



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

La gramática como base de la competencia comunicativa del estudiante de
bachillerato

TESIS

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

PRESENTA

Verónica Lozada Martínez

TUTOR:

Dra. Ana María Jerusalén Cardero y García
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

ESTADO DE MÉXICO, AGOSTO 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis padres, **Alfonso Lozada** y **María del Carmen Martínez** por su comprensión y apoyo durante toda mi vida, por el ejemplo de entereza, de lucha, de entrega; por enseñarme a seguir en el camino por difícil que parezca. Alfonso has sido un gran maestro de vida, María del Carmen, de ti heredé el amor y compromiso con la docencia, la pasión por las letras. A los dos, gracias eternas. Los amo.

A mi hermano y filósofo de cabecera, **Jesús Enrique Lozada Martínez**, porque tus pláticas y compañía son el mejor regalo que la vida pudo darme. Eres un gran ser humano a quien admiro y respeto mucho. Gracias por los consejos, por el ánimo, por los cafés de madrugada.

A mi tutora, la **Dra. Ana María J. Cardero y García**, quien siempre confió en mí. Gracias por la paciencia que desde la licenciatura me tuvo. Gracias por permitirme conocer la docencia como su adjunta hace años y por iniciarme en el maravilloso mundo de la investigación lingüística. A usted todo mi cariño, respeto y admiración.

A los grandes maestros que marcaron mi vida con su atención, con su paciencia. Gracias por la dedicación a ese montón de niños, de adolescentes, de jóvenes que estuvimos a su cargo. Siempre los llevaré en mi corazón: Juanita, Cirilo, Rocío Sánchez Serrano, Mauro Jiménez, Silvino, Irma; Nidia Ojeda, Rocío Montiel, Claudia Espinosa, Rosario Dosal, Rafael de Jesús Hernández.

A la **Dra. Lilián Camacho Morfín**, quien siempre está ayudando sin egoísmo. Gracias porque por su curso y por su ánimo pude terminar este trabajo.

A mis amigos y colegas que entregan parte de su vida a la docencia. Gracias por compartir instantes, experiencias.

A todos los estudiantes con quienes he trabajado desde que inicie tan bella profesión, a aquellos jóvenes de la Secundaria para Trabajadores No. 77 con quienes descubrí mi vocación docente, a los adolescentes locos del CUV, a los entrañables estudiantes del Colegio de Bachilleres No. 19, a los siempre queridos de la Escuela Nacional Preparatoria No. 9 y, por supuesto, a los alumnos de la FES Acatlán.

¡Gracias a todos!

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1. La gramática en la lingüística y en lo cotidiano	
1.1 Gramática, ¿arte o disciplina?.....	7
1.2 ¿El aprendizaje escolar de la gramática es necesario?.....	13
1.2.1 Breve historia de la enseñanza de la lengua española en México.....	14
1.2.2 Dos posturas respecto a la enseñanza de la gramática.....	17
1.3 La gramática y las otras disciplinas lingüísticas	
1.3.1 La gramática y la lingüística.....	20
1.3.1.1 Lingüística general	20
1.3.1.2 La lingüística histórica o gramática histórica	23
1.3.2 La sociolingüística	24
1.3.2.1 Actitud y creencias lingüísticas	26
1.3.2.2 Comunidades: idiomática, lingüística y de habla, y registro	33
1.3.2.3 Normas: lingüística, académica y sociolingüística	38
Capítulo 2. Competencias ¿un enfoque nuevo?	
2.1 El enfoque por competencias en la educación mexicana del Nivel Medio Superior, SEP	41
2.1.1 ¿Qué es una competencia en este enfoque? Definición y tipos	43
2.1.1.1 Competencias genéricas	46
2.1.1.2 Competencias disciplinares	48
2.2 Las competencias en la educación. Vistazo pedagógico	50
2.3 Las competencias desde la lingüística	54
2.3.1 Competencia lingüística	55
2.3.2 Competencia comunicativa	59

Capítulo 3. El adolescente y la gramática, ¿relación imposible?

3.1 Descripción general del adolescente	66
3.2 Las <i>inteligencias múltiples</i> : puente entre adolescentes, gramática y vida	
3.2.1 ¿Qué son las inteligencias múltiples?.....	73
3.2.1.1 Implicaciones educativas	78
3.2.1.2 Los gustos del adolescente y las inteligencias múltiples... ..	79
3.3 Gramática: puente entre la vida, la academia y la sociedad. Propuesta de ejercicios	
3.3.1 Bases para el diseño de las actividades	85
3.3.2 Propuesta de actividades	89
3.3.2.1 Sustantivo	92
3.3.2.2 Adjetivo	93
3.3.2.3 Pronombre	94
3.3.2.4 Verbo	95
3.3.2.5 Estructura de la oración.....	96
3.3.2.6 Conjunciones.....	97
3.3.2.7 Preposiciones	98
3.3.2.8 Adverbio.....	99
3.3.2.9. Determinantes.....	100
3.3.2.10 Clases de palabras.....	101
Conclusiones.....	102
Anexo: Material de apoyo para las situaciones didácticas propuestas.....	105
Fuentes consultadas.....	148

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el sistema educativo mexicano ha optado porque los contenidos revisados en el aula sean “prácticos”, es decir, con relación directa con la realidad, aplicables a ésta. Lo cual ha propiciado políticas lingüísticas orientadas a la educación reflejados en los enfoques que se han tomado para la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Desde los años 70 tenemos el Enfoque Comunicativo Funcional (ECF), el cual tiene como finalidad que el alumno se comunique funcionalmente. Toma sus base teóricas de distintas escuelas lingüísticas.

Si revisamos con atención la lengua en este enfoque es un instrumento que debe ser utilizado para una comunicación eficaz y eficiente. Por tanto, deben dejarse a lado estudios “sistemáticos” de la lengua, es decir, no basta que el alumno sepa hacer análisis gramaticales si no sabe o no puede utilizar esos conocimientos lingüísticos en lo cotidiano. Este enfoque parece haberse malentendido por algunos que consideraron que los estudios gramaticales son enciclopédicos y que de nada sirven para la práctica.

El 21 de octubre de 2008, se publicó en el *Diario Oficial de la Nación*¹ que el nuevo enfoque para trabajar la Educación Media Superior (EMS) sería el de "competencias". Divididas en genéricas, disciplinares y profesionales.

¹ Cfr. Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado de http://intranet.uat.edu.mx/rectoria/mediasuperior/Documentos%20compartidos/Acuerdos%20Secretariales/Acuerdo_444%20Las%20Competencias%20Que%20Constituyen%20el%20MCC%20Del%20S%20NB.pdf [22 de septiembre de 2013]

La gramática desde el ECF dejó de tener atención. Actualmente, el único plan de estudios de Nivel Medio Superior que considera explícitamente contenidos gramaticales es el de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM y sus incorporadas. Sin embargo, en la realidad pocos son los profesores que trabajan estos contenidos en el aula. Algunos se “aprovechan” de la libertad de cátedra y como estos temas no gustan a los alumnos, no los imparten. Otros se dedican a la parte literaria, pues la lingüística la consideran complicada y pesada, carente de interés para los estudiantes.

De lo anterior se desprende el problema que atendemos en esta tesis: En la educación mexicana media superior actual, se están dejando de lado los conocimientos gramaticales por considerarlos innecesarios o poco útiles para la vida cotidiana. Esto genera la siguiente problemática:

- ✓ **Aprendizaje:** Los alumnos de nivel medio superior tienen dificultad para redactar de forma clara, coherente y cohesionada. Se les complica la comprensión de textos y en relación con la lengua extranjera tienen problemas para entender la “terminología” (pronombre, tiempos verbales, entre otros) y estructura de la misma ya que carecen de las bases que se tendrían que abordar en las clases de lengua materna.
- ✓ **Enseñanza:** Se discriminan los contenidos gramaticales por considerarlos poco “útiles” y cuando se llegan a trabajar estos temas se hace en el nivel de identificación y, si bien va, se hacen análisis alejados de lo cotidiano. Falta la aplicación y comparación de los elementos gramaticales en el contexto de los estudiantes.

¿En verdad la gramática es tan irrelevante y aburrida? ¿Sólo los estudiantes de Lengua y Literatura Hispánicas deben estudiarla? ¿Es un conocimiento sólo para especialistas? Mi respuesta es un NO tajante.

¿Qué conocimientos otorga la gramática? ¿Qué habilidades o competencias se desarrollan con la gramática?

Tradicionalmente la gramática se ha entendido como un conjunto de reglas, de normas. Abarca el nivel morfosintáctico de la lengua. Es decir, estudia la estructura de las palabras, cómo están conformadas y a partir de esto, uno puede saber cómo construir adecuadamente otras. También abarca el nivel sintáctico, en el cual se nos ofrecen las reglas combinatorias de los distintos tipos de palabras.

Si nosotros enseñamos a los estudiantes de bachillerato sólo estructuras y reglas alejados de la realidad y de lo práctico, claro que la gramática resulta irrelevante, incluso sin sentido para ellos, pues en lo cotidiano no se preocupan por ello. Entonces ahí la responsabilidad es de los profesores.

Debido a esto es que proponemos trabajar los contenidos gramaticales relacionados con el contexto de los estudiantes, es decir, iniciar con sus usos lingüísticos para que a través de los contenidos gramaticales puedan transitar de un código restringido a uno elaborado, de un estilo informal a uno formal. Lo anterior fortalecería la competencia comunicativa del estudiante.

La hipótesis que se sostiene en esta tesis es que para ser competente comunicativamente se requiere conocer el uso, forma y significado de la lengua, en

contextos y situaciones determinadas, estos conocimientos lingüísticos son brindados por la gramática, por lo tanto, ésta permite el desarrollo de la competencia comunicativa.

Los conocimientos lingüísticos son parte de la Competencia Comunicativa, la cual depende, finalmente de una competencia sociocultural. Pensemos, entonces, si un hablante ya identificó que está en una situación formal por el contexto, sus interlocutores, el tema que se está tratando y otros factores; debe adecuarse, o bien, hacer uso de su competencia ejecutiva, pero si carece de elementos lingüísticos poco le servirá identificar la situación, incluso puede generarle “inseguridad lingüística” que derivaría en inseguridad social, incluso aislamiento. Es por esto que en esta tesis se siguen los siguientes objetivos:

- **General:** Argumentar la relevancia de la gramática en la formación académica y personal de los estudiantes de bachillerato.
- **Particulares**
 - Reconocer la relación entre la gramática y otras disciplinas e interdisciplinas lingüísticas.
 - Ubicar los estudios gramaticales en el campo disciplinar y en el psicopedagógico.
 - Comparar las *competencias* en las áreas lingüística, sociolingüística, pedagógica y en la propuesta de la SEP.
 - Relacionar los contenidos gramaticales con las *inteligencias múltiples*.
 - Distinguir las distintas clases de palabras y sus características.

- Diseñar una serie de ejercicios de gramática (clases de palabras y estructura de la oración) relacionados con la *competencia comunicativa* y las *inteligencias múltiples*.

Para el cumplimiento de los anteriores el trabajo está organizado de la siguiente manera:

En el capítulo 1, “La gramática en la lingüística y lo cotidiano” definimos el concepto clave de este trabajo, gramática; posteriormente, se hace un breve recorrido de la enseñanza de ésta en México desde la colonia hasta nuestros días para, después, discutir las posturas que hay respecto a su enseñanza. Ubicamos y relacionamos a esta disciplina en el campo de la lingüística y de la sociolingüística. Este capítulo corresponde a la línea disciplinaria.

El capítulo 2, “Competencias, ¿un enfoque nuevo?” presenta información acerca del concepto de *competencia* desde la lingüística, la sociolingüística, la pedagogía y la reforma implementada por la SEP. Se define el concepto y se contrastan en los distintos campos. Este capítulo corresponde a la línea psicopedagógica.

Para cerrar, en el capítulo 3, “El adolescente y la gramática, ¿relación imposible?” se dan las características generales del adolescente para establecer una liga entre sus gustos e intereses con las *competencias múltiples*, las cuales también se definen en esta sección de la tesis. Se establece un puente entre la gramática, las inteligencias, las competencias, la academia y la vida cotidiana en la propuesta de ejercicios. En este capítulo se sintetizan las tres líneas de la MADEMS.

Se encontrarán como anexos, la información teórica de las clases de palabras (sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, artículo y numerales) y de los componentes de la oración simple, según la *Nueva gramática de la lengua española* (2010), lo cual puede servir de actualización terminológica para algunos docentes. Se adjuntan los textos (material de apoyo) empleados en la aplicación de la propuesta.

No debemos olvidar que el estudiante de bachillerato está preparándose para acceder a otros mundos. Si dejamos que se quede con el código que tiene, participamos en su aislamiento. La lengua estándar (a la cual nos ayuda a entender la gramática) es como la plantilla que permite que personas de diferentes regiones o de diferentes grupos sociales se comuniquen. Ayuda, pues, vencer las barreras dialectales o sociolectales.

Capítulo 1. La gramática en la lingüística y en lo cotidiano

En este capítulo trataremos los conceptos básicos en los que sustentaremos nuestra propuesta de ejercicios gramaticales. Antes, definiremos gramática y contrastaremos los rasgos de significado del concepto para precisar de cuáles partimos. Se hará, también, un breve recuento histórico de la enseñanza de la gramática en México para entender el papel que hoy en día se le da.

Además, la relacionaremos con otras disciplinas lingüísticas e interdisciplinas para ubicar nuestro objeto-instrumento de estudio. Nos referimos a la gramática como objeto-instrumento porque partiremos de los conceptos lingüísticos, de su estudio, para poder llegar a “construir” y decodificar mensajes, es decir, para que los conocimientos lingüísticos no sean algo memorístico, sino una herramienta, una llave para la comunicación en distintos contextos con diferentes personas.

1.1 Gramática, ¿arte o disciplina?

La definición de gramática ha ido cambiando a través del tiempo, aparentemente, no sería relevante detenernos en este aspecto, sin embargo, dependiendo de la concepción que se tiene de ésta es la forma de abordarse su estudio y su enseñanza, pues no es lo mismo un *arte* que una *disciplina*.

En la tradición lingüística el término *arte gramatical* se relaciona con los cuatro sentidos alcanzados por el τέχνη:

- a) Arte 1: *habilitas* que se apoya en un conocimiento.
- b) Arte 2: disciplina que enseña a hablar y escribir.
- c) Arte 3: *scientia* que describe el sistema de la lengua.

d) Arte 4: *institutio*, género de tratados gramaticales definidos por características muy concretas. (Gutiérrez, 2012, pág. 20)

Estos cuatro rasgos del *arte gramatical* se separan con el tiempo y dan diferentes concepciones de *gramática*, las cuales repercuten en la enseñanza. Actualmente, pareciera que en la enseñanza del español como lengua materna nos centramos en las Artes 3 y 4, considerando a la gramática como una disciplina que sirve para la descripción de la lengua, razón por la que discutiremos las implicaciones de los cambios de términos en las definiciones en el estudio, la docencia y el aprendizaje

¿Qué diferencia hay entre *arte* y *disciplina*? Empecemos por definir ambos conceptos según el *Diccionario de la lengua* de la Real Academia Española (DRAE)

<p style="text-align: center;">Arte (Del lat. <i>ars, artis</i>, y este calco del gr. τέχνη)</p>	<p style="text-align: center;">Disciplina (Del lat. <i>disciplīna</i>)</p>
<p>1. amb. Virtud, disposición y habilidad para hacer algo.</p> <p>3. amb. Conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo.</p> <p>8. amb. desus. Libro que contiene los preceptos de la gramática latina.</p>	<p>1. f. Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral.</p> <p>2. f. Arte, facultad o ciencia.</p> <p>3. f. Especialmente en la milicia y en los estados eclesiásticos secular y regular, observancia de las leyes y ordenamientos de la profesión o instituto.</p>

(Real Academia Española, 2014)

Si tomamos como base de comparación la acepción número 2 de *disciplina*, podríamos pensar que es sinónimo de *arte*, pero si recordamos que no hay sinonimia perfecta, entonces, puntualizamos que las diferencias de significado, aunque parezcan mínimas no lo son, al menos no para la conceptualización de *gramática*.

El *arte* si bien puede entenderse como un conjunto de reglas y preceptos, se relaciona con la disposición de “hacer algo” y con la habilidad para lograrlo; mientras que la *disciplina* se con una doctrina para instruir, con lo que debe seguirse, con el observar y seguir leyes. En síntesis el *arte* se centra en el individuo y su capacidad para realizar “algo”, y la *disciplina* en lo que esa persona debe seguir normativamente, sin importar su habilidad y disposición.

Lo anterior es importante en la conceptualización de la *gramática* porque podríamos afirmar que aquellas definiciones donde se considere un *arte*, tienen como objeto que el lector logre una habilidad en los usos lingüísticos, mientras que en aquellas donde se considere una *disciplina* queda de lado la utilidad de la obra para el receptor, es decir, no importa si lo ayuda a mejorar o no su habilidad lingüística.² Resulta importante esta distinción porque el sentido de *arte* es el que más se apega a la noción de *competencia* que en el siguiente capítulo trataremos.

A continuación enunciaré las definiciones de *gramática* de Elio Antonio de Nebrija (1492), de la primera gramática de la Real Academia Española (RAE) (1771), de Andrés Bello (1847) y la de la *Nueva gramática de la lengua española* (2010). Lo anterior con la finalidad de entender cómo al cambiar su conceptualización cambia la forma de abordarse. Se toman estas obras como eje por su importancia e influencia en la historia-cultura de la lengua española.

Nebrija en su *Gramática de la lengua castellana*, primera gramática del español, retoma a los griegos que la llamaron “*arte de letras*” y engloba a la ortografía, a la

² En este apartado se toman como sinónimos *habilidad* y *capacidad* por la acepción que el diccionario de lengua genera, DRAE da de la primera.

prosodia, a la etimología, a las diez partes de la oración (sintaxis) y una parte dedicada para quienes quieren aprender el español. (Nebrija, Gramática de la lengua castellana, 2014) Esta gramática estaba destinada a la enseñanza del español, por eso la preocupación por la pronunciación y por los recursos retóricos, como *arte* incluía esos aspectos que hoy se han dejado fuera de los estudios gramaticales.

Señala Gutiérrez Ordóñez³ que Nebrija es el primer autor que especifica tres tipos de destinatarios de la gramática de una lengua vernácula:

a) Los hablantes nativos del castellano, para que posean un conocimiento explícito de la lengua.

b) Los hablantes del castellano que necesitan adquirir una base gramatical en el estudio del latín.

c) Los extranjeros que deseen aprender el castellano. (Gutiérrez, 2012, pág. 21)

Es importante este aspecto porque reafirma la idea de que la primera gramática del español estaba destinada al aprendizaje del castellano, ya fuera como lengua materna, en cuyo caso sería un “refuerzo” o “hacer consciente el uso”, ya como lengua extranjera ya como base de conocimientos lingüísticos para aprender otra lengua. Ejes que deberíamos tener presentes en la actualidad.

En la primera gramática editada por la Real Academia Española en 1771, se lee: “*La Gramática* es **arte** de hablar bien. Divídese en dos partes: la primera trata del número, propiedad, y oficio de las palabras: la segunda del orden y concierto que deben tener entre sí, para expresar con

³ En su discurso de ingreso a la Real Academia Española, en 2008, *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, en [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/\(voanexos\)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/\\$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/(voanexos)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf) [Recuperado el 2 de mayo de 2012]

claridad los pensamientos.” (Real Academia Española, 2014, pág. 6) La primera parte correspondería a la morfología y la segunda a la sintaxis, aunque cuando la primera trata las “funciones” de las palabras, abarca también parte de la sintaxis. En esta definición encontramos ya las partes de la gramática con la delimitación disciplinaria (morfología y sintaxis) que hasta hoy se conserva, la diferencia con la gramática actual es la concepción, pues en esta obra del siglo XVIII todavía se le consideraba *arte* destinado a ser una guía para el “buen uso” de la lengua.

Andrés Bello, por su parte, dice que “la *gramática* de una lengua es el **arte** de hablarla correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada.” (Bello, 2014, pág. 53) Los contenidos de esta gramática, también corresponden a la morfología y a la sintaxis, y mantiene la concepción de gramática como *arte*. El autor hace explícito en el título de la obra, *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, la relevancia del *uso*, notabilidad que se retoma en la definición y que durante el desarrollo de la obra podemos constatar, el conocimiento de la lengua, de su estructura y de su orden, son para *usar* “correctamente” los elementos lingüísticos.

Actualmente, *La nueva gramática de la lengua española* define *gramática* como “una **disciplina** combinatoria, centrada, fundamentalmente, en la constitución interna de los mensajes y en el sistema que permite crearlos e interpretarlos.” Nos señala, también, que comprende, en sentido estricto la morfología y la sintaxis y, en un sentido más amplio, la fonética y la fonología; mientras que la semántica y la pragmática no son parte de la gramática, pero sí ayudan a la descripción de aspectos gramaticales. (Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, pág. 3) En esta definición notamos ya el cambio de *arte* a *disciplina*, cuyo objetivo es estudiar la constitución de los mensajes, del sistema; han quedado fuera de esta concepción el receptor y el objetivo de dar elementos para un “buen” uso de la lengua.

Apunta, también, Gutiérrez Ordóñez que: Al término *gramática* se le han aplicado cuatro conceptos diferentes:

- a) La habilidad de hablar y escribir correctamente,
- b) La disciplina aplicada que enseña a hablar y escribir correctamente.
- c) La disciplina teórica que describe el sistema gramatical de la lengua.
- d) El género de manuales en los que se recoge el cuerpo de conocimientos teóricos de la lengua.

La confusión se convierte en tradición (Gutiérrez, 2012, pág. 31) y este cambio de conceptualización repercute en el binomio enseñanza - aprendizaje, pues si se piensa en gramática como los incisos c y d o como las Artes (mencionadas al inicio de este apartado) correspondientes a estos, 3 y 4; poco tiene que aportar la gramática a los individuos en lo cotidiano y sería dudosa su pertinencia en los estudios de nivel Medio Superior. Sin embargo, como hemos visto en este breve recorrido de conceptualizaciones, la *gramática* no se reduce a reglas o a manuales, va más allá si se le permite; puede ser una herramienta que ayude a “mejorar” los usos lingüísticos, además de ser un puente entre lenguas diferentes, tal y como pretendía Nebrija. Estos últimos puntos son los que se abordarán en esta tesis.

