, *Meditaciones del Quijote*, 9ª ed., Madrid, Revista de Occidente, 1975.
- DEL VALLE-Inclán, Ramón María, *Jardín umbrío*, Madrid, Espasa-Calpe, 1983.