Para definir *gramática* utilizaremos *disciplina* por ser el término empleado actualmente en la terminología lingüística, pero no lo reduciremos a descripción ni a preceptos ni a manuales, pues consideramos que la noción no debe perder de vista la habilidad del individuo ni el objetivo de favorecer un uso adecuado de la lengua, esto último con fines comunicativos, no prescriptivos, tal y como se señala en el concepto de *arte*. Entenderemos de aquí en adelante a la *gramática* como la *disciplina lingüística que*

estudiará, explicará y permitirá el conocimiento del segundo nivel de la lengua, el morfosintáctico, para poder utilizar los elementos lingüísticos en eventos comunicativos de manera eficiente, y poder adaptarlos, según sus necesidades comunicativas.

1.2 ¿El aprendizaje escolar de la gramática es necesario?

En el apartado anterior se abordó someramente la relación de la conceptualización de *gramática* con la enseñanza de la lengua. En éste discutiremos si es posible “enseñar” y “aprender” el uso eficiente de la lengua a través de los saberes lingüísticos, particularmente los gramaticales. Desde principios del siglo XX se han manifestado dos posturas opuestas al respecto, están quienes consideran que la gramática no ayuda a “aprender lengua” y quienes sostienen, por el contrario, la importancia de los contenidos gramaticales para una comunicación eficaz. Se presentarán ambas posturas para, finalmente, argumentar la tesis aquí sostenida: la gramática sirve de base a la competencia comunicativa. Antes, se hará un breve recorrido por la historia de la enseñanza de la lengua española en México.

En el año 2008 en México se planteó una Reforma Educativa en el Nivel Medio Superior⁴, en la que se establece, entre otros puntos, que los aprendizajes académicos deben ser útiles para la vida cotidiana, con lo que se renueva la discusión de la pertinencia de los contenidos lingüísticos en el aula, si son o no prácticos en la vida cotidiana, si ayudan o no al perfeccionamiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes, en consecuencia, si deben mantenerse u omitirse de los planes de estudio. En lo particular, considero que se confunden los contenidos con la forma de abordarlos, además de que la manera de trabajarlos, teórica o prácticamente, ha variado según los cambios en los planes y

⁴ De la cual abundaremos en el siguiente capítulo.

programas de estudios, lo cual no ha permitido un avance real en el binomio enseñanza-aprendizaje de los recursos lingüísticos.

1.2.1 Breve historia de la enseñanza de la lengua española en México

La historia de la enseñanza del español en México inicia con la llegada de los españoles a nuestro país y tiene relación con las distintas políticas lingüísticas desde el siglo XVI hasta la fecha. El primer acercamiento con la lengua fue el de la “imposición” no sólo de los signos lingüísticos, sino de la cultura, de la religión, de otra visión del mundo.

Lo correspondiente a los antecedentes de la enseñanza de la lengua española como parte de un currículum académico⁵, podemos datarlos, a partir de las Leyes de Reforma de 1821 – 1867 en el Colegio de San Gregorio, cuyos estudios eran equivalentes al nivel Primaria de nuestros días, en el cual se impartía la asignatura de *Gramática castellana*, que era “aprendida” en libros de preguntas y respuestas.

Las leyes de 1867 indicaban que además de *gramática* era obligatorio enseñar *estilo epistolar* para ayudar a los alumnos a servirse mejor del lenguaje. Un año después se suprime dicha asignatura, con lo que se perdía la parte práctica del estudio de la lengua y se reducía la enseñanza de ésta a reglas gramaticales y definiciones.

En 1894, en la recién formada Escuela Nacional Preparatoria⁶, Se reducen notablemente los estudios de lengua. Desaparece la denominación de la clase de *Gramática* y se renombra como *Lengua Nacional*, impartido en primer semestre. En tercer semestre la asignatura relacionada se llama *Segundo curso teórico-práctico de Lengua Nacional*; mientras que en octavo semestre se añade el curso de *Declamación*.

⁵ Para este recuento histórico la información fue extraída y sintetizada del texto de Moreno de Alba “La enseñanza del español en la Escuela Nacional Preparatoria y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM)”, *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. (2009) pp. 413 -433.

⁶ El decreto de su fundación está fechado el 2 de febrero de 1867, en él, Benito Juárez encarga a Gabino Barreda la creación de la Escuela Preparatoria.

Ya en el siglo XX, en 1914, se modifica la distribución de los cursos de lengua. En primer año se sitúa el *Primer curso de Lengua Española* (se sustituye el nombre de *Lengua Nacional*). En segundo año estaba el *Segundo curso de Lengua Española*.

En 1916, durante los tres primeros años de Preparatoria (eran cuatro los que se estudiaban en total) se cursaba *Lengua Castellana y Ejercicios del Lenguaje*. (Notamos otro cambio de nominación de la asignatura). Cuatro años después, se cambia la forma de agrupar profesiones y especialidades, había seis áreas de conocimiento, en cuatro no se incluía asignatura alguna relacionada con el español, esas eran:

- I. Ciencias matemáticas, físicas, químicas y biológicas
- III. Ciencias filosóficas y su aplicación a la vida práctica
- V. Artes plásticas y artes industriales
- VI. Artes musicales

En 1924, El plan de estudios se organiza en tres años. Las materias relacionadas con la Lengua son: *Tecnicismos y Neologismos* (obligatoria para abogados, licenciados en ciencias sociales, médicos, ingenieros y dentistas) y *Obras literarias* (abogados, licenciado en ciencias sociales y médicos). Para 1930 el curso de *Español* ubicado en el primer año, era obligatorio para todas las profesiones y especialidades. Un año después se mantiene la obligatoriedad de esa materia y se precisa que su estudio debe ser “práctico”.

En el plan de estudios de 1996 de la Escuela Nacional Preparatoria, que Moreno de Alba en su texto data como del 2007, la asignatura que mantiene la enseñanza de la lengua es *Lengua española* que se considera “instrumental básica” cuyos “motivos y propósitos” en el ámbito lingüístico son los siguientes:

- **Lengua hablada.** que se considera esencial para mejorar la capacidad de comunicación oral de los educandos. Los temas de lectura y de investigación auspiciarán el ejercicio constante en el aula.
- **Reflexión sobre la lengua.** El habla y la lengua presentan una diferenciación notable. El conocimiento de la norma culta requiere de la reflexión y de la práctica de aspectos significativos, los cuales permitirán al alumno adquirir la competencia lingüística que exige la calidad universitaria del bachiller: ortografía, puntuación, sintaxis, riqueza del léxico, connotación, denotación, propiedad, serán revisados cuidadosamente en el salón de clases.
- **Lengua escrita.** Este eje implica la práctica cotidiana de la expresión escrita, bajo la supervisión atenta del profesor, lo cual supone el fortalecimiento de la capacidad de comunicación que le dará al alumno la seguridad para redactar cualquier documento cotidiano o formal que requiera. (Programa de estudios de la asignatura Lengua española, 2014, pág. 1)

Como podemos apreciar, durante el siglo XIX predominaba un interés “práctico” en la enseñanza de la lengua, la gramática debía estar orientada al uso de la lengua, muy acorde a lo planteado en la obra de Andrés Bello. Ya en el siglo XX, empieza el vaivén acerca de cómo trabajar la gramática, justo es a inicios de este ciclo cuando se inician fuertes cuestionamientos sobre la utilidad de la misma para la comunicación, frases como “enseñar gramática no es enseñar lengua” se acrecientan con esta centuria. En esta oscilación es donde se ubica este trabajo, que busca demostrar la eficacia de los conocimientos lingüísticos en lo cotidiano, no sólo para la comunicación, sino, también para la convivencia.

1.2.2 Dos posturas respecto a la enseñanza de la gramática

Rodolfo Lenz, lingüista y filólogo en 1912 señalaba que enseñar gramática y enseñar lengua eran cosas absolutamente distintas ya que “la lengua materna no la aprende nadie según las reglas de la gramática”. Doce años después, en 1924 Américo Castro, filólogo, exponía que “la gramática no servía para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseña a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta, “el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la impresión de que se enseña el lenguaje materno”. (Lomas, 1999, págs. 45-46) Así como ellos hay otras voces, algunas de ellas son las de Galichet (1972), Roulet (1976), Demonte (1987), Narbona (1989) y Nicolas (1994), que se suman a la premisa de que la gramática no sirve para “enseñar-aprender”.⁷

Se puede establecer una liga entre las citas anteriores con el contexto y con las modificaciones de los planes de estudio en México, recordemos en 1924 los estudios referentes a la lengua se centraban en *Tecnicismos* y *Neologismos*, es decir, conocimientos relacionados directamente con las profesiones de los estudiantes.

El hecho de que especialistas de la lengua afirmen que los conocimientos lingüísticos, particularmente la gramática, no se relacionan con la aplicación en lo cotidiano, puede ser tomado como “razones” por algunos y utilizar esos pensamientos para justificar la omisión de estos contenidos en los planes de estudio ya que defienden la idea de que las personas pueden comunicarse sin conocer la gramática o los preceptos lingüísticos.

⁷ Para conocer otras afirmaciones similares de lingüistas pueden consultarse, además de Lomas, *Cómo hacer cosas con las palabras*, a López Morales, *La enseñanza de la gramática*, y a Salvador Gutiérrez Ordóñez, *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*.

Por ejemplo, Philippe Perrenaud (2012, pág. 127) apunta que “los saberes formales no juegan un papel tan determinante como se pensaba para el dominio práctico de una lengua, incluso escrita, y que este dominio se desarrolla evidentemente mediante la práctica de la comunicación.” Sin embargo, con los mismos “saberes formales” si analizamos lo que el autor escribe, no los desecha; pues el sintagma *un papel tan determinante* nos permite afirmar que sí tiene una función dentro de la comunicación, *no tan determinante*, pero sí es parte de ella.

A pesar de las voces que niegan la relevancia y pertinencia de la gramática en la enseñanza y en el aprendizaje formal de la lengua, sostengo que es esencial en la formación de los estudiantes de bachillerato, pues proporciona el código necesario para el cambio de registros, permitiendo la transición de un código informal a uno formal, el paso de la lengua coloquial a la estándar; ya que la comprensión del sistema lingüístico ayuda a fortalecer la competencia comunicativa. Aunado a lo anterior, los conocimientos gramaticales pueden:

- Potencializar la competencia cultural, pues al conocer la lengua se debe relacionar con el contexto en que se desarrolla.
- Mejorar la redacción y la ortografía. Permite claridad, cohesión, concisión y coherencia en los textos. Concordancia.
- Ayuda a la comprensión de textos, al identificar ideas principales de las que no lo son (subordinadas), sujetos que ejecutan la acción, personas, animales u objetos sobre quienes recae ésta (objeto directo), a quiénes afecta de forma indirecta lo realizado (objeto indirecto) lugares donde se desarrolla, modo, instrumentos... (circunstanciales)
- Brindar seguridad lingüística, además de que puede servir para la formación personal, actitudinal; al generar una conciencia lingüística puede trabajarse la no discriminación por usos lingüísticos diferentes al estándar.

Hay autores como Lomas que no desechan los contenidos gramaticales, tal es el caso de Castellá quien escribe:

Los objetivos generales en la enseñanza de la lengua son la comprensión y la expresión escrita y oral: escuchar, hablar, leer y escribir. Los alumnos tienen que ejercitarse en la manipulación de frases y párrafos, en la planificación del texto, en la lucha por expresarse con sentido. La gramática tiene que ser una ayuda, un medio, no un fin. Enseñar, mejor dicho, acompañar al alumno en el aprendizaje del uso de la lengua no es fácil, por supuesto. Sin embargo, ése es el reto. (Lomas, 1999, pág. 46)

En México tenemos tres retos, por lo menos, concernientes a la enseñanza de la gramática. El primero es que se comprenda la importancia de su estudio en la formación académica, tanto en nivel Básico como en el Medio Superior⁸, incluso en el Superior; el segundo, lograr articular los contenidos gramaticales con el uso, con la vida; el tercero, que una vez que se haya alcanzado el punto anterior, se aplique en las aulas.

Lo antedicho no es tarea fácil porque el contexto del país no ayuda, sobre todo, la situación actual en la que se encuentra la educación y, particularmente, el profesor promedio. El docente, al menos del área metropolitana, no tiene las condiciones suficientes para poderse dedicar plenamente a su labor, mínimo tiene dos trabajos, donde las demandas “burocráticas” lo agobian; aunado a eso, el salario apenas es suficiente para cubrir sus necesidades básicas de manutención. Esta situación refleja que las reformas nacen en un escritorio, de igual forma, las propuestas de programas y actividades que olvidan los contextos particulares. La historia de la enseñanza del español se sigue escribiendo y la duda de la utilidad de la gramática, como hemos visto, no es algo nuevo.

⁸ Al respecto puede consultarse el artículo de Rosario Dosal y Ma. Guadalupe Langarica, “Importancia del estudio de la lingüística en el bachillerato” en *V Encuentro Internacional de Lingüística en Acatlán* (2006).

De esto se desprende la idea de generar una serie de ejercicios que sirvan como guía, que puedan modificarse según los participantes, las situaciones, el contexto, para brindar un apoyo al docente del área de español y mostrar que la gramática ayuda a tener una mejor comunicación lingüística. Para construir esta batería de ejemplos se requiere relacionar la gramática con otros saberes, además de los pedagógicos.

1.3 La gramática y las otras disciplinas lingüísticas

La gramática por sí sola no genera una *competencia comunicativa*⁹, requiere de un trabajo constante en el aula, donde se debe procurar no sólo hacer análisis arbóreo o ejercicios de opción múltiple. Los conocimientos gramaticales deben relacionarse con lo cotidiano, pero ¿cómo? Lo que nos interesa en este trabajo es el “uso” de la gramática, por lo tanto la relacionaremos con otras disciplinas lingüísticas. Antes de comentar qué conocimientos de otras áreas lingüísticas pueden ligarse con los contenidos gramaticales, es preciso ubicar a la primera.

1.3.1 La gramática y la lingüística

1.3.1.1 Lingüística general

Ya, al inicio de este capítulo definimos a la gramática como la *disciplina lingüística que estudiará, explicará y permitirá el conocimiento del segundo nivel de la lengua, el morfosintáctico, para poder utilizar los elementos lingüísticos en eventos comunicativos de manera eficiente, y poder adaptarlos, según sus necesidades comunicativas.*

⁹ En este momento entenderemos como *competencia comunicativa* como aquello que le permite al hablante comunicarse de manera eficaz en diferentes contextos. En el siguiente capítulo precisaremos esta definición y los componentes de dicha competencia.

Sin embargo, es preciso aclarar que esta definición se enmarca en el contexto de la *lingüística general*, que en términos generales, siguiendo a Saussure, podemos definir como la ciencia encargada del estudio del lenguaje humano, “que implica la observación sistematizada y verificable de los hechos lingüísticos y la construcción de una teoría general sobre la naturaleza del lenguaje.” (Marín, 2009, pág. 131) ¿Por qué aclarar esto? Porque si partimos de la *lingüística histórica* o de la *lingüística aplicada*, el concepto de gramática variaría. En este primer momento, relacionaremos algunos conceptos que se trabajan en lingüística general con los contenidos gramaticales y su enseñanza, tales términos son: *lenguaje, lengua, habla*.

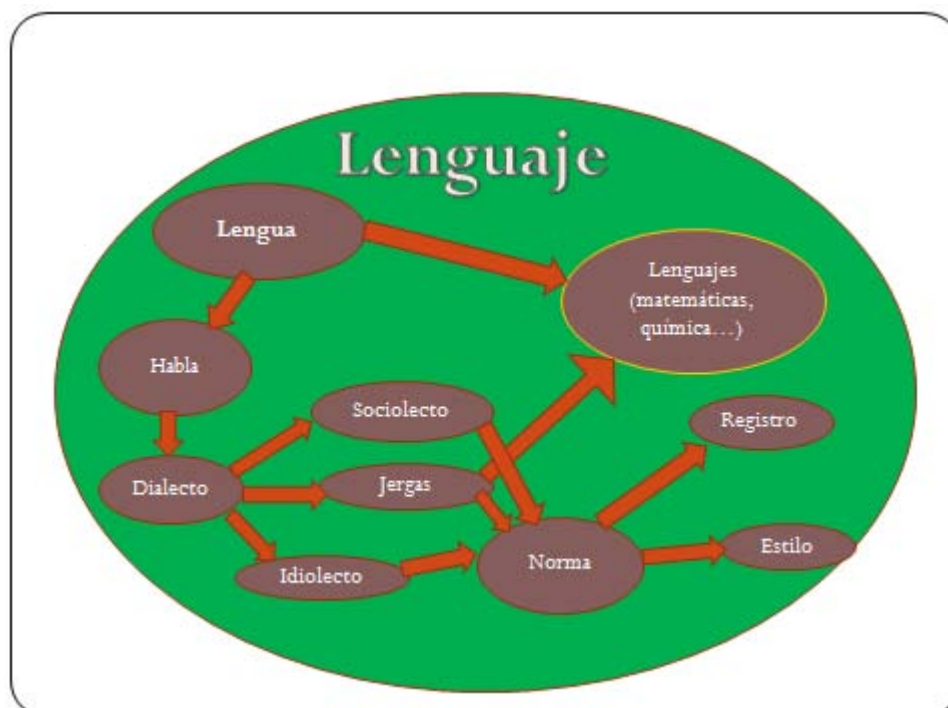
Podemos entender *lenguaje* como “cualquier sistema de signos que sirva para la intercomunicación, es decir, para comunicar ideas o estados psíquicos entre dos o más individuos. Y a menudo se llama “lenguaje” a cualquier tipo de comunicación entre seres capaces de expresión, sean ellos hombres o animales.” (Coseriu, 1986, pág. 18)

La *lengua*, en cambio, es un sistema en el que todas las unidades son solidarias y donde el “valor” de cada una de ellas está dado por la presencia e interacción con otras. Es una *institución social*. (Saussure, 2003). Podríamos decir que es un sistema jerárquicamente organizado y que al ser una institución social, refleja la organización y la visión del mundo de la comunidad¹⁰ que la comparte. De ahí la importancia de conocer sus reglas y estructura.

El *habla* es la “actualización de la lengua”, es individual no social; producto de la voluntad y la inteligencia del sujeto hablante que emplea ese código con el objeto de expresar su pensamiento social. (Saussure, 2003)

¹⁰ En el apartado referente a la Sociolingüística se precisarán los tipos de comunidades y el concepto de registro.

Los contenidos gramaticales estudiados en las aulas de bachillerato deberían servir de puente entre *habla* y *lengua*, es decir, entre los usos cotidianos del estudiante y los formales o estándares para poder comunicarse con todo tipo de personas, no sólo con sus amigos o sus padres. Además de que son la “llave de acceso” a otros conocimientos o lenguajes escolares como el de las matemáticas, el de la química, el de la física, entre otros.



Como podemos observar en el esquema anterior, el *habla* tiene otras manifestaciones particulares, las específicas, las que reflejan sólo los usos lingüísticos de *un individuo* es lo que conocemos como *idiolecto* (Marín, 2009, pág. 118). Si un alumno se queda sólo con su “forma particular de hablar” será difícil que entienda no sólo las asignaturas, sino a personas de lugares u ocupaciones distintas. Y ¿qué nos acerca a lo “general” de la lengua, a lo “estándar” que rompe barreras comunicativas? Los

conocimientos gramaticales referentes a su estructura, construcción y combinación para así evitar errores como el siguiente¹¹:



¿El jabón corporal sólo es para niños que tengan forma de hipopótamo o es un jabón que tiene la forma de dicho animal? No falta quien asevere que la combinación no importa, si se entiende el mensaje, pero este tipo de expresiones no reflejan una *competencia comunicativa*¹², pues no corresponde con el uso formal.

1.3.1.2 La lingüística histórica o gramática histórica

La *lingüística histórica*, también se conoce como *gramática histórica*, según autores como Robins (1971)¹³; Luna, Viguera y Baez (2005), las últimas apuntan que es un “método de análisis que consiste en el estudio de una lengua a través del tiempo, su evolución y sus diferentes contextos históricos.” (Luna Traill, Elizabeth; Viguera Ávila, Alejandra y Baez Pinal, Gloria Estela, 2005, pág. 110).

¹¹ La ilustración fue extraída de la red social Facebook en https://www.facebook.com/photo.php?fbid=451636501592743&set=a.353959301360464.82547.183905188365877&type=1&relevant_count=1 [recuperada el 23 de diciembre de 2013]

¹² Véase la definición de este término en el siguiente capítulo

¹³ “Lingüística general: el alcance del tema” en *Lingüística general*, trad. Pilar Gómez, Gredos, Madrid, págs. 19 – 42

Company y Cuétara distinguen dos tipos de *gramática histórica*, la *interna* y la *externa*. La primera “estudia los cambios lingüísticos como ajustes internos del sistema de la lengua con independencia del acontecer histórico de los pueblos usuarios de esa lengua”, mientras que la segunda “estudia los cambios lingüísticos como resultado del acontecer histórico y cultural de la comunicad usuaria de la lengua en cuestión.” (Company, Concepción y Cuétara, Javier, 2011, pág. 64)

¿Qué puede aportar la *gramática histórica* a la enseñanza y al aprendizaje del español en el bachillerato? Aunque para algunos, parezcan conocimientos “enciclopédicos” privativos de los especialistas de la lengua, la evolución del español, el cómo fue cambiando durante el tiempo, permiten entender el porqué de ciertos elementos lingüísticos que parecen, en primera instancia, inexplicables o carentes de sentido. Pongamos como ejemplos los siguientes: en el paradigma del sustantivo por qué palabras como *mar* no tienen “definido” el género; en el paradigma verbal, las irregularidades, el origen de la forma “haiga” y de la desinencia –s en la segunda persona del singular en pretérito perfecto del modo indicativo.

Lo anterior no sólo serviría para un mejor conocimiento de la lengua y su historia, sino que reforzaría la *competencia cultural* de los estudiantes y, sobre todo, ayudaría a evitar los *estereotipos lingüísticos* que desembocan en estigmas o discriminación. Con esto, se aportaría información que permitiera la formación humana de los estudiantes, incluso de algunos profesores.

1.3.2 La sociolingüística

La *sociolingüística* estudia las relaciones entre el lenguaje y los componentes sociales, es decir estudia a la lengua en su contexto social. No debe confundirse con la *sociología del lenguaje*, la cual utiliza las realizaciones de la lengua como indicio de estratificación social. (Luna Traill, Elizabeth; Viguera Ávila, Alejandra y Baez Pinal, Gloria Estela, 2005) (Marín, 2009) (Moreno Fernández, 2009)

Ubicar el sistema lingüístico en lo social, resulta fundamental en una clase de lengua, pues así se puede hacer notar cómo los usos lingüísticos dependen de los grupos sociales y a su vez tienen impacto en dichos grupos, así como en los individuos que los conforman. Partir de algunos aspectos sociolingüísticos permite ubicar no sólo los contenidos gramaticales, sino al estudiante en su entorno y en las otras posibilidades de interacción que tiene y de cómo comportarse lingüísticamente de acuerdo a ellas.

Se pretende, entonces, relacionar lo lingüístico con lo social y así, poder impactar de forma positiva en la *actitud* de los estudiantes, no sólo hacia los contenidos gramaticales, sino, también, hacia usos lingüísticos diferentes a los de ellos. ¿Cómo? Evitando los prejuicios lingüísticos, los estereotipos y que aprendan a que hay diversas formas de comunicarse, pero que éstas dependen de factores extralingüísticos y que, por lo tanto, deben respetar toda manifestación lingüística. Al percatarse de que hay distintas formas de hablar, de usar la lengua, se busca llegar a generar una *conciencia lingüística*¹⁴ y que el estudiante cambie su *actitud* hacia las manifestaciones lingüísticas diferentes a las suyas.

¹⁴ Parfraseando a Humberto López Morales, podemos definir conciencia lingüística como el *conocimiento* que un hablante tiene de los usos lingüísticos que prefiere la *comunidad* a la que pertenece (López Morales, 2004, pág. 257). Aunque aquí lo importante es resaltar que para que el hablante pueda usar el código adecuado para cada situación e interlocutor, debe conocerlo. En el *Diccionario Básico de Lingüística* se define como una “intuición que tiene el hablante de las reglas y de los valores lingüístico de una lengua” (Luna Traill, Elizabeth; Viguera Ávila, Alejandra y Baez Pinal, Gloria Estela, 2005, pág. 60)

Para lograr lo antes mencionado se pueden tomar los siguientes conceptos del área sociolingüística: actitudes y creencias lingüísticas, comunidades (lingüística, idiomática y de habla), normas (lingüística, académica y de uso o sociolingüística y prestigio lingüístico, además de incluir a las variables sociales de edad y sexo.

1.3.2.1 Actitud y creencias lingüísticas

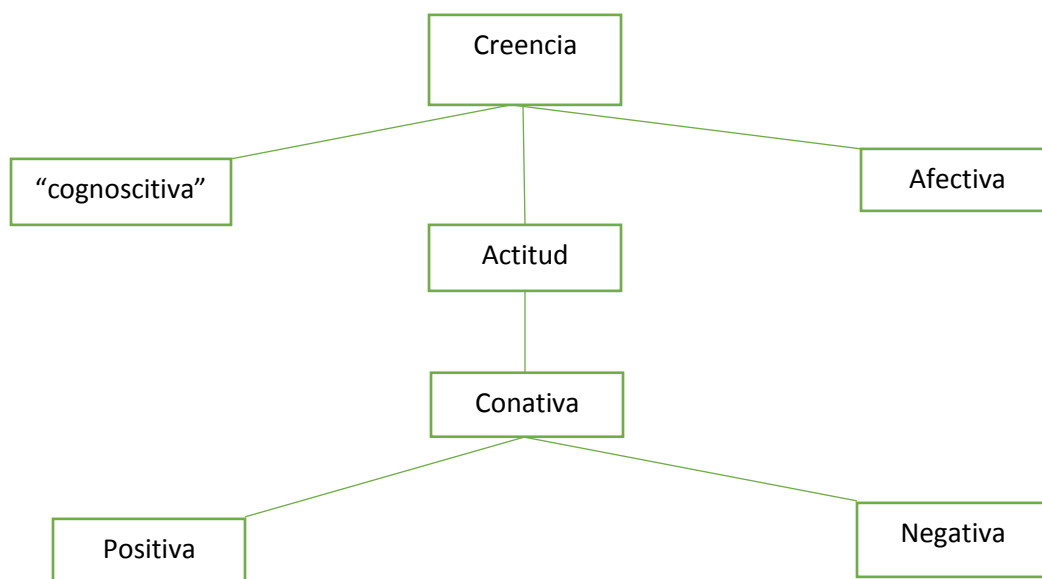
Empecemos por definir actitud, en el DRAE, encontramos tres acepciones, de las cuales la que se acerca más a lo ya expuesto es la tercera: “3. f. Disposición de ánimo manifestada de algún modo.” Mas ¿Cómo se relaciona este “ánimo” con lo lingüístico?

Las actitudes, si bien son hechos extralingüísticos inciden en el sistema, pueden generar cambios, hacer que las personas usen o no ciertas expresiones, Moreno Fernández apunta lo siguiente:

La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de “lengua” incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes. La actitud ante la lengua y su uso se convierte especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud el hecho de que las lenguas no sólo son portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua. (Moreno Fernández, 2009, págs. 177-178)

Hay quienes tienen actitud positiva ante los conocimientos lingüísticos y quienes tienen una negativa, como se planteó anteriormente. Aparentemente, trabajar con los primeros sería más fácil y a los segundos habría que convencerlos de la importancia, de lo beneficioso de los estudios gramaticales, mas no es tan simple.

Habría que cuidar, también, a los que tienen actitudes positivas ya sea reales ya aparentes, para evitar que se genere una *estigmatización lingüística*¹⁵ y se empleen los conocimientos lingüísticos, gramaticales para discriminar o burlarse de las personas. Pero, ¿de dónde vienen las actitudes que los estudiantes y algunos profesores tienen hacia la gramática? De creencias. Humberto López Morales esquematiza de la siguiente manera los componentes una *creencia* que deriva en una *actitud* determinada, ya sea positiva o negativa.



“Las creencias pueden estar basadas en la realidad (...) pero en gran medida no aparecen motivadas empíricamente (de aquí las comillas en lo cognoscitivo).” (López Morales, 2004, pág. 291)

¿Qué relevancia tienen las *actitudes* en la enseñanza-aprendizaje de una lengua?

Recordemos que hay distintas definiciones de gramática y con ellas diversas formas de

¹⁵ La *estigmatización* es la valoración negativa de unos usos lingüísticos, la cual puede crear *estereotipos*, es decir, variables marcadas socialmente de forma consciente, que suele caracterizar a grupos sociales, generalmente los más bajos y que puede desaparecer [lo cual sería una pérdida cultural] al ser estigmatizada. (Moreno Fernández, 2009, pág. 350)

trabajarse. Dentro de los tipos de gramática encontramos la *normativa o prescriptiva*, la cual, al parecer es la que se entiende en lo general como la disciplina general, es decir, las personas al escuchar el concepto lo relacionan con las reglas que deben seguirse, reduciendo así a la disciplina a un conjunto de “leyes aburridas y sin sentido” acerca del uso de la lengua. En el *Diccionario básico de lingüística* se define de la siguiente manera:

“Conjunto de normas que regulan el empleo de una lengua determinada. La llamada gramática normativa obedece a necesidades prácticas y se basa en el juicio de los especialistas, quienes dictan normas oficiales de corrección sobre la manera como debe expresarse un hablante. También se le denomina GRAMÁTICA PRESCRIPTIVA.” (Luna Traill, Elizabeth; Vigueras Ávila, Alejandra y Baez Pinal, Gloria Estela, 2005, pág. 110)

Lo anterior genera cierta actitud negativa ante los conocimientos gramaticales pues se pierde de vista que la regulación atiende a una necesidad práctica: la comunicación. Sé que en apariencia la gente se comunica sin tomar en cuenta lo gramatical, pero no debemos olvidar que para acceder a otros conocimientos la lengua es el medio, por ejemplo, la explicación de un fórmula química se hace a través de palabras; los discursos políticos, los contratos bancarios, los contratos laborales, todos ellos parten de estructuras lingüísticas, que varían de acuerdo al objetivo, pero en general deben ser claros, concisos, coherentes y cohesionados, lo cual se logra con una sintaxis adecuada.

Ahora bien, lo enunciado en el párrafo anterior está ligado con acciones poco tolerantes hacia usos coloquiales de la lengua, es decir, hay quienes se toman “muy en serio” la prescripción y van por la vida queriendo “corregir” a los demás, basta ver en las

redes sociales tales manifestaciones que van desde los nombres que adoptan algunos como el usuario de *twitter* @policiagramatical o con los “memes”¹⁶ que circulan el *Facebook*.

En las redes sociales mencionadas, abundan ejemplos como los anteriores y grupos que “defienden” el buen uso de la lengua, como ejemplos del *Facebook* tenemos la cuenta oficial de Larousse Latinoamerica (Larousse latam), Ortografía: Letras y garabatos, Ortografía, además de las cuentas oficiales de la Fundación del Español Urgente (Fundéu) y del Centro Virtual Cervantes. En *twitter* están las cuentas de la Asociación de Academias de la Lengua Española @ASELE_ELE, @ASALEinforma; la RAE, Real Academia, @OrtografíaHoy; Instituto Cervantes, @iCervantes, @InstCervantes y la Fundación del Español Urgente, @Fundeu, por mencionar algunos. Estas cuentas tienen abundantes seguidores, con lo que podemos inferir que la prescripción en la lengua genera *actitudes positivas*, contrario a lo que algunos piensan.

Moreno de Alba en *La lengua española en México* presenta datos de la actitud de los mexicanos ante la *corrección lingüística*¹⁷. (Moreno de Alba, 2003, págs. 120 - 121)

¹⁶ “Meme (Internet meme) es un término utilizado en el mundo de Internet para describir una idea o un símbolo que se transmite de forma explosiva a través de los medios de Internet (email, red social, blog, noticias, entre otros servicios). Meme viene de la palabra griega "mimema", que significa "algo imitado", y representa una forma de propagación cultural, un medio para que la gente transmita memorias sociales e ideas culturales entre sí.” (Castro, 2014)

¹⁷ Se entiende por *correcto* aquel uso apegado a la tradición de la comunidad, es un uso conforme al sistema lingüístico, es decir, al estándar.

CUADRO 1. La propiedad y la corrección en el hablar, el buen empleo de la lengua española, ¿es algo que a usted le preocupa? (porcentajes)

	Hombres	Mujeres	Jóvenes	Adultos	Con educación superior	Sin educación superior	Promedio
Mucho	51	57	58	49	51	59	54
Algo	38	43	40	49	44	35	42
Poco	4	---	1	---	2	1	2
Nada	7	---	1	2	3	1	2

CUADRO 3. Respeto y estimación hacia la lengua española (porcentajes)

La lengua española es un sistema utilísimo de comunicación	Hombres	Mujeres	Jóvenes	Adultos	Con educación superior	Sin educación superior	Promedio
Pero no necesariamente algo que deba ni respetarse ni estimarse	24	21	25	11	15	25	20
Que, además, debe respetarse pero no necesariamente estimarse	18	16	16	18	16	17	17
Que, además, debe respetarse y estimarse	58	63	59	71	69	68	63

Como podemos observar en estas tablas, la *actitud* hacia la lengua española es positiva, se le valora y su buen uso es algo que preocupa a los jóvenes. El 7 y el 8 de enero del 2014 se realizó una encuesta, en el Centro Universitario del Valle, a adolescentes cuyas edades oscilaban entre los 12 y 18 años de edad, para corroborar si los datos dados por Moreno de Alba seguían vigentes. Se planteó sólo la pregunta del cuadro 1, adaptada. ¿El buen uso de la lengua española es algo que te preocupa? La respuesta que se pidió fue cerrada con cuatro opciones: Nada, poco, algo y mucho. El total de población encuestada

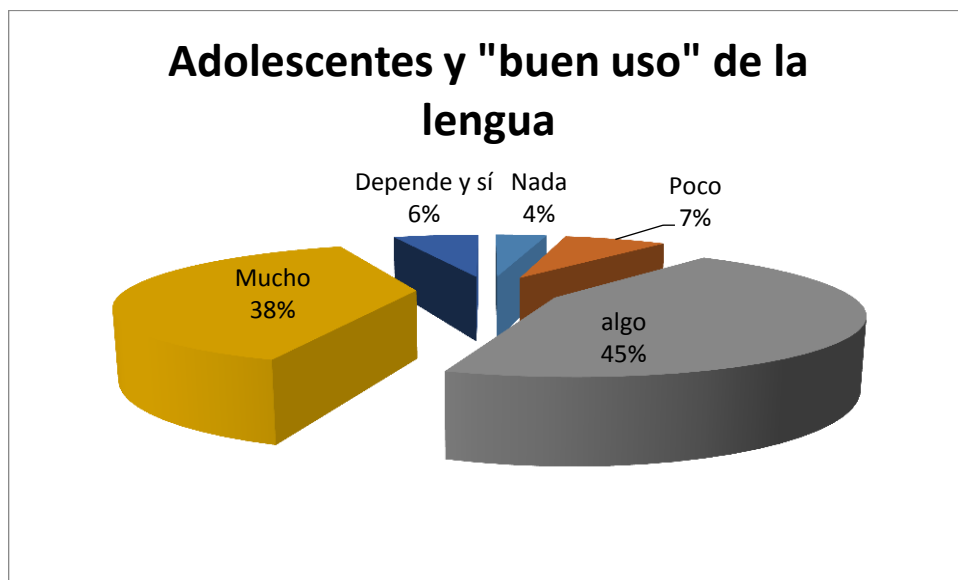
fue de 89 adolescentes, 72 de Preparatoria y 17 de Secundaria (El total de estudiantes del Centro educativo que permitió los cuestionarios). Los resultados fueron los siguientes.

Respuesta	Hombres Secundaria	Mujeres Secundaria	Hombres Preparatoria	Mujeres Preparatoria	Total
Nada	1 (12)	1(12)	1 (17)	0	3
Poco	0	0	4 (15, 16, 18 -2-)	2 (15)	6
Algo	4 (12)	4 (12 -2- y 13 -2-)	16 (1 -15-, 6 -16-, 8 -17-, 1 -18-)	13 (4 -15-, 6 -16-, 2 -17-, 1-18-)	37
Mucho	5 (2 -12- y 3 -13-)	2 (12)	8 (1 -15-, 2 -16-, 2 -17-, 2 -18 y 1 -19-)	17 (6 -16-, 6 -17- y 5 -18-)	32

No respondieron a la pregunta nueve estudiantes, una mujer de 13 años de secundaria, otra de 17 años de preparatoria y siete hombres, también de preparatoria; 2 de 15 años, uno de 16, otro de 17 y tres de 18 años. De estos alumnos, debemos puntualizar que dos hombres, los de 15 y 16 años, no respondieron de forma cerrada, pues su respuesta fue: “Si porque sino seríamos unos analfabetos y no quiero serlo” y “Si porque sino seríamos unos ignorantes ü” Con lo que podemos apreciar que el uso “correcto o buen uso” de la lengua es algo que les interesa. Del total de estudiantes encuestados tres añadieron la opción “Depende” que no estaba incluida, dos mujeres, una de 18 años y otra de 19, y un hombre de 19 años.

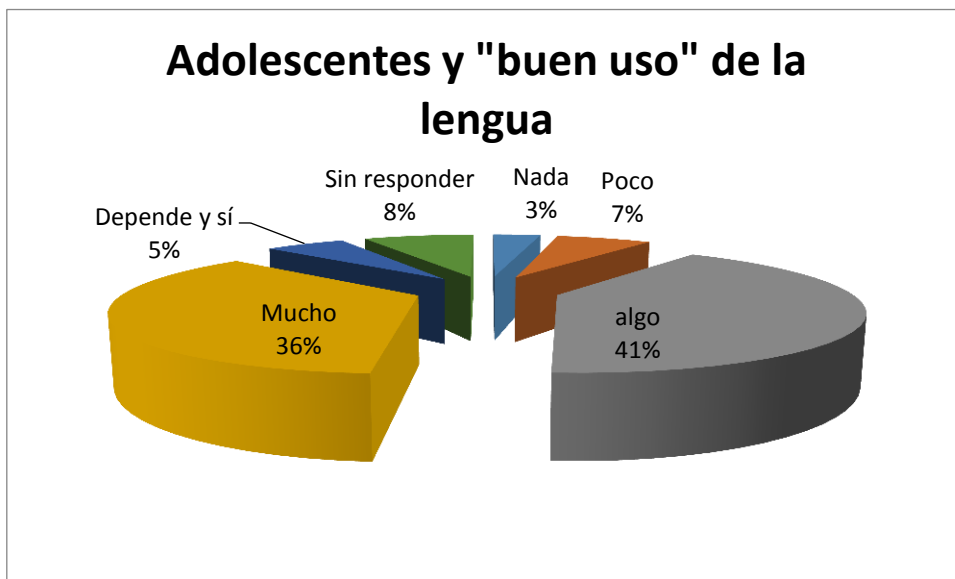
Si bien, estos resultados son de un muestreo no aleatorio, nos permiten apreciar que el uso, el “buen uso” de la lengua española es algo que preocupa a los adolescentes. Por supuesto, este estudio podría ampliarse a más instituciones y regiones para el re-diseño de planes de estudio de las asignaturas relacionadas con la lengua española. En este momento, tomamos estos datos como base para sostener la vitalidad de los contenidos lingüísticos, particularmente de los gramaticales como herramientas necesarias para un uso adecuado,

eficaz y eficiente de la lengua española. Observemos la siguiente gráfica donde se muestran los porcentajes del interés de los adolescentes encuestados en el uso adecuado de la lengua.



La mayoría de los encuestados manifiesta un interés en el buen uso de la lengua española, si sumamos los porcentajes de aquellos que respondieron mucho, algo y poco, obtenemos como resultado que el 90% de los estudiantes tiene disposición a un uso adecuado de la lengua y si a éstos añadimos los que manifiestan ya una *conciencia lingüística* con el “depende”, sería el 96% de adolescentes interesados en el buen manejo de la lengua española. Incluso en la siguiente gráfica, en la que se incluyen a quienes no respondieron, el porcentaje de los preocupados por el uso adecuado de la lengua es

mayoría, pues suma un 89 %.



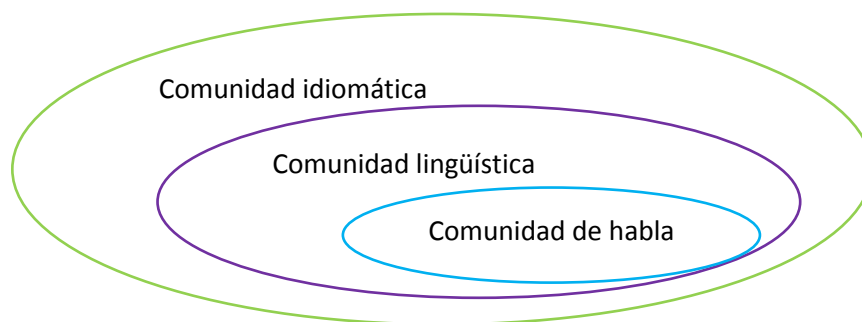
Estos datos son relevantes porque aunque vienen de un pequeño muestreo no aleatorio nos dejan ver que los estudiantes no tienen una *actitud* negativa hacia la lengua, lo cual tendríamos que aprovechar en el aula y no “matar” su interés con análisis que apasionan a un especialista, pero resulta “raro” para algunos estudiantes, aunque también debo puntualizar que hay otros a quienes les agrada y llama la atención, tal vez esto dependa de su tipo de inteligencia.¹⁸

1.3.2.2 Comunidades: idiomática, lingüística y de habla, y registro

Como se ha estado insistiendo en este apartado, debemos ser cuidadosos con los valores y con las creencias que fomentamos en los alumnos, pues los usos lingüísticos varían de una comunidad a otra.

¹⁸ En el capítulo tercero nos detendremos en la definición de *inteligencia* y presentaremos las características de las *inteligencias múltiples*.

Desde la sociolingüística podemos distinguir tres tipos de *comunidades*, la *idiomática*, la *lingüística* y la de *habla*. La primera está conformada por hablantes de una lengua histórica¹⁹, por ejemplo, los hablantes de español. La segunda se constituye por hablantes de una lengua en un momento y en territorios determinados, por ejemplo, los hablantes del español de México del siglo XVII o los hablantes de español en Argentina en el siglo XX. En la tercera, además de la lengua se comparten, normas y valores sociolingüísticos, por ejemplo, un grupo de estudiantes. Podríamos ilustrar la relación entre estas comunidades de la siguiente manera.

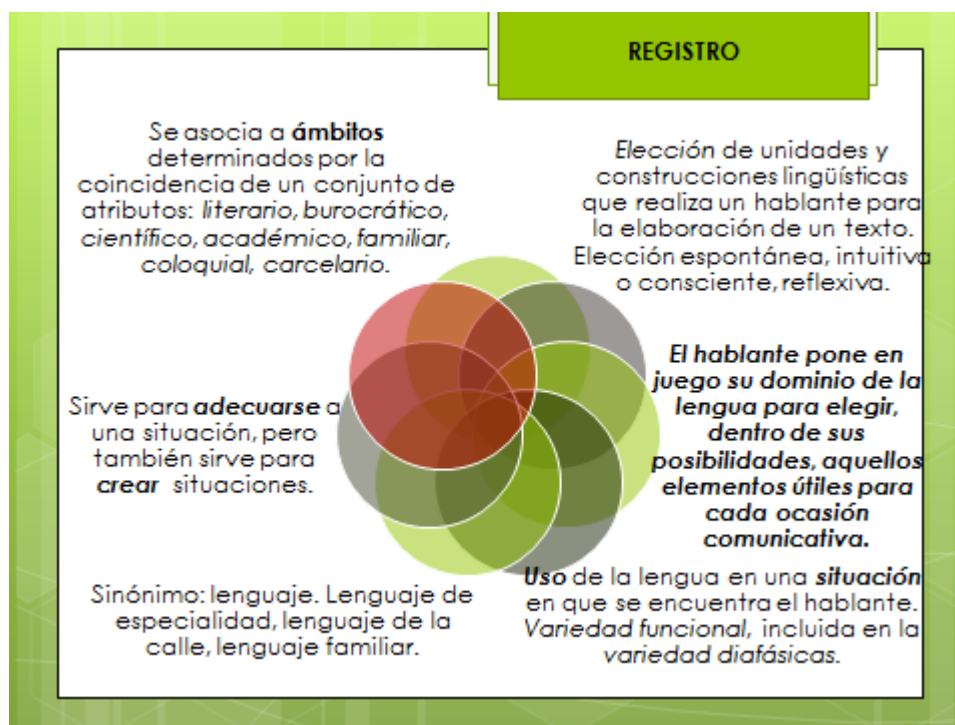


La enseñanza de la gramática relacionada con el contexto social del estudiante, le permitirá transitar de una *comunidad de habla* a una *lingüística*, incluso, con el apoyo de la *gramática histórica*, a la *idiomática*, ya que los conocimientos lingüísticos ayudan a la constitución de diversos *registros*, relacionándose así los contenidos gramaticales con lo sociolingüístico y con la *competencia comunicativa*.

Entendemos como *registro* el *uso* que el hablante hace de diversas variedades lingüísticas, para ello debe conocer distintas unidades del sistema lingüístico y saber cómo construirlas, cómo combinarlas. Lo cual está íntimamente relacionado con la *competencia lingüística*, la cual es parte fundamental de la *comunicativa*. A continuación

¹⁹ Sistemas lingüísticos que son se consideran resultado de un desarrollo regular a lo largo del tiempo. (Moreno Fernández, 2009)

esquemizamos la información que de este concepto dan Amparo Tusón y Flor Casamiglia. (Casamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007)



El empleo de los distintos *registros* dependerá de las *comunidades de habla* y de otros factores como los que propone la *Etnografía de la comunicación*²⁰ cuyo modelo SPEAKING, nos ayuda a tener en cuenta los diversos aspectos que deben apreciarse para producir y entender un mensaje.

²⁰ La *Etnografía de la comunicación* estudia, en comunidades de hablantes específicas, las situaciones, las estructuras, las finalidades, las reglas que siguen los interlocutores, así como las diferencias y las variaciones que hay entre diversos grupos que emplean al lenguaje, pues su objeto de estudio es, precisamente, el lenguaje en uso en relación con los elementos anteriores.

En la enseñanza de lenguas ha aportado conceptos importantes como el de *competencia comunicativa*, que conlleva a estudiar la lengua en un contexto que implica ciertas reglas, además de las del sistema lingüístico. (Centro Virtual Cervantes, 2014)

COMPONENTES DEL EVENTO COMUNICATIVO (Hymes, 1972)

1. Situación

- 1.1 *Localización espacial y temporal* (lugar y momento dónde y cuándo se desarrolla el evento).
- 1.2 *Escena psicosocial* (significación social y cognitiva de esa escenificación).

2. Participantes

- 2.1 *Características socioculturales* (edad, sexo, estatus, papeles, bagaje de conocimientos, repertorio verbal, imagen y territorio)
- 2.2 *Relaciones entre ellos y/o ellas* (jerárquica, entre iguales, íntima, distante, etc.).

3. Finalidades

- 3.1 *Metas / Productos* (lo que se espera obtener y lo que realmente se obtiene de la interacción).
- 3.2 *Globales / Particulares* (finalidades sociales del evento y finalidades individuales o concretas).

4. Secuencia de actos

- 4.1 *Organización de la interacción* (gestión de los turnos de palabra, estructura de la interacción: inicio, desarrollo, final, etc.)
- 4.2 *Organización del tema o de los temas* (gestión y negociación del tema: presentación, mantenimiento, cambio, etc.)

5. Clave

- 5.1 *Grado de formalidad / informalidad de la interacción* (tono serio, frívolo, divertido, íntimo, frío, etc.)

6. Instrumentos

- 6.1 *Canal* (oral, escrito, iconográfico, audiovisual, etc.)
- 6.2 *Variedades de habla* (lengua/s, dialecto/s, registro/s, etc.)
- 6.3 *Vocalizaciones, cinesia y proxemia* (ruidos de asentimientos, de rechazo, de asco, de incompreensión, etc.; gestos, miradas, posición y distancia de los cuerpos, etc.)

7. Normas

- 7.1 *Normas de interacción* (quién puede hablar y quién no, cómo se toma la palabra, interrupciones, silencios, solapamientos, etc.)
- 7.2 *Normas de interpretación* (marcos de referencia para interpretar los enunciados indirectos, las presuposiciones, los implícitos, etc.)

8. Género

8.1 *Tipo de interacción* (trabajo en grupo, conversación espontánea, conferencia, tertulia, debate, etc.)

8.2 *Secuencias textuales* (diálogo, narración, argumentación, exposición, etc.)

(Casamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007, págs. 4-5)

Este modelo resulta de gran ayuda a todo docente, no sólo para concientizar a los estudiantes, sino para la propia labor educativa. Posiblemente, en los ejercicios diseñados para trabajarse en el aula, resulta difícil incluir todos los aspectos anteriores, pero, eso no quiere decir que debemos olvidarlos. Podemos diseñar actividades como representaciones teatrales, diseño de historietas, escritura de breves relatos, etc., donde variemos las situaciones, los tipos de participantes, las finalidades, por mencionar algunas. En la propuesta de batería de ejercicios del capítulo 3, se retomarán algunos de estos conceptos.

Al inicio de este apartado se mencionaron las *variables sociales*, éstas pueden complementar el modelo SPEAKING, en el aspecto de los *participantes*. Pero, ¿Qué es una variable social? Es un factor extralingüístico que interviene en la variación lingüística. Según Moreno Fernández, los que más influencia tienen sobre dicha variación son: sexo, edad, nivel de instrucción, nivel sociocultural y etnia.

En este trabajo se tomarán como eje para la propuesta las variables edad y sexo, pues consideramos que la gramática, aun cuando sea de la Lengua materna (L1) debe trabajarse en el aula conjuntando las reglas del sistema lingüístico con las del uso, teniendo como referente a el contexto de los estudiantes, sus gustos e intereses para partir de ellos y poder llegar a lo estándar, es decir, ir de lo particular, contexto, edad, situaciones cotidianas de los estudiantes a lo general, uso estándar aplicable a diferentes situaciones, con diferentes participantes y distintas finalidades.

1.3.2.3 Normas: lingüística, académica y sociolingüística

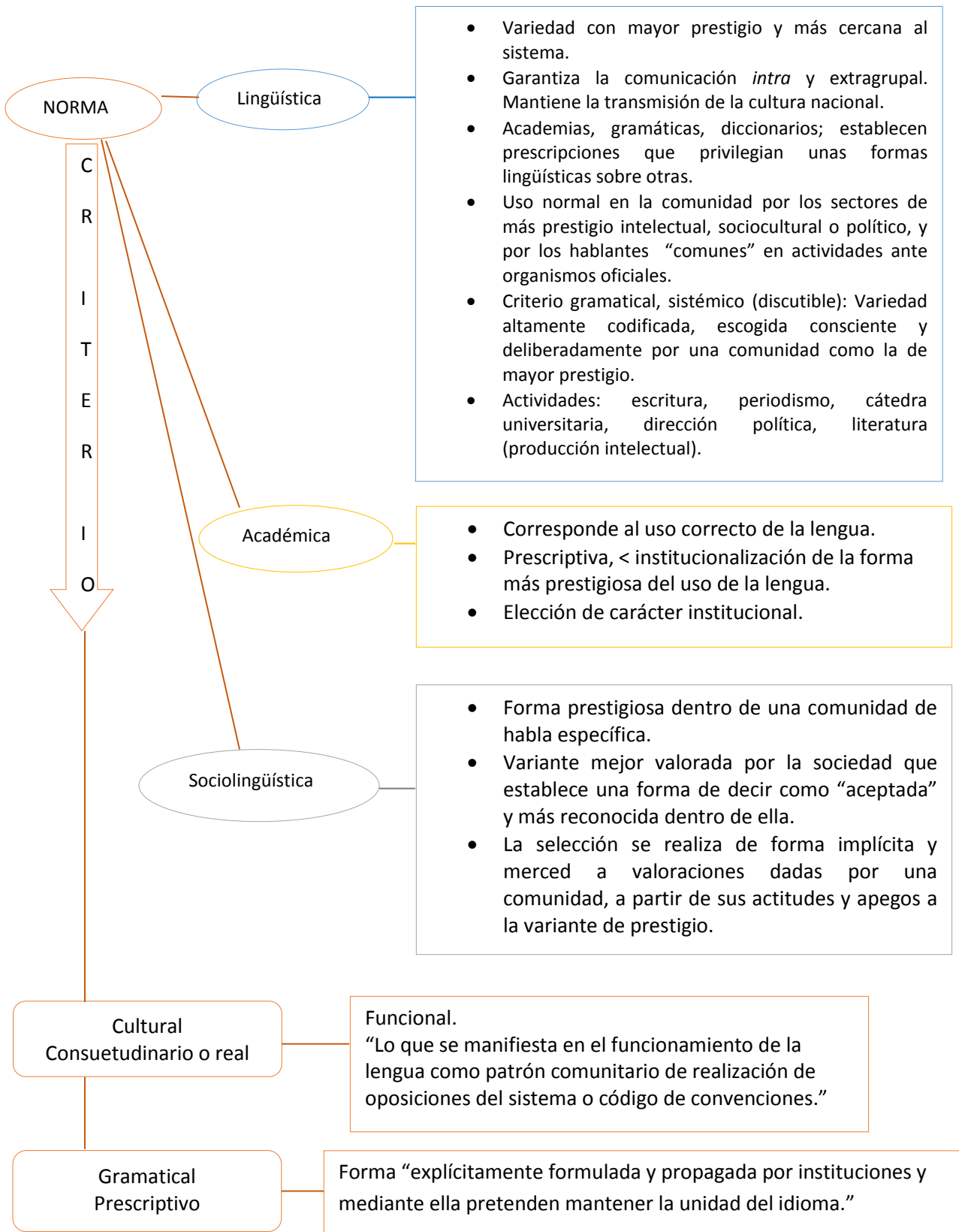
Como se ha adelantado en los apartados anteriores, partiremos de tres normas para la enseñanza – aprendizaje de los contenidos gramaticales, pues proponemos tomar como base de los estudios lingüísticos en el bachillerato la norma de uso o sociolingüística de los estudiantes para poder llegar, después, a la lingüística y trabajar la *conciencia* de que existe una norma *académica* que puede distar tanto del uso cotidiano como de la estándar.

Entenderemos como *normas* a las reglas que guían los actos lingüísticos. La *lingüística* es la que está apegada al sistema lingüístico, al estándar, mientras que la *académica* será aquella dictada por una institución, por ejemplo, el empleo de la tilde en los demostrativos que se mantiene como obligatorio en algunas instituciones, cuando en el 2010 la RAE, la norma lingüística, sugiere omitir el signo. Por último, la norma *sociolingüística o de uso* es la que atiende a valoraciones y actitudes de una comunidad de habla ante ciertas manifestaciones de la lengua, es decir, *actos de habla*.²¹

Existen dos criterios para que las *normas* se establezcan: el consuetudinario-cultural y el prescriptivo-gramatical. El primero atiende a una convención establecida por el uso y el segundo, a lo establecido por una institución que cuente con el prestigio y aceptación para ello. Generalmente, en la escuela, “imponemos” el prescriptivo-gramatical y una norma lingüística o académica, olvidando el uso, lo consuetudinario y las realizaciones concretas de la lengua, es decir, el habla de los estudiantes. Nuestra propuesta es, como ya se mencionó, relacionar la norma de los estudiantes, su uso, con lo estándar para ampliar, así, su competencia comunicativa.

²¹ Se entiende como *acto de habla* a la unidad básica de la comunicación lingüística con la que se realiza una acción: orden, petición, aseveración, promesa.

A continuación se presenta una síntesis de los conceptos antes citados.



(Areiza, Cisneros, Tabares, 2004, págs. 62 - 65)

En el desarrollo de este capítulo hemos presentado los conceptos clave de los que partiremos para la propuesta de actividades gramaticales. Hemos anticipado nuestra forma de trabajo, contextualizar los contenidos gramaticales, partir de situaciones familiares a los estudiantes (participantes), tomando como base el modelo SPEAKING, para poder transitar de una *norma de uso o sociolingüística* a una *lingüística* y que los estudiantes vean que es posible comunicarse con distintas *comunidades de habla* al ampliar sus *registros*. Con lo anterior pretendemos potencializar una *actitud positiva* hacia los conocimientos lingüísticos y visitar el rasgo de “arte” de la gramática, es decir, que sus contenidos son elementos necesarios y útiles para escribir e interpretar mensajes, que la gramática sirve para “construir con las palabras y sus reglas”.

Capítulo 2. Competencias ¿un enfoque nuevo? La gramática y las competencias

En este capítulo se revisará el concepto de *competencia* desde tres visiones, primero desde el enfoque de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que pretende se aplique en el Sistema Nacional de Bachillerato, después el de la Pedagogía propuesto por autores como Perrenaud y, por último, el dado por la lingüística, retomando a autores como Coseriu, Chomsky, Gumperz y Hymes. En los tres apartados se relacionará la relevancia de la gramática en las competencias.

2.1 El enfoque por competencias en la educación mexicana del Nivel Medio Superior, SEP

En los últimos años el sistema educativo mexicano ha optado porque los contenidos revisados en el aula sean “prácticos”, es decir, con relación directa con la realidad, aplicables a ésta. Lo cual ha propiciado políticas educativas reflejadas en los enfoques que se han tomado para la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

El 21 de octubre de 2008, se publicó en el *Diario Oficial de la Nación* el *Acuerdo 444* en el que se establece que el nuevo enfoque para trabajar la Educación Media Superior (EMS) será el de *competencias*. Se indica que este “nuevo enfoque” es para “elevar la calidad educativa” de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012. Recordemos que este enfoque surge de la idea de implementar el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en el cual se “homologarían” los conocimientos de los estudiantes. Lo anterior ha sido duramente criticado porque las condiciones de desigualdad de recursos en el país no permiten que se “unifiquen” los planes. Según el *Documento base del Bachillerato General* los objetivos de dicho enfoque son los siguientes:

Objetivos generales	Objetivos particulares
<p>a. Proveer al educando de una cultura general que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica. (Componente de formación básica).</p> <p>b. Prepararlo para su ingreso y permanencia en la educación superior, a partir de sus inquietudes y aspiraciones profesionales. (Componente de formación propedéutica)</p> <p>c. Y finalmente promover su contacto con algún campo productivo real que le permita, si ése es su interés y necesidad, incorporarse al ámbito laboral. (Componente de formación para el trabajo).</p>	<p>a. Impartir en los planteles del bachillerato general una educación que contribuya a formar ciudadanos que valoren su propia cultura, al mismo tiempo que les dé capacidades para relacionarse con respeto y en términos de equidad, con las personas que tienen una cultura o manifestaciones culturales diferentes.</p> <p>b. Impartir una educación que contribuya a formar bachilleres que asuman la diversidad cultural y la diferencia, así como la independencia que ello supone, como algo propio, asumiendo la necesidad de trabajar en la construcción conjunta de un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía.</p> <p>c. Ofrecer a los estudiantes indígenas (...) una educación cuya calidad esté en pie de igualdad a la que se imparte para el resto de la población, con la inclusión de los elementos de su cultura que resaltan significativos para el proceso educativo.</p>

(SEP, 2011, págs. 29, 30)

En la práctica académica, hay quienes han entendido que en este enfoque se deben eliminar los contenidos o los conocimientos declarativos por considerarlos “enciclopédicos”, un montón de datos obsoletos, y es en este conjunto de conocimientos

“inservibles, inaplicables” a donde se envía a la gramática, pero ¿en verdad los conocimientos gramaticales son inútiles? La pregunta anterior tendría dos respuestas opuestas. Sí, si se enseña un cúmulo de datos sin relación con lo cotidiano. No, si mostramos la necesidad de estos conocimientos en el mundo actual.

El conocimiento y dominio de la gramática nos permite transitar de un registro coloquial a uno culto, mejorar nuestra redacción y ortografía, facilita el aprendizaje de una segunda lengua; puntos que van de la mano con el segundo objetivo general. También amplía nuestra *competencia cultural* y puede hacernos críticos, si la relacionamos con un análisis del discurso; esto apoyaría al primer objetivo general. Además, no debemos olvidar que es un conocimiento transversal y transferible²², aplicable a cualquier ámbito de estudio.

La gramática apoyaría a los dos primeros objetivos particulares, pues a través de los conocimientos lingüísticos se puede valorar la propia cultura, al conocer el origen y diferencia de nuestras expresiones en contraste con otras manifestaciones lingüísticas, ya sean del español ya de otras lenguas, como el inglés. Nos ayuda a evitar estigmatizaciones lingüísticas, lo cual llevaría al respeto a las diferentes voces de este país.

2.1.1 ¿Qué es una *competencia* en este enfoque? Definición y tipos

En el documento *Las competencias genéricas en el estudiante de bachillerato general* (2010) se enuncia que este enfoque está basado en teorías de cognición y que significa “saberes de ejecución”, ya que, nos dicen: “todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber” (...): saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en

²² Transversales porque son relevantes para todas las disciplinas y transferibles porque ayudarán a los estudiantes a adquirir otras competencias, lo cual la relacionaría con las competencias genéricas de este enfoque.

diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado)” (SEP, 2010, pág. 8)

Interpretan a Chomsky dando al concepto de competencia los rasgos de “capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación” (SEP, 2010, pág. 8). De Richard Boyatzis toman la idea de “destreza” y de Silvia Conde que es un “conjunto de esquemas complejos integrados por la articulación de habilidades, actitudes y conocimientos” empleados para: “relacionarse con los otros, realizar de manera efectiva alguna actividad, resolver una situación problema” e intervenir en el entorno social, natural y político. (SEP, 2010, pág. 9). También se nos indica que los estudiantes no sólo deben almacenar el conocimiento, sino ocuparlo. Esto último es muy importante, porque en ningún momento se omiten los conocimientos, como algunos sugieren, más bien se pide que se relacionen con lo práctico, con lo cotidiano.

Retoman, asimismo, a otros autores como Rodríguez y Feliú, Braslavsky, Perrenaud y a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los cuales coinciden (según las definiciones dadas en el documento) en que las competencias son una capacidad que debe servir para la resolución de problemas específicos; mientras que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México las define como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que satisfagan las exigencias sociales. En el texto se concluye, a partir de los autores mencionados, que las competencias:

- Son características permanentes de la persona.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole.

- Tiene una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, que asumen lo que realmente causan.
- Pueden ser generalizables a más de una actividad.

(SEP, 2010, págs. 10, 11)

En síntesis, podríamos decir que una competencia es un “saber hacer” en un contexto y situación determinados, lo cual no está alejado de lo que ya lingüistas como Coseriu, Hymes y Gumperz habían propuesto para el ámbito lingüístico, antes de este enfoque educativo.

En el artículo 2 del Acuerdo 444 se puntualiza que las bases del enfoque serán las competencias genéricas, las disciplinarias y las profesionales, especificándolas de la siguiente forma.

- **Competencias genéricas:** Serán las comunes a todos los egresados de la EMS, son aquéllas aplicables a la vida. Transversales porque son relevantes para todas las disciplinas y transferibles porque ayudarán a los estudiantes a adquirir otras competencias.
- **Competencias disciplinares:** Se dividen en básicas y extendidas. Las primeras representan la base común de todos los estudiantes de EMS. Las segundas no son compartidas por todos los estudiantes de Sistema Nacional de Bachillerato, son las que determina cada subsistema.
- **Competencias profesionales:** También se clasifican en básicas y extendidas. Aquí las primeras proporcionan una formación básica para el trabajo y las segundas representan ya, una calificación técnica que les permite incorporarse al ejercicio profesional.

(SEP, 2008, pág. 2)

2.1.1.1 Competencias genéricas

Las competencias genéricas, además de lo escrito anteriormente, deben ser *clave*, es decir, aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios, relevantes a lo largo de la vida. (SEP, 2010, pág. 14) La lengua es el medio que empleamos toda la vida para comunicarnos así que no podemos alejarla, separar su conocimiento de este rasgo de este tipo de competencias. Otras de las características que se dan las competencias genéricas son:

- Formar capacidades, que en su vinculación con las disciplinas y diversas experiencias educativas, permitan concretar el perfil del egresado.
- Ser relevantes para el desarrollo personal de cada individuo, permitiendo, potenciar su dimensión física, cognitiva, afectiva y social.
- Ser relevantes para la integración exitosa de la persona en los ámbitos de la vida ciudadana, académica y profesional.
- Ser transversales en su formación y transferibles a distintos ámbitos de la vida y campos profesionales.
- Ser importantes para todos, independientemente de la región en la que viven, su ocupación o trayectoria futura de vida.

(SEP, 2010, pág. 15)

La gramática está presente en todas estas características, pues como se dijo la lengua es el instrumento que permite el intercambio de conocimientos, pensemos, por ejemplo, una clase de matemáticas o una de física o una de química, ¿cómo se explican las ecuaciones o las fórmulas y su aplicación, a través de qué medio? De la lengua; por lo que sus contenidos son transversales. Saber redactar, comprender textos, es fundamental para toda persona; el habla de un individuo le abre o cierra las puertas, pensemos en las entrevistas de trabajo, en las pruebas psicométricas, las cuales, muchas veces depende de una atenta lectura y comprensión de las preguntas. Para la formación académica, para

ampliar el mundo y los registros de los estudiantes, para poder construir mensajes coherentes, claros, acordes a la situación comunicativa y para acceder al nivel formal, la gramática es llave maestra.

Según el Acuerdo 442, los egresados de la EMS deben tener las siguientes características: analíticos, creativos, críticos, informados, comunicadores, autónomos, autorreflexivos, responsables, cooperativos, tolerantes, solidarios, sistemáticos y trabajadores. Consideramos que las características que pueden relacionarse directamente con los contenidos gramaticales son las siguientes.

Comunicadores: Capaces de expresar e interpretar significados socioculturales, logrando procesos de comunicación eficientes en español de forma oral y escrita. Hábiles para comprender un discurso oral o escrito en una lengua extranjera, de preferencia inglés (SEP, 2010, pág. 20). Ésta es la más evidente, sobre todo por el énfasis a la “comunicación eficiente en español” con la que hemos insistido y sobre la cual nos centramos en esta tesis.

Críticos: Conscientes de su dimensión histórica, conocedores de sus raíces y de los acontecimientos más relevantes de humanidad. Reflexivos sobre la relatividad y provisionalidad del conocimiento científico (SEP, 2010, pág. 20). La relación con algunos contenidos de la gramática histórica nos ayudan justamente a conocer nuestras raíces, no sólo lingüísticas, sino culturales; incluso a entender la relatividad de la ciencia, pues la misma lingüística, como ciencia social ha cambiado y eso se manifiesta en la gramática de las lenguas.

Tolerantes: Comprometidos con la defensa de la diversidad y dispuestos a establecer relaciones de respeto, recurriendo al diálogo y la argumentación como medio

para resolver conflictos. Flexibles en sus planteamientos y receptivos al cambio (SEP, 2010, pág. 20). Este aspecto está íntimamente ligado con el punto anterior, pues al entender la relatividad se puede trabajar la tolerancia, el saber que las diferencias tienen un porqué permite trabajar este aspecto afectivo. El conocer las diferentes manifestaciones lingüísticas, su origen, su uso, reflejados en la gramática; ayudarían a la flexibilidad de pensamiento.

2.1.1.2 Competencias disciplinares

En el texto *Competencias disciplinares básicas del Sistema Nacional de Bachillerato. Documento de trabajo para su elaboración* se puntualiza que las competencias disciplinares son aquellas que refieren a proceso mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones diversas a lo largo de la vida y que tienen dos niveles de complejidad: el básico y el extendido. El primero será común a todos los estudiantes, independientemente a su futura trayectoria académica o profesional. El segundo refiere a un nivel de complejidad deseable para quienes optarán a una determinada trayectoria académica, preparan a los alumnos para la educación superior (SEP, N/D, pág. 4). Se dividen en cuatro campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación.

En el campo de la comunicación como competencia disciplinar básica refiere a:

La capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos (...) Los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito. Además, usarán las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos (...) [Las

competencias disciplinares] están orientadas además a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y su uso como herramienta del pensamiento lógico. (SEP, 2011, pág. 38)

Los corchetes y el subrayado son nuestros, el último con la intención de mostrar que en este enfoque, en ningún momento, se omite o se establece el abandono del estudio del lenguaje; se nos puntualiza que no debemos “dejarlo al aire”, es decir, sin relación con lo práctico, con su función comunicativa, mas no se nos pide que nos olvidemos de las reflexiones lingüísticas para las que la gramática es una base.

Se establecen doce competencias disciplinares para el campo de la comunicación, en el cual se enmarcan los aspectos lingüísticos. No se transcribirán aquí las doce competencias, sólo las que consideramos se relacionan estrechamente con la gramática, de ahí que la numeración, aparentemente, no tenga secuencia.

4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.

6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. (SEP, 2011, pág. 38)

8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.

12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información. (SEP, 2011, pág. 39)

¿Cómo conocer el uso normativo de la lengua, para qué hacerlo?, ¿De dónde nacen la claridad y precisión (concisión) de un texto?, ¿Cómo lograr una expresión lógica o cómo

identificarla en distintos textos, medios y situaciones?, ¿Es igual la expresión escrita en las tecnologías de la información?

A las cuatro primeras preguntas podemos dar respuesta con la gramática y es lo que pretendemos con nuestra propuesta de ejercicios. A la última, la respuesta parece obvia: no, no es igual la expresión ni debe serlo; sin embargo, un problema que se ha detectado es que muchos estudiantes de bachillerato tienen dificultades para transitar del código informal de los medios como el celular y el internet al formal que se requiere en ámbitos académicos o profesionales. Es aquí donde los conocimientos gramaticales pueden servir de puente entre un código y otro.

2.2 Las competencias en la educación. Vistazo pedagógico

Como se revisó en el apartado anterior hay diversas definiciones de *competencia*, ya Perrenaud señala que es un concepto que, sin duda, se define de distinta manera por lingüistas, juristas e informáticos, por lo que no sería absurdo proponer una visión única del concepto, pues las problemáticas a las que refiere son distintas. No obstante, en ciencias de educación y ciencias del trabajo parece haber un consenso al considerar la *competencia* como “un poder actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales. (Perrenaud, 2012, pág. 55)

Esta última definición no está peleada con los conceptos de Competencia lingüística, según Coseriu, y el de Competencia comunicativa de los etnógrafos de la comunicación, que se revisarán en el siguiente apartado.

Tardif (1996) señala que la competencia es “un sistema de conocimientos declarativos (el qué), así como condicionales (el cuándo y el por qué) y procedimentales (el

cómo) organizados en esquemas operativos y que permiten, dentro de una familia de situaciones, no sólo la identificación de problemas, sino también su resolución mediante una acción eficaz.” (Perrenaud, 2012, pág. 56)

Guillet (1991) parece dar la base de la definición anterior, al enunciar que una competencia es un sistema de conocimientos, conceptuales o procedimentales, organizados en esquemas operativos y que permiten, dentro de una familia de situaciones, identificar una tarea-problema y resolverla mediante una acción eficaz. Le Boterf (1994) también coincide en que la competencia no es un estado sino un proceso. (Perrenaud, 2012, pág. 56)

Perrenaud, por su parte, distingue *competencia* de *habilidad*, precisando que la primera trata de dominar globalmente una situación, mientras que la segunda sólo trata de dominar una operación específica que no basta por sí sola para enfrentar y manejar la totalidad de los parámetros. (Perrenaud, 2012, pág. 59) De esta distinción se desprende una pregunta esencial para nosotros, ¿los estudios gramaticales generan habilidades o competencias?

Hace unos párrafos afirmamos que era transversal y transferible, y clave, también; con lo que estaríamos aseverando que cumple con rasgos de competencia genérica, necesaria para toda persona en cualquier ámbito. Esto depende de cómo se trabaje la gramática en el aula, es decir, de las actividades y metas que se propongan para su estudio porque si sólo nos quedamos en la memorización y análisis podríamos hablar de una habilidad para los contenidos gramaticales, lo cual tampoco sería negativo, pues si se logra generar esta habilidad tendríamos una base sólida para otras competencias.

Carlos Lomas considera que sí hay una competencia gramatical o lingüística, que es la “capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua. El dominio de esta competencia favorece la *corrección* expresiva de los

enunciados lingüísticos.” (Lomas, 1999, pág. 36) Consideramos, sin embargo, que la gramática como competencia debe trabajarse, para poder potencializarla.

Por otro lado, la lista de competencias transversales, es decir, las que son necesarias en todas las áreas, no se ha establecido definitivamente, pero encontramos las siguientes: saber comunicar, saber observar, saber analizar, saber buscar y clasificar informaciones, saber adaptarse, saber innovar, saber decidir, saber negociar y saber argumentar. (Perrenaud, 2012, pág. 79) Los ejercicios gramaticales apoyan a algunas de estas competencias, por ejemplo, con bases lingüísticas sólidas puedes tener una organización clara y jerarquizada de las ideas, lo cual se reflejaría en la construcción de mensajes tanto orales como escritos, es decir, en un saber comunicar. Los análisis gramaticales permiten buscar, clasificar, incluso argumentar, a partir de contextos determinados, por ejemplo, una misma palabra puede tener distinta función y significado dependiendo de la situación y el contexto comunicativo de ahí que también tengamos clases de palabras transversales como lo son los determinantes y los cuantificadores.

Frente a lo que afirmamos del saber comunicar encontramos que:

La comunicación usa el lenguaje y otros códigos más específicos, incluso no verbales. Entonces, puede uno tener la tentación de asimilar el “saber comunicar” al dominio de estos códigos. Pero este dominio no garantiza en absoluto una comunicación eficaz, afortunada, pertinente. Alguien con labia, un experto del código no es de por sí un buen comunicador; y algunos comunicadores consiguen resultados con un dominio limitado del lenguaje y demás códigos. El dominio de los códigos sólo es un recurso, o más bien, un *conjunto de recursos*: saberes lingüísticos. Habilidades (léxicas, sintácticas, argumentativas, retóricas) y actitudes (respeto por la palabra del otro, escucha, buena fe, paciencia). (Perrenaud, 2012, págs. 79, 80)

A partir de la cita anterior, podría pensarse que la gramática o los conocimientos lingüísticos no son necesarios, sin embargo, el dominio de códigos incluye al lingüístico, del cual, la gramática nos da cuenta. Las habilidades sintácticas nos permiten la

construcción de textos expositivos y argumentativos, entre otros, con claridad y cohesión. Si la gramática es un código que ayuda a potencializar habilidades, es necesario conocerla, aplicarla para que “complemente” a los otros recursos.

Perrenaud también nos advierte que la educación escolar no tiene tiempo para desarrollar varias competencias de comunicación pero que puede decidirse entre dos opciones: la primera, limitarse a enseñar unos recursos comunes, como el dominio de los códigos y la comprensión de los procesos sociolingüísticos en juego, lo que incrementaría el desarrollo de competencias de comunicación específica; o la segunda, desarrollar una o dos competencias específicas de comunicación que se consideren útiles para la mayoría de los seres humanos, por ejemplo, la toma de decisiones o la expresión de emociones. (Perrenaud, 2012, pág. 81)

En lo particular, elegimos la primera opción para el desarrollo de las actividades de esta tesis, por la realidad mexicana, en la cual los estudiantes pueden encontrarse en desventaja con otros sólo por el hecho de desconocer el código formal. Creemos en la lengua, en los conocimientos gramaticales como “igualadores”, sino de oportunidades sí de individuos, de conocimientos que permitan ampliar la visión del mundo y la participación de los sujetos en el mismo. Revisemos a los siguientes ejemplos tomados de internet.

Pero no soy un rechazado.

Ej:Tú contestaste esté simple comentario,sí fuera rechazado nadie lo contestaria.Que te ardio,por que tus familiares no terminaron la primaria,eso es aparte.Psd:A tu comentario le faltan acentos .

¿Entonces acabaste la primaria?

Entonces "ardió" lleva acento.

"Esté" en este caso no lleva acento.

"Sí" tampoco.

Se escribe "contestaría".

¿Me criticas por mi ortografía mientras la tuya no es mejor?

Sin comentarios. (YOUTUBE, 2015)

El ejemplo anterior nos permite observar cómo, en lo cotidiano, la escritura “correcta” es algo que importa a las personas y que incluso resulta un factor discriminatorio, que si no escribes siguiendo “la norma estándar” eres “mal visto” y juzgado por ello. Como se adelantaba en el capítulo anterior, los usos alejados de la norma generan actitudes lingüísticas negativas, por lo que la enseñanza de la lengua no debe reducirse al conocimiento de reglas o a análisis minuciosos de las estructuras, sino procurar, también, lo actitudinal.

2.3 Las competencias desde la lingüística

El concepto de *competencia* no es una invención del reciente sistema educativo. En la lingüística ha sido empleado por diferentes autores, como Chomsky y Hymes, entre otros, desde la segunda mitad del siglo XX. En el *Diccionario básico de lingüística*, se define como el “conocimiento que posee un hablante de su propio sistema lingüístico, en virtud del cual es capaz de producir un conjunto infinito de oraciones” (Luna E., Viguera A. y Baez G., 2005, pág. 57) y que se relaciona con la “Actuación”

El último término es definido como el *uso* que una persona hace de la lengua, implica que un hablante comprenda las oraciones emitidas en diferentes situaciones comunicativas, auxiliado por el conocimiento que tenga de la lengua, es decir, de su competencia. Además, debe distinguir el contexto social y las relaciones entre hablante e interlocutor (Luna E., Viguera A. y Baez G., 2005, pág. 18). Si somos atentos, podremos identificar la relación que esta definición tiene con el modelo SPEAKING expuesto en el capítulo anterior y, si somos críticos, podremos decir que pocas veces se hace énfasis en la

utilidad de la gramática para la elaboración de diferentes mensajes, pocos son los momentos en que nos permitimos dejar “actuar” a los conocimientos lingüísticos en distintos contextos, diferentes construcciones y con léxico de diferentes niveles de lengua.

A partir de lo anterior debemos precisar que el concepto de *competencia* puede considerarse como un hiperónimo de *competencias* o *habilidades* que un hablante (pues no se limita sólo a estudiantes) debe tener para una óptima comunicación. Debemos, entonces, distinguir las diferentes competencias: lingüística, sociolingüística y comunicativa, entre otras. Será la comunicativa la que abarqué al grupo de competencias de las cuales trataremos más adelante.

2.3.1 Competencia lingüística

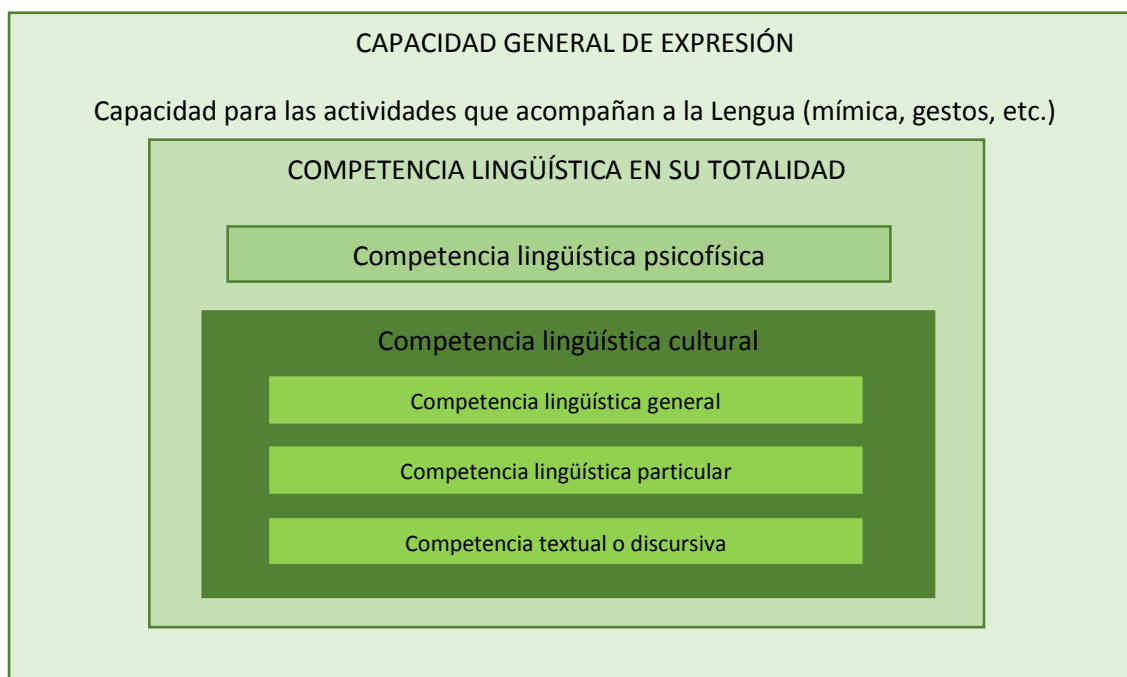
Coseriu en *El español de América y la unidad del idioma* definía a la *competencia lingüística* como un “saber hablar”, un saber complejo que no se reduce a un “saber lengua” (Coseriu, 1990) y divide ese saber lingüístico en tres:

- **Saber elocucional:** Saber hablar en general, de acuerdo a los principios generales del pensar y con la experiencia general humana acerca del “mundo”.
- **Saber idiomático:** Saber hablar de acuerdo con las normas de la lengua que se realiza.
- **Saber expresivo:** Saber hablar en situaciones determinadas, es decir, saber estructurar “discursos” de acuerdo con las normas de cada uno de sus tipos.

La *competencia lingüística* no se reduce a conocimientos lingüísticos para Coseriu, él ya advertía que además del código lingüístico y sus reglas internas; es importante

conocer su funcionamiento, las reglas, la convención de uso y, así, poder generar mensajes adecuados a la situación y a los interlocutores.

Podemos encontrar en Moreno Fernández (2009) el “Esquema general de los planos y niveles del habla”, según Coseriu (1994), en el que se relaciona la competencia lingüística con la cultural y la primera será una de las manifestaciones de la capacidad general de expresión. Notamos, otra vez, como lo planteado por el autor está íntimamente ligado con lo expuesto en el apartado anterior, lo lingüístico es una de las competencias comunicativas.



En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*; se subdivide a la *competencia lingüística* en otras, o bien, indica varias de las *competencias lingüísticas*, las cuales, sintetizamos a continuación.

- **Léxica:** Conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para emplearlo. Se compone de elementos léxicos y de elementos gramaticales.

Comprende: fraseologismos y clases cerradas de palabras (pronombres, preposiciones, artículos).

- **Gramatical:** Es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de usarlos. Es la capacidad de comprender y expresar significados, produciendo y reconociendo frases y oraciones bien formadas. No deben memorizarse ni reproducirse únicamente formas fijas. Se compone de: morfemas, alomorfos; raíces, afijos. Categorías, clases, estructuras, procesos, relaciones. La morfología y la sintaxis son sus disciplinas de apoyo.
- **Semántica:** Conciencia y control de la organización del significado. Parte de la separación de la Semántica en gramatical y pragmática. La primera se encargará del significado de los elementos, categorías, estructuras y procesos gramaticales; mientras que la segunda, se centrará en las relaciones lógicas como la vinculación, la presuposición y la implicatura, entre otras. Lingüísticamente se ocupa de las relaciones de palabras (referencia, connotación y denotación) y de las relaciones semánticas (sinonimia-antonomia, hiperonimia - hiponimia, metonimia, análisis componencial y traducción.
- **Fonológica:** Conocimiento y destreza en la percepción y producción de unidades de sonidos de la lengua (fonemas) y su realización en contextos concretos (alófonos). Además, se reconocen rasgos fonéticos, composición fonética, prosodia, acento y ritmo, entonación y reducción fonética.

- **Ortográfica:** Conocimiento y destreza en la percepción y la producción de los símbolos que componen los textos escritos: formas de letras y sus modalidades, signos de puntuación y normas de uso, signos no alfabetizables (@, \$, %).
- **Ortoépica:** Saber articular una pronunciación correcta a partir de la forma escrita. Para ello se debe: conocer las convenciones ortográficas, consultar diccionarios para la pronunciación, repercusión de los signos de puntuación en la expresión y en la entonación, y tener la capacidad de resolver ambigüedades con base en el contexto.

(Council of Europe, 2002)

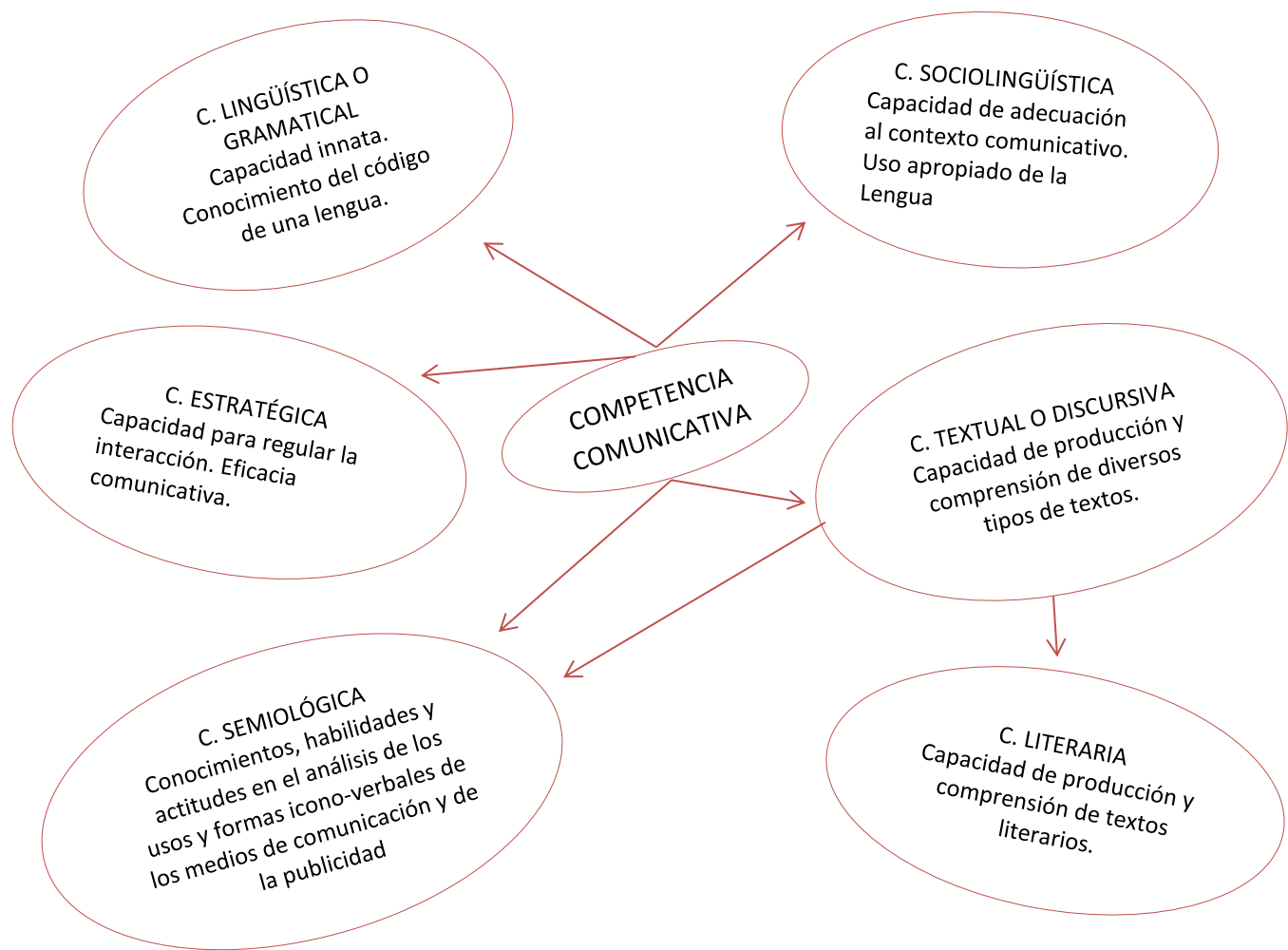
Apreciamos, entonces, que la competencia lingüística no se reduce a saberes que no son aplicados o útiles en lo cotidiano. Encontramos, también, relación entre los saberes enunciados por Coseriu y las normas descritas en el capítulo anterior. Por ejemplo, el *saber expresivo* estaría íntimamente ligado con la *norma sociolingüística o de uso* y con el modelo SPEAKING, pues es un emplear la lengua dependiendo de la situación comunicativa y de los textos o discursos que se elaboran. El *saber idiomático*, por su parte, se liga con la *norma lingüística*, pues hay reglas propias de cada lengua, las cuales se reconocen con la formación académica; mientras que el *saber elocucional* implica un conocimiento no sólo de reglas, de participantes o de estructuras discursivas, sino de un “mundo”, de un contexto, el cual estará relacionado con la *competencia cultural*. Estos saberes, componentes del “saber hablar”, nos abren la puerta a las otras que apoyan a una comunicación eficaz y eficiente, es decir, a la *competencia comunicativa*.

2.3.2 Competencia comunicativa

El término *competencia comunicativa* parte de estudios de antropología lingüística y de etnografía de la comunicación, Hymes (1984) apunta que “para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social” (Lomas, 1999, pág. 32). Lo cual no debemos perder de vista cuando trabajamos gramática en la escuela, pues sólo se apunta que “no es suficiente”, mas no que sea innecesaria. Lomas la relaciona con el concepto de Chomsky y la define de la siguiente manera.

(...) aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la Competencia Comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Es preciso distinguir entre lo que un hablante sabe –sus capacidades inherentes- y la manera en que se comporta en situaciones particulares (...) los estudiosos de la Competencia Comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades. (Lomas, 1999, pág. 32)

El mismo autor considera que debería ser el eje pedagógico donde se articulen lingüística y literatura y propone unas “subcompetencias” necesarias para conformar la comunicativa.



(Lomas, 1999, pág. 37)

De lo anterior podemos decir que si queremos o buscamos una competencia comunicativa, debemos desarrollar o potencializar las otras, entre ellas la lingüística.

No debemos olvidar que el estudiante de bachillerato está preparándose para acceder a otros mundos. Si dejamos que se quede con el código que tiene, participamos en su aislamiento. No olvidemos que la lengua estándar (a la cual nos ayuda a entender la gramática) es como la plantilla que permite que personas de diferentes regiones o de diferentes grupos sociales se comuniquen. Ayuda, pues, vencer las barreras dialectales o sociolectales.

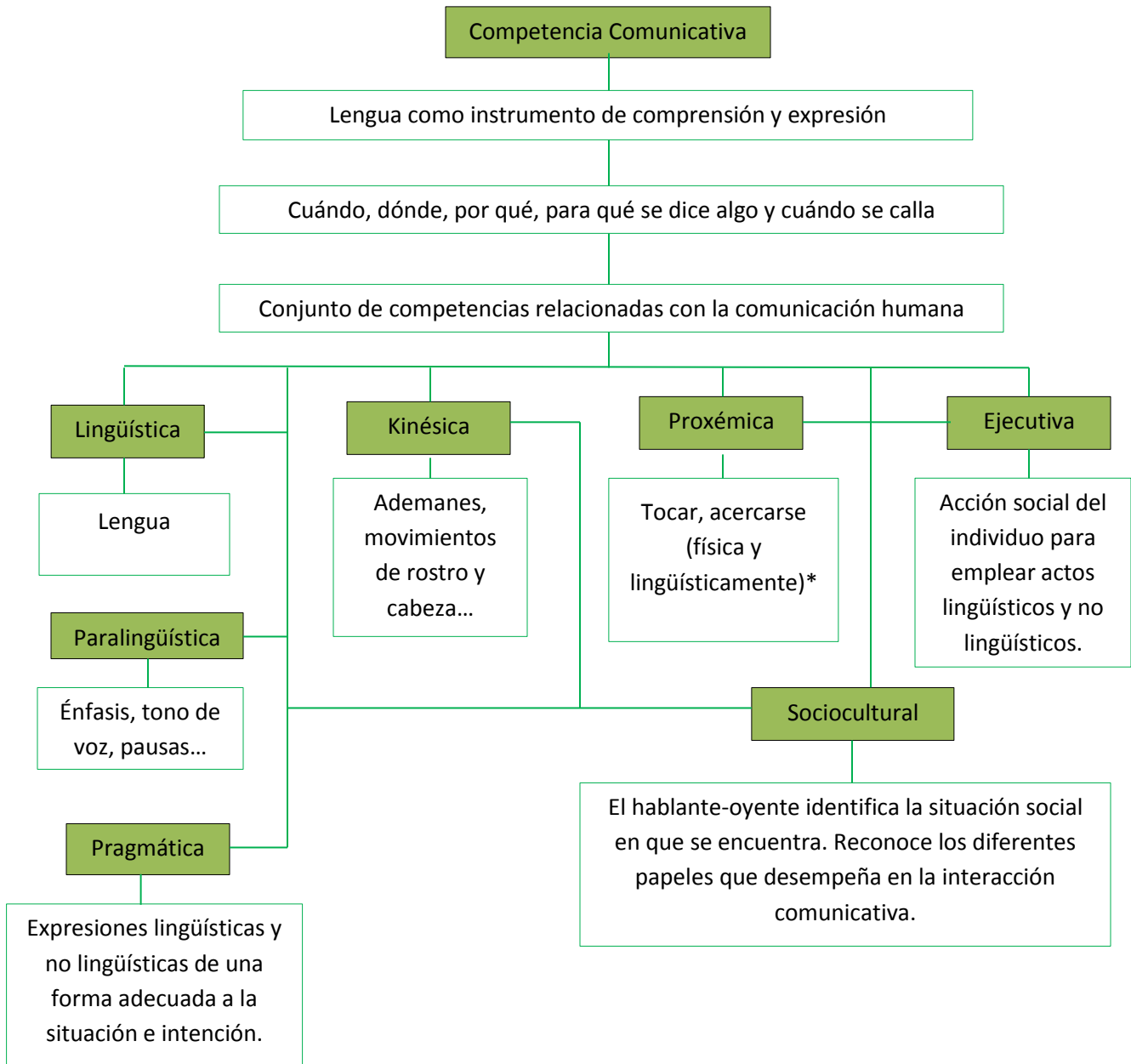
Dice Areiza Londoño, nadie “habla lengua”; lo cual es cierto. La realización lingüística difiere del sistema. Cada grupo, cada individuo la usan según su contexto geográfico, social o su personalidad. Sin embargo, cuando se busca la comunicación entre interlocutores de diferentes comunidades de habla hay que acudir a un uso *estándar*, el cual se conoce una vez estudiada, concientizada la *norma lingüística* cuyo instrumento puede ser la gramática.

Ana María Maqueo señala otros componentes de la *competencia comunicativa*, coincide con Lomas en que la lingüística es una parte de ella. Nos recuerda que la lengua ha sido entendida como un constructo social en distintas escuelas lingüísticas y que la idea de un lenguaje apartado de la sociedad, del contexto, no necesariamente se desprende de teorías o concepciones lingüísticas, enunciaremos las que se retomarán para la propuesta de ejercicios en esta tesis.²³

De los soviéticos preestalinistas concebían a la lengua como un proceso de comunicación y depositaria de tradiciones y relaciones de poder. De la Glosemática y del círculo lingüístico de Praga, retomaremos el hecho de que un elemento lingüístico adquiere una función en relación con otro elemento y en una estructura sintáctica o semántica y que los enunciados son actos comunicativos. Del funcionalismo, que el análisis lingüístico debe llevarse desde el punto de vista de la función comunicativa, pues la estructura de la lengua es consecuencia del diálogo social, la gramática ayuda a explicar dicho diálogo, de ahí la importancia de ésta.

²³ Las ideas expresadas a continuación son tomadas de la síntesis que hace Ana María Maqueo en los “Antecedentes del enfoque comunicativo” en *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. UNAM- Limusa, México, 2004, pp. 136 – 146.

A continuación presentamos una síntesis de las diferentes competencias que conforman a la comunicativa.



Como se puede apreciar los conocimientos lingüísticos son parte de la *competencia comunicativa*, la cual depende de una *competencia sociocultural*. Pensemos, entonces, si un hablante ya identificó que está en una situación formal por el contexto, sus interlocutores, el tema que se está tratando y otros factores; debe adecuarse, o bien, hacer uso de su *competencia ejecutiva*, pero si carece de elementos lingüísticos poco le servirá identificar la situación, incluso puede generarle “inseguridad lingüística” que derivaría en inseguridad social, incluso aislamiento.

Nuestro trabajo es ayudar a que los estudiantes “crezcan”, que puedan hacer uso de diferentes registros, según la ocasión y los interlocutores. Si pretendemos que un estudiante de bachillerato sea competente comunicativamente, éste debe poder entender y emplear tanto el lenguaje coloquial como el formal. A continuación se presentan las características que Basil Bernstein²⁴ considera propias del primero, que sería un código restringido, y del segundo, que sería un código elaborado.

TEORÍA DEL DÉFICIT, BERNSTEIN

Código restringido (lenguaje público)	Código elaborado (lenguaje formal)
<p>1. Lenguaje gramaticalmente sencillo, a menudo con oraciones inconclusas, pobres en su forma sintáctica.</p> <p>2. Uso sencillo y repetitivo de conjunciones. Apenas se emplean las cláusulas subordinadas,</p> <p>3. Uso frecuente de interjecciones.</p>	<p>1. Orden gramatical adecuado.</p> <p>2. Uso de una variada serie de conjunciones y cláusulas subordinadas.</p> <p>3. Uso frecuente de preposiciones que indican relaciones lógicas y de preposiciones que denotan contigüidad temporal y espacial.</p>

²⁴ Este autor es relevante tanto en la Sociolingüística como en la Sociología de la Educación del siglo XX porque relaciona los contextos (familia, escuela, medio de trabajo) con el desarrollo y el control de los modos de comunicación y el funcionamiento intelectual. En términos generales, podemos decir que relaciona el éxito y el fracaso escolar con el lenguaje, con el tipo de código que emplean los estudiantes y que es el común en su medio, lo cual, sirve de base a nuestra idea de que la gramática trabajada adecuadamente en el aula, es una llave maestra que permite el acceso a otros conocimientos, a otras expresiones, a otros mundos.

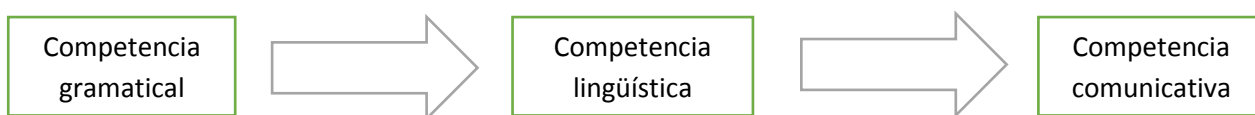
<p>4. Dificultad para mantener un tema a lo largo del discurso.</p> <p>5. Uso restringido y limitado de adjetivos y adverbios.</p> <p>6. Empleo poco frecuente de los pronombres impersonales como sujetos de cláusulas condicionales.</p> <p>7. Uso frecuente de enunciados categóricos.</p> <p>8. Uso frecuente de enunciados/frases que indican petición de refuerzo de la secuencia de habla anterior: <i>¿No es así?, ¿Ves?, Ya sabes...</i></p> <p>9. Número limitado de vocablos, escasez de sinónimos.</p> <p>10. Transmisión implícita de significados.</p>	<p>4. Uso frecuente del pronombre personal <i>yo</i>.</p> <p>5. Elección cuidada de adjetivos y adverbios.</p> <p>6. Organización adecuada de la información.</p> <p>7. Uso del lenguaje adecuado a una organización conceptual compleja.</p> <p>8. Número extenso de vocablos; manejo adecuado de sinónimos.</p> <p>9. Transmisión explícita de significados.</p>
--	--

Estamos conscientes que la propuesta de Bernstein fue planteada con hablantes de inglés no de español y que tendríamos que hacer los estudios correspondientes para establecer cuáles serían las características de un código restringido y de uno elaborado de los hablantes de español en México. Sin embargo, en términos generales, las construcciones sintáctica cuidadas, el uso de nexos adecuados que permitan una organización conceptual compleja, la elección de preposiciones que no alteren el orden lógico del discurso, la elaboración de oraciones simples, coordinadas y subordinadas de acuerdo al significado que quiere transmitirse; dependen de conocimientos gramaticales que conformarían un código elaborado.

Lo anterior nos permite apreciar cómo, al menos en teoría, la gramática ayuda a tener acceso a un código elaborado o al lenguaje formal con lo que se estaría ayudando al estudiante de bachillerato a fortalecer su competencia comunicativa, a no quedarse sólo con sus usos lingüísticos, sino poder transitar a registros formales requeridos en ciertos ámbitos

laborales y personales. Los conocimientos gramaticales ayudarían a “ampliar el mundo” de los estudiantes.

Como hemos podido observar en este capítulo el concepto de *competencia*, aparentemente no está del todo definido, que cada área de conocimiento le da los rasgos que considera más importantes. Sin embargo, para este trabajo nos quedaremos con la idea común que prevalece tanto en lo pedagógico como en lo lingüístico, la *competencia* será un saber hacer de acuerdo a la situación, a los participantes, a los objetivos. La *competencia lingüística* será saber hacer con las palabras, construir y entender mensajes diversos. La *competencia gramatical*, será saber aplicar los elementos sintácticos para la construcción de los mensajes deseados. Podríamos esquematizar nuestra propuesta de la siguiente forma:



Con esto no pretendemos afirmar que la gramática es la más importante de todas las competencias, pero sí queremos recordar su importancia, su relevancia para una competencia comunicativa de la cual servirá de base.

Adolescencia

*Vinieras y te fueras dulcemente,
de otro camino
a otro camino. Verte,
y ya otra vez no verte.
Pasar por un puente a otro puente.
El pie breve,
la luz vencida alegre.*

*Muchacho que sería yo mirando
aguas abajo la corriente,
y en el espejo tu pasaje
fluir, desvanecerse.*

Vicente Aleixandre

Capítulo 3. El adolescente y la gramática ¿relación imposible?

En este capítulo se presentarán las características generales del adolescente y de la situación en la que este grupo poblacional se encuentra en México. Posteriormente, definiremos y clasificaremos las *inteligencias múltiples* para relacionarlas con las *competencias* y con la gramática. También se presentarán las bases teóricas de las cuales se parte para el diseño de las actividades propuestas para abordar los estudios gramaticales.

3.1 Descripción general del adolescente

La Real Academia Española de la lengua define adolescencia como “edad que sucede a la niñez y transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”. Podríamos preguntarnos, entonces, ¿la adolescencia sólo se reduce a aspectos fisiológicos? De ser así, parecería muy fácil distinguir los rasgos de esta etapa de la vida y cómo trabajar en el aula con los adolescentes, mas no es así.

La adolescencia como etapa de transición entre la niñez y la edad adulta, es de suma importancia en el desarrollo de todo individuo, pues en ella se define la personalidad; lo

cual hace que se rompa con la seguridad de lo infantil, con el comportamiento y los valores de la niñez para comenzar a construir un “mundo nuevo y propio” (UNICEF, 2015), como dice el poema de Aleixadre es un puente entre puentes, momento difícil, pues en este tránsito el adolescente se construye o intenta construirse a sí mismo.

Según Coleman y Hendry, es “la época en que el individuo lucha para determinar la naturaleza exacta de su yo”. Es en este momento en el que el *autoconcepto* y la *autoestima* se convierten en una de las preocupaciones básicas. Definen al primero como la idea global de un sentido del yo, que incluye la imagen corporal, la autoestima y otras dimensiones del yo. Está relacionado con el crecimiento físico, cognitivo y emocional concomitante. De la segunda nos dicen que es la evaluación de sí mismo, la autovaloración y relacionan la baja autoestima con depresión, ansiedad y mal rendimiento escolar. (Coleman, J.C y Hendry, L.B., págs. 60 - 78)

De lo anterior se desprende la idea de que debemos ser muy cuidadosos con lo que se le dice a un adolescente, pues la construcción de su “yo” está en relación con los *otros*, con las palabras que les dicen o les decimos los *otros*. De ahí la relevancia de los estudios lingüísticos y el énfasis en la *conciencia*, la *creencia* y las *actitudes lingüísticas*. Por lo que proponemos que para apoyar la construcción de un *autoconcepto* y de una *autoestima* positivos se trabajen ejercicios de sustantivos y adjetivos, en un texto descriptivo, particularmente un retrato de sí; como técnica grupal, se pueden elaborar varios “papeles” con adjetivos positivos y el grupo puede “otorgar” los que considere describen mejor a cada estudiante.

Los mismos Coleman y Hendry apuntan que los cambios biológicos afectan la esfera psicológica, las alteraciones físicas ocasionan timidez mientras se adaptan a su nueva

apariciencia, la cual relacionan con el resto del mundo, incluso el desarrollo del concepto de sí mismos ha indicado que durante los primeros años de la adolescencia confían en las características físicas para describirse y conforme avanzan por el estadio adolescente hacen mayor uso de los aspectos intelectuales o sociales de su personalidad (Coleman, J.C y Hendry, L.B., págs. 36 - 37) de aquí la importancia de los ejercicios de adjetivos, pues en su *audiencia imaginaria*²⁵ piensan que los otros son tan críticos o admiradores hacia ellos como ellos lo son de sí mismos, y con los resultados de los ejercicios no sólo se ayuda a la construcción de un *autoconcepto* y de una *autoestima* sólidos, sino a que sean conscientes de que el mundo no gira en torno a ellos y que pueden ser menos aprehensivos hacia sus actos, hacia su “fábula personal”²⁶.

En la esfera social, Selman (1977, 1980) indica cuatro niveles evolutivos de adopción de perspectiva social:

- **Estadio 1 (5 – 9 años):** Adopción diferencial o subjetiva de perspectivas. Los niños se dan cuenta que otras personas pueden tener una perspectiva social diferente a la suya.
- **Estadio 2 (7 – 12 años):** Pensamiento autorreflexivo o adopción recíproca de perspectivas. El niño se da cuenta de que las personas pueden pensar en la perspectiva del niño.
- **Estadio 3 (10 – 15 años):** Adopción de perspectivas de tercera persona o mutuas. El joven va más allá de adoptar simplemente la perspectiva de otra

²⁵ Su apariencia ante los otros, su preocupación también es la de los otros.

²⁶ El adolescente cree que él es tan importante para tantas personas que ve sus preocupaciones y sentimientos como muy especiales, incluso únicos. Es la historia del individuo sobre sí mismo. Elkind propone que la fábula personal y la audiencia imaginaria son constituyentes del “egocentrismo adolescente” y que son útiles para explicar algunos aspectos del comportamiento cognitivo del adolescente. (Coleman, J.C y Hendry, L.B., pág. 50)

persona (de ida y vuelta) y puede ver todas las partes desde una perspectiva más generalizada de tercera persona.

- **Estadio 4 (15 años en adelante):** Adopción de perspectivas sociales profundas. Coordinar las perspectivas de la sociedad con las del individuo y el grupo.

Con el conocimiento social implica una adopción de roles y una de perspectivas sociales.

(Coleman, J.C y Hendry, L.B., pág. 51)

El adolescente se encuentra entre los estadios 3 y 4 adoptando la postura de tercera persona que puede observar distintas perspectivas y adquirir, a su vez, distintas perspectivas sociales; se está integrando en el mundo de los “otros”. La relación de estos datos con la enseñanza de la lengua puede darse en los siguientes aspectos: registros, diferencias sociolectales y dialectales, actitud y conciencia lingüística. Nuestra propuesta radica en unir los aspectos de “construcción” y respeto de la personalidad del adolescente con usos lingüísticos coloquiales y estándares, usando los contenidos gramaticales como puente entre ellos.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (*United Nations Children’s Fund* o UNICEF) ofrece los siguientes datos referentes a la situación de la adolescencia en México.

2005	144,670 adolescentes, entre 12 y 18 años, ya tenían un hijo o un primer embarazo. 8,481 menores de edad ya eran infractores privados de la libertad en centros de tratamiento, la mayoría (80%) por robo y delitos no graves.
2008	Casi 3 millones, entre 12 y 17 años, no iba a la escuela, el 48% hombres y el 44.1% mujeres.

	<p>El 19.2% de adolescentes mujeres y el 45% de los hombres que no estudiaban, estaban casados, vivían en unión libre o estaban divorciados.</p> <p>Fueron repatriados de Estados Unidos 32,151 niños, 89% adolescentes entre 12 y 17 años, 76% hombres, de los cuales el 56.6 viajaron solos.</p>
2009	<p>Había en México 12.8 millones de adolescentes, entre 12 y 17 años de edad.</p> <p>55.2% son pobres, uno de cada cinco tiene ingresos inferiores que no permiten la alimentación mínima requerida.</p> <p>El 45% de jóvenes entre 11 y 14 años son fumadores, el 40%, entre 15 y 17 años.</p>

Aunado a los datos anteriores se señala que “la sociedad los considera, muchas veces, más como una amenaza que como lo mejor de sí misma”. (UNICEF, 2015) Como puede apreciarse la situación social del adolescente, en general, no es beneficiosa en México. Hay un descuido hacia esta población, la cual pareciera estar “abandonándose a sí misma” o, simplemente, “dejándose ir”, se embarazan y se inician en el tabaquismo a temprana edad, buscan migrar, entre otros aspectos, sin que haya programas para apoyar su desarrollo adecuado.

En términos generales, no hay condiciones amables de vida ni motivación para continuar con los estudios académicos; que aproximadamente tres millones de jóvenes no acuda a la escuela es una situación preocupante y más porque no se les está ofreciendo “nada para la vida”. Las razones que da la UNICEF para el abandono escolar son las siguientes:

1. Baja calidad en la educación (especialmente en las escuelas públicas)
2. Discriminación
3. Falta de oportunidades y de oferta educativa
4. Necesidad de trabajar

Es importante precisar que de ninguna manera pretendemos dar eco al discurso oficial actual del país, en el cual el docente es el responsable del bajo nivel educativo. En lo particular, consideramos que la situación académica es resultado de las políticas y planificaciones educativas. No hay unidad en la terminología empleada ni en el trato en el aula; hay una disparidad entre lo que se “enseña - aprende” en los niveles básicos y en el medio superior. Tampoco debemos olvidar la situación económica y social (mencionada anteriormente) en la que viven un gran número de adolescentes, la cual no los motiva a seguir preparándose académicamente.

Si la situación social no es favorable para los adolescentes en México, procuremos que en el aula, en una clase relacionada con la lengua, se reflexione no sólo del sistema lingüístico, sino de su relación – reflejo con el mundo, con la sociedad o grupos sociales que lo emplean y de la responsabilidad que implica usar el lenguaje; trabajemos para fomentar una conciencia lingüística que repercuta en su competencia comunicativa y que, finalmente, amplíe su competencia cultural.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el censo de población realizado el 2010, encontró que el porcentaje de la población de 15 a 24 años que asisten a la escuela es de 40.4, de los cuales el 40.8 son hombres y el 40.1 son mujeres. El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de tercero de secundaria, los hombres en un 8.8 y las mujeres en un 8.5. La población de personas analfabetas de 15 años y más suma 5 393 665 millones, de los cuales 2 099 269 son hombres y 3 294 396 son mujeres. Todavía hay un 1.9 de personas entre 15 y 29 años que son analfabetas.

En cuanto a las localidades que cuentan con escuelas preparatorias o de bachillerato sólo es el 13.8, y el porcentaje de localidades que disponen de servicios públicos de

telecomunicación, particularmente de internet es el 19.9; relacionado con recintos culturales o deportivos sólo el 15.6 cuenta con bibliotecas y el 3.5 con una casa de cultura, en contraste con las canchas deportivas de las que hay un 74.2. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2015)

Los datos anteriores nos permiten apreciar que la situación educativa en México presenta un rezago considerable, el nivel de estudios de los adolescentes, en promedio, es de tercero de secundaria. Hay pocas escuelas y escasos centros de cultura que apoyen al ámbito educativo, el acceso al internet es mínimo, ¿Cómo puede, entonces, hablarse de reformas educativas para mejorar la calidad de la educación? ¿Cómo proponer un enfoque por competencias que “igualen” a los estudiantes de bachillerato, si las condiciones sociales son tan distantes?

Debido a los cuestionamientos anteriores es que en este trabajo se presenta el concepto de *competencia* desde el ámbito lingüístico, no sólo desde el que propone la SEP. También, por estas razones, más la Teoría del déficit, creemos firmemente que la gramática, el binomio enseñanza – aprendizaje de la misma, son de gran ayuda para los estudiantes porque les permite transitar de un código lingüístico limitado a uno más amplio, lo cual tiene repercusiones académicas, además de personales y sociales. Mas ¿Cómo trabajar la gramática con adolescentes?, ¿Cómo hacerla accesible, “cotidiana” y relevante? Para atender estas cuestiones es que relacionaremos las *competencias* con las *inteligencias múltiples*.

3.2 Las inteligencias múltiples: puente entre adolescentes, gramática y vida

3.2.1 ¿Qué son las inteligencias múltiples?

La Real Academia Española da en la primera entrada de *inteligencia*, siete acepciones de la cuales sólo se mencionarán las relacionadas con el binomio enseñanza – aprendizaje:

1. Capacidad de entender o comprender.
2. Capacidad de resolver problemas.
3. Conocimiento, comprensión, acto de entender.
5. Habilidad, destreza y experiencia.

(Real Academia Española, 2015)

Según Gardner, citado por Brites de Vila, G. y Almoño de Jenichen, L. la *inteligencia* es la capacidad para resolver problemas de la vida, generar nuevos para resolver, elaborar productos, ofrecer un servicio de valor en un contexto comunitario o cultural. (Brites de Vila, G. y Almoño de Jenichen, L., 2008, pág. 5)

Podemos sintetizar lo enunciado por RAE y por Gardner, diciendo que la *inteligencia* es un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, experiencias y capacidad para resolver problemas, en un contexto. Lo anterior nos lleva a la siguiente pregunta ¿todas las personas tenemos las mismas habilidades y destrezas para resolver problemas? De no ser así, ¿eso implicaría que no todos somos inteligentes? La teoría de las *inteligencias múltiples* afirma que todos tenemos *inteligencia* sólo que la manera de acercarnos a los conocimientos y a los problemas es diferente.

El concepto de *inteligencias múltiples* es un término del Dr. Howard Gardner, neuropsicólogo y profesor de Ciencias de la Educación de la Universidad de Harvard, el

cual propone una visión pluralista de la mente y una visión polifacética de la inteligencia. Pero, ¿a qué refieren estos dos últimos conceptos?

La *visión pluralista de la mente* conlleva a que hay diversos estilos para conocer, pues las personas tenemos diferentes potenciales cognitivos que se reflejan en las distintas facetas del proceso de conocer. La *visión polifacética* nos permite deducir que no hay una inteligencia única, sino que hay un amplio espectro de la misma, un repertorio de capacidades que permiten resolver problemas y que cada individuo tomará la “ruta alternativa” que considere pertinente a partir de su potencial cognitivo. (Brites de Vila, G. y Almoño de Jenichen, L., 2008, pág. 4)

Las *inteligencias múltiples* implican que hay diversas maneras de percibir el mundo, de conocer y procesar, de representar y comunicar la información a través de imágenes, de palabras, números, con el movimiento del cuerpo, con el ritmo y la música; el individuo en sintonía consigo mismo y con los demás, con la naturaleza. Se habla de ocho tipos de inteligencias, que a continuación citaremos.

1. **Interpersonal:** Capacidad para percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales (p.e. influyendo en un grupo de personas para que realicen una determinada acción).
2. **Intrapersonal:** Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Incluye una imagen precisa de sí mismo (los puntos fuertes y las limitaciones), la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.
3. **Naturalista:** Facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. También incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales (formaciones de

nubes y montañas) y, en el caso de los individuos criados en un entorno urbano, la capacidad de distinguir formas inanimadas como coches, zapatillas deportivas o cubiertas de discos compactos.

4. **Literaria – lingüística:** Capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente (por ejemplo, como narrador, orador o político) o por escrito (poetas, dramaturgos, editores, periodistas). Incluye la capacidad de manejar la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonología o los sonidos del lenguaje, la semántica o los significados de las palabras, y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Algunos de estos usos son la retórica (uso del lenguaje para convencer a otros de que realicen una acción determinada), la mnemotecnia (uso del lenguaje para informar) y el metalenguaje (uso del lenguaje para hablar del propio lenguaje)
5. **Lógico – matemática:** Capacidad de utilizar los números con eficacia (matemáticos, contables, estadísticos) y de razonar bien (científicos, programadores informáticos, especialistas en lógica). Incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones (si ... entonces, causa – efecto, funciones y otras abstracciones relacionadas). Los procesos empleados en la inteligencia lógico matemática incluyen: categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis.
6. **Espacial:** Capacidad de percibir el mundo visuo – espacial de manera precisa (p.e. como un cazador, un escolta, un guía) y de llevar a cabo transformaciones basadas en estas percepciones (interioristas, arquitectos, artistas, inventores). Implica sensibilidad al color, las líneas, las formas, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial.
7. **Cinético – corporal:** Dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos (actores, mimos, atletas o bailarines), y facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos (artesanos, escultores, mecánicos, cirujanos). Incluye habilidades

físicas específicas, como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, además de capacidades propioceptivas²⁷, táctiles y hápticas²⁸.

8. **Musical:** Capacidad de percibir (como un aficionado a la música), discriminar (críticos musicales), transformar (compositores) y expresar (intérpretes) las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical. Se puede entender la música desde una perspectiva figural o “de arriba hacia abajo” (global, intuitiva), formal o “de abajo hacia arriba” (analítica, técnica) o ambas.

(Armstrong, 2006)

La *inteligencia interpersonal* implica un estar atento al otro, a cómo se encuentra, a partir de gestos, tonos de voz, a los que podemos agregar expresiones lingüísticas. Esta inteligencia podemos relacionarla con la *competencia comunicativa*, particularmente con la kinésica, la paralingüística y la pragmática.

La *inteligencia literaria – lingüística* es con la que se pretende trabajar siempre los contenidos gramaticales, sin embargo, debemos ser conscientes de que no todos los estudiantes la tienen desarrollada y que nuestro trabajo como docentes de lengua es potencializarla; podríamos relacionarla con las competencias lingüística y ejecutiva. Razón por la que es necesario reforzar esta inteligencia ya que es la conexión con otros conocimientos, como ya se explicó en los capítulos anteriores.

La *inteligencia lógico – matemática* parecería alejada de la gramática, no obstante, está íntimamente relacionada con el aspecto de “relaciones lógicas, afirmaciones y preposiciones”, con el hecho de clasificar y generalizar, pues en el análisis gramatical se establecen patrones, se clasifican las palabras y se establecen generalizaciones del uso

²⁷ Propioceptivo, en investigaciones de psicofísica, se entiende como el sentido que nos informa de la posición, orientación y rotación del cuerpo en el espacio, y de la posición y los movimientos de los distintos miembros del cuerpo. (*Diccionario de psicología científica y filosófica*, 2015)

²⁸ Refieren al sentido del tacto.

estándar de la lengua. Aquí se establecería la relación con las competencias lingüística y gramatical.

La *inteligencia espacial* podría relacionarse ejercicios gramaticales al trabajar con colores la estructura de las oraciones, del texto; con la elaboración de carteles, de *memes*, etc. Posiblemente, esto parezca muy superficial, pero puede apoyar el estudio de los contenidos gramaticales, evitar el rechazo de los estudiantes, que tienen esta inteligencia, hacia lo lingüístico.

En cuanto a la *inteligencia cinético – corporal*, igual que la anterior, podríamos tomarla como apoyo para suavizar las actitudes negativas de los estudiantes hacia lo gramatical. Esto podemos lograrlo con técnicas grupales que impliquen movimiento y trabajo académico, como se plantea en la propuesta del ejercicio de adjetivos.

La *inteligencia musical* podemos trabajarla desde la percepción (aficionados a la música), tal vez sea el más sencillo para los docentes en el diseño de actividades, pues a partir de los gustos musicales de los estudiantes se pueden plantear ejercicios de análisis, que también permiten el fortalecimiento de la competencia cultural; se les puede pedir que compongan o bien que interpreten una canción como la “Cumbia gramatical” del ejercicio de verbos.

Como puede apreciarse la relación entre inteligencias múltiples, contenidos gramaticales y competencias es posible y puede ayudar no sólo a fortalecer conocimientos y potencializar competencias comunicativas, sino a hacer sentir al adolescente que es tomado en cuenta, que sus gustos e intereses son importantes y que lo revisado en la escuela se encuentra en la vida cotidiana, pues esto último cada vez les parece más lejano.

3.2.1.1 Implicaciones educativas (Brites de Vila, G. y Almoño de Jenichen, L., 2008, págs. 10, 12, 19)

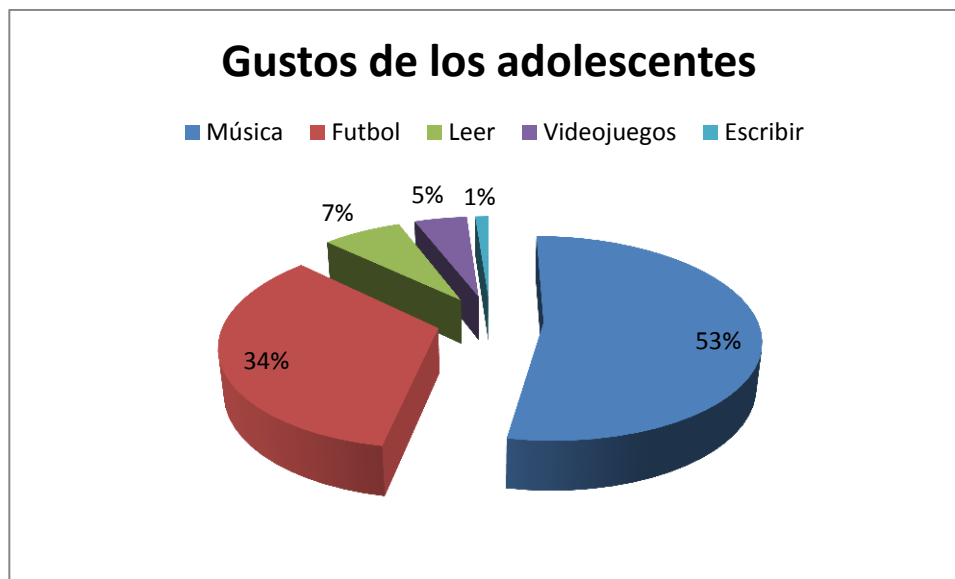
Las *inteligencias múltiples* nos sirven, entonces, en el ámbito educativo para facilitar el aprendizaje, para fortalecer la autoestima de los estudiantes al mostrar que cada quien tiene habilidades, capacidades para resolver problemas y hacer hincapié en que son diferentes y que tomen conciencia de la diversidad de pensamientos y capacidades de los otros. A continuación, se presenta una síntesis de las implicaciones educativas del trabajo desde la multiplicidad de inteligencias.

Implicaciones educativas	Objetivos para el trabajo en el aula	Implicaciones emocionales
<ul style="list-style-type: none"> ✓ No hay una manera universal e ideal de enseñar y aprender. ✓ Todos los alumnos tienen habilidades, un repertorio de capacidades para resolver diferentes tipos de problemas. ✓ No todos tienen los mismos intereses y capacidades. ✓ Hay diferentes estilos de aprendizaje. No hay una única manera de aprender. ✓ Lo importante no es la cantidad de conocimientos, sino la variedad de maneras para abordarlos, conocer el proceso de pensamiento y cómo se puede aplicar lo que se sabe. ✓ No importa tanto cuánto puede aprender el individuo, sino cómo puede 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ayudar a los alumnos a que descubran sus múltiples inteligencias, y que conozcan las áreas en las que tienen mayor potencial para que cada uno pueda entender cuál es su mejor manera de aprender. ✓ Multiplicar en cada uno todas las habilidades posibilita tener más recursos para resolver problemas. Cada uno podrá sentirse más competente sin necesidad de competir, y podrá ser más responsable de sus actos como parte de la comunidad. ✓ Encontrar en cada inteligencia un sentido aplicable a la vida y a la comunidad. ✓ Presentar el tema de diversas maneras para que todos, con sus diferentes estilos puedan aprender. ✓ Incluir información lógica, analítica, juegos, canciones, movimiento, poemas e imágenes para armonizar ambos hemisferios cerebrales. ✓ Emplear también métodos de relajación que abren puertas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartiendo, cooperando, sintiéndose parte de un todo, se multiplican las relaciones. ✓ Sin discriminación, con igualdad de oportunidades, sin categorizar las diferencias como virtudes o defectos,, aumenta la autoestima y disminuyen los problemas de disciplina. ✓ Al ser personalizadas las necesidades de cada uno con sus propios ritmos y maneras, disminuye la frustración, la ansiedad y la dispersión. ✓ Al despertar el interés, aumenta el rendimiento creativo.

<p>aprender mejor.</p>	<p>a otras posibilidades y conductas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diversificar las formas de evaluar a los alumnos, dar la posibilidad de que demuestren sus conocimientos por distintas vías: trabajos prácticos, representaciones, exposiciones, etc. Y que puedan elegir en qué modalidad se sienten más cómodos. ✓ Utilizar mapas conceptuales que facilitan la integración y organización de los conocimientos, mediante el establecimiento de nuevas relaciones. ✓ Aplicar lo aprendido a nuevas situaciones. ✓ Importa la motivación de quien enseña y de quien aprender porque invita al cerebro a realizar las conexiones necesarias. 	
------------------------	---	--

3.2.1.2 Los gustos del adolescente y las inteligencias múltiples

Hemos dicho que las *inteligencias múltiples* pueden relacionarse con los gustos e intereses de los adolescentes. En el grupo muestra al cual se le aplicó el cuestionario el 7 y 8 de enero del 2014 (véase el capítulo 1), arrojó los siguientes resultados en cuanto a sus gustos: la música a 45 estudiantes, el fútbol a 29, leer a 6, los videojuegos a 4 y escribir a uno. A continuación mostramos la gráfica de los porcentajes de los gustos mencionados.



Estamos conscientes de que estos resultados son sólo del grupo muestra, sin embargo, vemos que no están alejados de las *inteligencias múltiples* que cada individuo posee, por lo que proponemos actividades relacionadas con la música (inteligencia musical) con el movimiento corporal (inteligencia cinético - corporal), con la lectura y la escritura (inteligencia lingüístico – literaria), entre otras, para favorecer las distintas inteligencias, el aprendizaje y así, potencializar diferentes competencias necesarias para la vida.

Es necesaria una prueba diagnóstica donde se reconozca cuál es la que predomina en cada estudiante para así poder sacar el promedio de las que pueden trabajarse en el grupo. A continuación presentamos una síntesis de las características de cada inteligencia, con las cuáles puede diseñarse dicha prueba y así conocer las *inteligencias* de los grupos. Estos datos están tomados de Armstrong.

INTELIGENCIA	LES GUSTA	NECESITAN	CARACTERÍSTICAS - PREGUNTAS
Lingüística (piensan en palabras)	Leer, escribir, explicar historias, juegos de palabras	Libros, objetos para escribir, papel, periódico, diálogo, conversación, debates, historias	Los libros son importantes para mí. Oigo las palabras en mi mente antes de leer, hablar o escribir. Me aporta más el radio o cintas grabadas que la televisión o las películas.

			<p>Me gustan los juegos de mesa de palabras.</p> <p>Me gusta entretenerme o entretener a los demás con trabalenguas, rimas, etc.</p> <p>En la escuela asimilo mejor la lengua y la literatura, las ciencias sociales y la historia que las matemáticas y las ciencias naturales.</p> <p>Aprender a hablar otra lengua me resulta relativamente sencillo.</p> <p>He escrito, recientemente, algo de lo que me siento orgulloso.</p> <p>Mi conversación incluye referencias frecuentes a datos que he leído o escuchado.</p>
Lógico – matemática (piensan razonando)	Experimentar, preguntar, resolver enigmas lógicos, calcular	Materiales para experimentar, científicos y para manipular, visitas a centros donde se expliquen fenómenos científicos (planetarios, museos)	<p>Soy capaz de calcular operaciones mentales sin esfuerzo.</p> <p>Matemáticas es mi asignatura favorita.</p> <p>Me gustan los juegos y acertijos que exigen pensamiento lógico.</p> <p>Me gusta realizar pequeños experimentos del tipo ¿qué pasaría si...?</p> <p>Me interesan los avances científicos.</p> <p>Creo que casi todo tiene una explicación racional.</p> <p>En ocasiones, pienso en conceptos abstractos y claros, sin necesidad de palabras o imágenes.</p> <p>Me gusta detectar defectos en las cosas que la gente dice y hace en distintos ámbitos.</p> <p>Me siento más cómodo cuando las cosas están medidas, categorizadas, analizadas y cuantificadas de algún modo.</p>
Espacial (piensan imágenes)	Diseñar, dibujar, visualizar, garabatear.	Arte, piezas de construcción, videos, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, visitas a museos de arte.	<p>Cuando cierro los ojos percibo imágenes visuales claras.</p> <p>Soy sensible al color.</p> <p>Habitualmente, utilizo una cámara o videocámara para captar lo que veo a mi alrededor.</p> <p>Me gustan los rompecabezas, los laberintos y demás juegos visuales.</p> <p>En general, soy capaz de</p>

			<p>orientarme en un lugar desconocido.</p> <p>Me gusta dibujar, garabatear.</p> <p>En la escuela me gusta más la geometría que el álgebra.</p> <p>Puedo imaginar sin esfuerzo el aspecto que tendrían las cosas vistas desde arriba.</p> <p>Prefiero el material de lectura con muchas ilustraciones.</p>
<p>Cinético – corporal (piensan a través de sensaciones corporales)</p>	<p>Bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular.</p>	<p>Juegos de rol, teatro, movimiento, juegos de construcción, deporte y juegos físicos, experiencias táctiles, aprendizaje manual.</p>	<p>Practico algún deporte o actividad física de forma regular.</p> <p>Me cuesta permanecer quieto durante mucho tiempo.</p> <p>Me gusta trabajar con las manos en actividades como coser, tejer, tallar, carpintería, maquetas, etc.</p> <p>Las mejores ideas se me ocurren cuando estoy corriendo o paseando, o mientras realizo alguna actividad física.</p> <p>Me gusta pasar mi tiempo de ocio al aire libre.</p> <p>Acostumbro a gesticular mucho o utilizar otras formas de lenguaje corporal cuando hablo con alguien.</p> <p>Necesito tocar las cosas para saber más de ellas.</p> <p>Me gustan las experiencias físicas emocionantes.</p> <p>Creo que soy una persona con buena coordinación.</p> <p>No me basta con leer información o ver un video sobre una nueva actividad, necesito practicarla.</p>
<p>Musical (piensan a través de ritmos y melodías)</p>	<p>Cantar, silbar, crear ritmos con los pies y manos, escuchar.</p>	<p>Cantar acompañados, asistir a conciertos, tocar algún instrumento musical.</p>	<p>Tengo una voz agradable.</p> <p>Percibo cuando una nota musical está desafinada.</p> <p>Siempre estoy escuchando música.</p> <p>Toco un instrumento musical.</p> <p>En ocasiones, cuando voy por la calle, me sorprende cantando mentalmente la música de un anuncio de televisión o alguna otra melodía.</p> <p>Puedo seguir fácilmente el ritmo de un tema musical.</p> <p>Conozco la melodía de numerosas canciones.</p>

			<p>Con sólo escuchar una o dos veces una canción soy capaz de reproducirla con bastante acierto.</p> <p>Acostumbro a reproducir sonidos rítmicos con golpecitos o cantar mientras estoy trabajando.</p>
Interpersonal (piensan transmitiendo ideas a otras personas)	Liderar, organizar, relacionarse, manipular, mediar, asistir a fiestas.	Amigos, juegos en grupos, reuniones sociales, actos colectivos, clubes, mentores/discípulos.	<p>Los demás me suelen pedir opinión o consejo en el trabajo.</p> <p>Prefiero los deportes de equipo que los individuales.</p> <p>Cuando tengo un problema, tiendo a buscar la ayuda de otra persona en lugar de resolverlo solo.</p> <p>Tengo varios amigos íntimos.</p> <p>Me gustan los juegos sociales, antes que los individuales, como los videojuegos.</p> <p>Disfruto enseñando a otra u otras personas algo que yo sé hacer.</p> <p>Me siento cómodo entre la multitud.</p> <p>Me gusta participar en actividades sociales relacionadas con mi trabajo o con mi comunidad.</p> <p>Me gusta estar en fiestas animadas.</p>
Intrapersonal (piensan en relación con sus necesidades, sentimientos y objetivos)	Establecer objetivos, mediar, soñar, planificar, reflexionar.	Lugares secretos, soledad, proyectos propios, decisiones.	<p>Habitualmente dedico tiempo a meditar, reflexionar o pensar en cuestiones importantes de la vida.</p> <p>He asistido a sesiones de asesoramiento para aprender a conocerme más.</p> <p>Soy capaz de afrontar los contratiempos con fuerza moral.</p> <p>Tengo una afición especial o actividad que guardo para mí.</p> <p>Tengo algunos objetivos vitales importantes en los que pienso de forma habitual.</p> <p>Mantengo una visión realista de mis puntos fuertes o débiles.</p> <p>Prefiero pasar un fin de semana solo en un lugar natural que en la playa con mucha gente.</p> <p>Escribo un diario personal en los que recojo los</p>

			pensamientos relacionados con mi vida.
Naturalista (piensan a través de la naturaleza y las formas naturales)	Jugar con sus mascotas, la jardinería, investigar la naturaleza, criar animales, cuidar el planeta.	Tener acceso a la naturaleza, oportunidades para relacionarse con los animales, herramientas para investigar la naturaleza.	Me gusta ir de excursión, el senderismo o, simplemente, pasear en la naturaleza. Pertenezco a una asociación para cuidar al planeta. Me encanta tener animales en casa. He asistido a cursos relacionados con la naturaleza. Se me da bastante bien describir la diferencia entre distintos tipos de árboles, perros, pájaros, etc. Me gusta leer libros o ver programas de televisión relacionados con la naturaleza. Cuando estoy de vacaciones prefiero lugares naturales que hoteles o complejos turísticos. Me encanta visitar zoológicos, acuarios, etc. Tengo un jardín y disfruto cuidándolo.

Los datos de la última columna permiten al docente elaborar la prueba de las *inteligencias* de los estudiantes. La segunda (les gusta) y la tercera (necesitan) ayudan al diseño de actividades.

3.3 Gramática: puente entre la vida, la academia y la sociedad. Propuesta de ejercicios

Se ha insistido durante el desarrollo de esta tesis en la relación de la gramática con la vida cotidiana, en su relevancia en la formación del adolescente, pero surgen dos cuestiones ¿cómo hacerlo? y ¿qué contenidos gramaticales enseñar? De esto es de lo que nos ocuparemos en este apartado.

3.3.1 Bases para el diseño de actividades

En el documento de la SEP donde explica las competencias genéricas, se enfatiza que el docente realiza diversas acciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje, entre las cuales destacan:

- Motivar el aprendizaje empleando problemas y situaciones de la vida real como material de trabajo.
- Iniciar el aprendizaje comunicando instrucciones e información correcta, clara y concisa.
- Facilitar el aprendizaje: no dar al estudiante toda la información que necesita, pero orientarlo hacia donde pueda encontrarla.
- Evaluar el aprendizaje de manera colaborativa.

(SEP, 2010, pág. 29)

Para ello es necesario emplear diversas estrategias y técnicas, además de contextualizar en una familia de situaciones los contenidos tratados. Entre las estrategias que proponen se encuentran las siguientes:

- Observación y análisis
- Diseño y desarrollo de experimentos
- **Representación del conocimiento:** centrados en imagen, palabra y combinados.
 - **Imagen:** Maquetas, escala de construcciones, máquinas o aparatos.
 - **Palabra:** narraciones, que sirven para enunciar una cadena de hechos o sucesos; es el medio preferente para expresar los procesos. Se enriquece con elementos descriptivos de los objetos o personas que

interactúan. Explicaciones, que sirven para exponer los componentes y las relaciones de un tema determinado, integra descripción y narración con el énfasis que demanda la naturaleza del objeto de conocimiento tratado.

- **Combinadas:** Esquemas, cuadros y tablas.
 - **Esquemas:** estructura sencilla de símbolos asociada a un discurso, que se usa para hacerlo más comprensible.
 - **Cuadros:** Esquemas más rigurosos, usados generalmente para clasificar datos.
 - **Tablas:** Cuadros más estructurados, información clasificada.
 - **Mapas:** Son de naturaleza analógica, es decir, guardan parecido con aquello que representan.
 - **Mapas conceptuales:** Son de naturaleza abstracta, permiten establecer una estructura, por medio de la que se realiza el proceso de comprensión.
 - **Diagramas:** Parecidos a los mapas conceptuales, pero son de mayor abstracción, no expresan las proposiciones completas sino los elementos de mayor relevancia.
- **Lectura:** Es una de las principales estrategias utilizadas en el proceso de aprendizaje, los estudiantes leen para adquirir información sobre un tema nuevo, para realizar composiciones o ensayos, para complementar las explicaciones del profesor, etc.

- **Interlectura:** Comparación temática y analítica de diferentes textos leídos. Se llega a este nivel cuando se ha efectuado una comprensión adecuada de cada uno de los materiales y el conocimiento existente.
- **Exposiciones:** Estrategia orientada a la comprensión; se debe preparar previamente, siguiendo un conjunto de condiciones que garanticen su efectividad.
- **Juegos didácticos:** Se asumen como actividades adicionales, no necesariamente como aspectos centrales de un currículo, porque generalmente, no están relacionados con temáticas específicas. Ponen de manifiesto determinadas actividades de los estudiantes, por ello contribuyen a la formación de valores cívicos, entre otros. Se pueden clasificar por su finalidad, por medio de implementación y por la cantidad y relación entre sus participantes.
- **Juego de roles:** Cada cual asume un papel o un rol que cumplir dentro de un contexto determinado. Se basan en la caracterización de ideas o de actuaciones diferentes, generalmente encontradas o controvertidas.

(SEP, 2010, págs. 29 - 31)

En relación a las *inteligencias múltiples*, la propuesta de Armstrong es la siguiente.

INTELIGENCIA	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
Lingüística	Leer un libro	Responder preguntas
Lógico –matemática	Examinar una estadística	Desarrollar una hipótesis
Espacial	Ver una película	Hacer un dibujo
Musical	Escuchar una pieza musical	Crear una canción
Cinético – corporal	Salir de excursión	Construir una maqueta
Interpersonal	Participar en un juego de grupo	Compartir las ideas con un amigo
Intrapersonal	Pensar en un hecho personal	Pensar en un nuevo modo de respuesta
Naturalista	Observar la naturaleza	Realizar un proyecto de ecología

Debemos precisar que las actividades de cada *inteligencia* pueden combinarse con los productos de evaluación, por ejemplo, se puede salir de excursión y pedir que se respondan preguntas, conjuntando así las inteligencias cinético – corporal con la lingüística. Esto va de la mano con las estrategias y técnicas que propone la SEP.

Perrenaud señala que para trabajar las competencias en el aula hay que articular los contenidos académicos con situaciones de lo cotidiano, para ello hay que ubicar a las tareas en una situación, pues al considerar una tareas como un componente de una situación se evita confundirla con una operación técnica. Ofrece tres niveles de preparación para la sinergia de recursos y son los que se enuncian a continuación:

1. Adquirir todos los recursos necesarios para enfrentar una situación. Aprendizaje basado en problemas. (Generalmente situaciones laborales)
2. Ya con los conocimientos necesarios ¿cómo usarlos? Usar inteligencia, reflexión, prueba. (Puede ser acción lenta si el actor dispone de una capacidad de reflexión poco trabajada)
3. Cuando ya hay conocimiento y costumbre de sinergia (previo entrenamiento) se puede pasar a la toma de decisiones.

(Perrenaud, 2012, págs. 61 - 63)

La adolescencia es un período importante en la vida de los individuos porque, los individuos están en un proceso formativo de vida, su personalidad está definiéndose y la relación con los demás es trascendental. De esto se desprende que las actividades académicas, en este caso las gramaticales, sean un apoyo en esta formación y para ello, la relación entre contenidos lingüísticos, competencias e inteligencias múltiples, son un apoyo.

3.3.2 Propuesta de actividades

En esta sección presentamos las actividades propuestas para trabajar los contenidos gramaticales que consideramos básicos para todo estudiante, las clases de palabras (sustantivos, adjetivos, pronombres, verbo, conjunciones coordinantes y subordinantes, preposiciones, adverbios, determinantes) y la estructura de la oración, la cual da forma al discurso.

Por cada tema gramatical se presenta una tabla en la que se sintetizan los elementos teóricos enunciados en el apartado anterior. En la primera columna se escribe la competencia comunicativa, donde se indicará entre paréntesis, desde qué autor, pues como vimos en el capítulo correspondiente, Maqueo, Lomas y el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, éstos al relacionarse teóricamente, amplían los rasgos de la competencia comunicativa.

En la segunda columna, se indicará la inteligencia o las inteligencias que consideramos entran en juego con la situación, el contenido, el material y el producto de evaluación. La tercera columna corresponde al contenido gramatical estudiando y en algunos temas, el discursivo con el que se relaciona, ya que se trabajarán de forma general las macroestructuras de la descripción, la narración y la argumentación, esto con la intención de enmarcar discursivamente lo gramatical.

En la columna cinco, se plantea una secuencia para el estudio de los contenidos gramaticales, se parte de un ejemplo de una situación cotidiana, el eje es el campo laboral del cual se desprende un problema, cuya solución se relaciona con la gramática; también

hay dos situaciones relacionadas con el aspecto “amoroso”, esto con la finalidad de apreciar que los conocimientos lingüísticos pueden resultar de ayuda en cualquier ámbito de la vida.

La columna seis presenta el material sugerido como apoyo a la secuencia, se ofrece una opción extra cuando se trata de presentaciones electrónicas, pues como leímos en la situación del adolescente en México, penosamente, no todos tienen acceso a la tecnología ni todas las escuelas tampoco, así que se presenta como alternativa papel bond o craft. Por último, en la columna siete se especifica el producto final con el cual se evaluaría, se procura que éste sintetice lo teórico (gramatical) con la competencia comunicativa y con alguna(s) inteligencia(s).

La competencia, la inteligencia y la secuencia didáctica pueden variar a partir de los objetivos que el docente se plantee, pues en los programas de estudio de Nivel Medio Superior no se toman en consideración las clases de palabras, se dan por sabidas, aunque los estudiantes no las tengan claras. Por esta razón, los objetivos de las actividades se dejan abiertos.

De lo sugerido por la SEP para el diseño de actividades se tomó el ejemplificar con una situación cotidiana y no dar toda la información, pero sí orientar en el desarrollo de las actividades, particularmente en los temas de preposiciones y conjunciones. Nos basamos en la representación del conocimiento, de la clasificación de palabra se tomó la narración y la descripción; también se trabajan mapas conceptuales, lectura y juegos didácticos. Lo anterior se relaciona con lo propuesto por Perrenaud, del Aprendizaje Basado en Problemas se retoma partir de asuntos laborales y el cuestionamiento de ¿cómo usar los conocimientos?, reflexionar sobre la relevancia y aplicación de lo estudiado.

Posiblemente, aquí surjan las preguntas ¿dónde quedan las competencias según la SEP? ¿Para qué se trataron la inicio del segundo capítulo, sino aparecen expresas en la propuesta? La respuesta que damos a este cuestionamiento es que ya se explicó, en la parte correspondiente, cómo se relacionan la gramática y la propuesta de la SEP, aun así, recordemos con la siguiente tabla en qué apoya la primera a la potencialización de las competencias, tanto genéricas como disciplinares básicas.

Competencias genéricas	Competencias disciplinares básicas
<ul style="list-style-type: none"> • Vincular diversas disciplinas y experiencias. • Potenciar las dimensiones cognitivas, afectiva y social. • Integrar la vida cotidiana con la académica y con la profesional. Transversalidad. • Potencializar los rasgos de comunicación y crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarse efectivamente en español. Leer críticamente, convencer y argumentar. • Uso de las Tecnologías de la Información (TIC) • Orientación a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y su uso como herramienta del pensamiento lógico. <p>Lo anterior manifestado en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir textos con el uso normativo de la lengua y adecuados a la intención y a la situación comunicativa. • Expresar ideas completas, coherentes y creativas. Argumentar. • Utilizar las para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Es importante señalar que lo planteado aquí son ejemplos de cómo abordar la teoría, que las situaciones, estrategias y material puede adaptarse a las características de los grupos, pero que esto puede servir como base.

3.3.2.1 Sustantivo

Competencia comunicativa	Inteligencia (s)	Contenido	Secuencia	Material	Producto para evaluación
Lingüística (Maqueo) Ortográfica (Marco Europeo Común de Referencia, MECR)	Espacial	Sustantivos Comunes y propios	Problematización:	Revistas, periódicos	Mapa mental de los tipos de sustantivos.
	Interpersonal		X fue a buscar trabajo de capturista y le hicieron un examen de ortografía, pero le dijeron que no calificaba para el puesto porque escribió mal la siguiente frase... ¿Qué errores tiene? ¿Cómo saber cuándo emplear mayúsculas?	Hojas de colores Marcadores Cartulina, papel bond o papel craft	Comentario acerca del uso de mayúsculas, ejemplificarla con palabras de su uso cotidiano.
			1. Teoría de los sustantivos (comunes y propios) relacionada con la ortografía-		
			2. Ejercicio: Ilustrar los sustantivos (Recortar revistas, periódicos) Hacer un mapa mental en papel bond o craft en equipos de cuatro personas.		
			3. Conclusión: ¿Qué sustantivos y cuándo se escriben con mayúsculas?		
			4. Relación de sustantivos con adjetivos (cualidades y atributos de los sustantivos)		

3.3.2.2 Adjetivo

Competencia comunicativa	Inteligencia (s)	Contenido	Secuencia	Material	Producto para evaluación
Textual o discursiva (Lomas)	Intrapersonal Interpersonal	Adjetivo	<p>Problematización:</p> <p>A X le pidieron, en una entrevista de trabajo, que se describiera de forma escrita y él/ella sólo puso que era alguien muy trabajador, dedicado, responsable y comprometido. ¿Es una descripción completa? ¿Si tu fueras X, qué estrategia emplearías para describirte?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir su descripción o retrato. 2. Leer al grupo algunas descripciones. 3. Complementar grupalmente las descripciones de los voluntarios y aquéllos a los que el profesor seleccione (quienes requieran un refuerzo positivo) pasar al frente y que los miembros del grupo peguen en el pizarrón los adjetivos. 4. Teoría del adjetivo y de la descripción. 5. Autocorregir las descripciones. 6. Leer productos finales. 	<p>Fichas, elaboradas por el profesor, en hojas de colores con adjetivos.</p> <p>Cinta o maskin-tape para pegar las fichas.</p> <p>Esquema de la descripción en papel bond o en presentación digital.</p>	Autoretrato

3.3.2.3 Pronombre

Competencia comunicativa	Inteligencia (s)	Contenido	Secuencia	Material	Producto para evaluación
Literaria (Lomas) Ortoépica y Sociolingüística (formas de tratamiento) (MECR)	Lingüística	Pronombre	<p>Problematización:</p> <p>X reprobó su examen de comprensión de lectura porque respondió que quién era más “importante” en la carta. Ayúdale a decirle cómo puede saberlo.</p>	<p>Fotocopias (carta)</p> <p>Láminas o presentación digital</p>	Responder cuestionario de la carta
	Interpersonal		<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura en parejas de la carta y responder las preguntas. 2. Lluvia de ideas 3. Lectura en voz alta de la carta (ortoépica) 4. Relación con la teoría de los pronombres 5. Análisis del texto 6. Comentario por parejas 		

3.3.2.4 Verbo

Competencia comunicativa	Inteligencia (s)	Contenido	Secuencia	Material	Producto para evaluación
Lingüística o gramatical y Literaria (Lomas)	Lingüística Musical Cinético - corporal	Verbo	<p>Problematización:</p> <p>Como X quiere cambiar de empleo y mejorar sus ingresos, retomó sus clases de inglés. Sin embargo no entiende los tiempos verbales ¿Qué diablos es un pretérito imperfecto? Eso nunca lo vio en español.</p> <p>1. Explicación de lo que es un verbo y sus accidentes: tiempo, modo, persona, número, voz y aspecto.</p> <p>2. Cantar y bailar la “cumbia gramatical”</p> <p>3. Identificar y diferenciar con colores los verbos en el fragmento del cuento de Fadanelli.</p> <p>4. Analizar el sentido que dan al texto en general los verbos.</p> <p>5. Relacionar con la estructura de la oración.</p>	Bocinas Fotocopias del cuento Cartel o proyección del cuento.	Análisis del cuento Elaborar cuadro – rompecabezas de las equivalencias de los tiempos verbales, según Andrés Bello y la RAE (2010)

3.3.2.5 Estructura de la oración

Competencia comunicativa	Inteligencia (s)	Contenido	Secuencia	Material	Producto para evaluación
Lingüística (Maqueo) Gramatical (MECR)	Lingüística Cinético - corporal	Estructura de la oración Discurso	<p>Problematización:</p> <p>X ha notado que hay gente que se burla de una imagen del face (Jabón de hipopótamo) y aunado a su experiencia se ha dado cuenta que no basta saber los tipos de palabras, sino cómo organizarlas, pero ¿hay una clave para esto?, ¿cómo combinarlas para que digan lo que uno quiere y no otra cosa?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lluvia de ideas 2. Teoría de la estructura de la oración simple. [sujeto [determinante + sustantivo + adjetivo] + predicado [verbo + complementos (directo, indirecto, circunstanciales)] 3. Relación con los conceptos de <i>claridad, concisión, coherencia y cohesión</i> de redacción. 4. Teoría de los principales errores de redacción. 5. Identificar los errores de redacción en textos y corregirlos, siguiendo la estructura básica de la oración. 6. Relación con los nexos. 	<p>Rompecabezas de la estructura de la oración.</p> <p>Presentación digital o en papel bond de los errores de redacción.</p>	Corrección de los errores de redacción.

3.3.2.6 Conjunciones

Competencia comunicativa	Inteligencia (s)	Contenido	Secuencia	Material	Producto para evaluación
Literaria y Estratégica (Lomas) Ortográfica (MECR)	Interpersonal Musical	Conjunciones Coordinantes y subordinantes	<p>Problematización:</p> <p>X ahora sabe que para escribir de forma clara la estructura de la oración es importante, pero de qué le sirve eso en la vida. Además está muy triste porque su novia/novio terminó la relación y le dedicó una canción que lo hace sentirse mala persona. ¿Crees que la canción que le dedicó es de amor o pasará algo similar a lo de la carta de Juárez? ¿La gramática nos ayudará de algo en estos asuntos amorosos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar la canción “Aunque no sea conmigo” 2. Lluvia de ideas de la primera impresión de la letra. 3. Teoría de las conjunciones y su significado. 4. Ejercicio: Separar en oraciones la canción e identificar los nexos empleados, marcar con un color los coordinantes y con otro los subordinantes. 5. Analizar el sentido de la canción como discurso, a partir de sus nexos. 6. Conclusiones. 	<p>Bocinas</p> <p>Fotocopias de la tabla de nexos.</p> <p>Fotocopia de la letra de la canción.</p> <p>Proyección digital de la canción para trabajar con ella.</p> <p>También puede ser en papel bond.</p>	<p>Análisis de una canción. En parejas o en equipos, máximo de cuatro personas.</p> <p>Comentario del sentido de la misma, a partir del uso de nexos.</p>

3.3.2.7 Preposiciones

Competencia comunicativa	Inteligencia (s)	Contenido	Secuencia	Material	Producto para evaluación
Lingüística (Maqueo) Semiológica y Textual o discursiva (Lomas)	Espacial Lingüística	Preposiciones	<p>Problematización:</p> <p>X comprendió que la canción que le dedicaron no era de un amor abnegado, así que él le dedicó “Hasta que te conocí”, pero, al parecer, no fue tan claro, porque él/ella le respondió “hasta que me conociste viste la vida con dolor, claro yo fui la luz que te cambió la vida a la felicidad”</p> <p>1. Lluvia de ideas para responder las siguientes preguntas. ¿Cuál fue el problema en la interpretación de la canción?, ¿qué significa “hasta”?</p> <p>2. Teoría del significado de las preposiciones</p> <p>3. Ilustrar el significado de las preposiciones. Contrastar con homófonos (hasta – asta; a –ha...) y hacer un cartel o meme. Dependiendo del número de estudiantes del grupo, puede hacerse una preposición por persona o por parejas.</p> <p>4. Relacionar el contenido con la estructura de la narración.</p> <p>5. Redactar una narración del “mejor” o “peor” día de su vida, empleando las clases de palabras estudiadas y la preposición “hasta” como indicador temporal del cambio de situaciones.</p>	<p>Cartel o fichas con el significado de las preposiciones</p> <p>Presentación digital de la teoría de la narración o esquema en papel bond, craft o cartulina</p>	<p>Dibujar el significado de las preposiciones. Contrastar con homófonos y hacer un cartel o meme.</p> <p>Redacción de una narración del “peor” o “mejor” día de su vida.</p>
		Narración			

3.3.2.9 Determinantes

Competencia comunicativa	Inteligencia (s)	Contenido	Secuencia	Material	Producto para evaluación
Gramatical (MECR) Textual o discursiva (Lomas)	Lógico - matemática	Determinantes: Artículos Determinado e Indeterminado Numerales Texto argumentativo	<p>Problematización:</p> <p>X, por fin, encontró un trabajo que podrá combinar con sus estudios. Le han pedido que elabore un informe de la situación de los adolescentes en México. Y él/ella se pregunta, ¿es lo mismo <u>algunos</u> adolescentes, que <u>los</u> adolescentes? ¿qué palabra debe emplear para acompañar a este sustantivo?, ¿cómo escribir las cifras que le dieron?</p> <p>1. Lluvia de ideas de la situación del adolescente en México. Establecer una hipótesis grupal.</p> <p>2. Exposición por parte del profesor de los datos del INEGI.</p> <p>3. Teoría de los determinantes: artículos y numerales. Diferencia con los pronombres</p> <p>4. ¿Cómo redactar una hipótesis?</p> <p>5. Redactar una hipótesis de la situación del adolescente en México, en la cual debe emplear artículos y numerales.</p>	Gráficas de INEGI Esquema (digital o en cartel) de la estructura de la hipótesis.	Hipótesis de la situación de los adolescentes en México

3.3.2.10 Clases de palabras

Competencia comunicativa	Inteligencia (s)	Contenido	Secuencia	Material	Producto para evaluación
Textual o discursiva (Lomas)	Lógico – matemática	Clases de palabras	Problematización: X, por fin, tiene trabajo, la empresa les da capacitación en distintas áreas como: español, matemáticas y lógica. En español, justamente, le han dejado, como prueba diagnóstica, un ensayo acerca de la importancia de las palabras. Si fueras él/ella ¿cómo empezarías?	Hojas de colores Revistas, periódicos Esquema (digital o en papel bond o craft) del texto argumentativo	Mapa mental de las clases de palabras Texto argumentativo acerca de la relevancia de los conocimientos lingüísticos en lo cotidiano
	Interpersonal				
	Intrapersonal	Texto argumentativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lluvia de ideas sobre el proceso de redacción de un ensayo. 2. Teoría general de un texto argumentativo. 3. Realizar un mapa mental de las clases de palabras, su significado, a qué refieren y su utilidad en lo cotidiano. 4. Pregunta que ayudaría a la realización de la hipótesis: ¿cómo te ayudaría el conocimiento de los aspectos gramaticales revisados en tu vida cotidiana y en lo profesional? 5. Elaborar un esquema para el texto argumentativo. 		

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de este trabajo definimos, ubicamos y relacionamos a la gramática con otras disciplinas con la finalidad de argumentar su relevancia en los estudios de bachillerato. Definimos y clasificamos *competencias* desde la reforma de la SEP, desde la lingüística y desde la pedagogía. También, definimos, presentamos características de las *inteligencias múltiples* y sus manifestaciones en relación con los gustos de los adolescentes. Todo esto se sintetizó en la propuesta de ejercicios de clases de palabras (sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, conjunciones, preposiciones y numerales) y elementos de la oración, relacionados con las macroestructuras textuales de descripción, narración y argumentación.

Notamos que los contenidos gramaticales (que no se reducen a los estudiados en esta tesis) no generan una actitud negativa por parte de los estudiantes y que la creencia de que son contenidos que “no les agradan”, son sólo eso, una creencia, pues en el grupo de muestreo para esta tesis, los adolescentes encuestados manifestaron interés en lo lingüístico, particularmente en un uso “correcto” de la lengua, para lo cual la gramática sirve de apoyo.

A partir de lo desarrollado durante este trabajo podemos concluir que los aspectos académicos (observables) en los que la gramática puede apoyar son los siguientes:

- Poder “pasar” de un uso coloquial de la lengua a uno estandarizado, incluso culto, dependiendo de los interlocutores, tema y mensaje que busca darse. Lo anterior, se traduciría en una competencia comunicativa. Amplía los registros de los estudiantes.
- Facilitar el “aprendizaje” de otras lenguas, (LE), pues el uso de la lengua materna en un aula donde se pretende estudiar, aprender, una LE, la lengua materna (L1) ayuda a generar lazos, a contrastar la Lengua meta y la L1, a facilitar contenidos, por

ejemplo es más fácil decir a un estudiante es un “sustantivo” que tratar de explicarlo con la LE. Sin embargo, ¿qué contrastas, cómo aclaras que es una categoría gramatical o clase de palabra, si desconoces el concepto?

- Potencializar la competencia cultural, pues al conocer la lengua se debe relacionar con el contexto en que se desarrolla.
- Mejora la redacción y la ortografía. Permite claridad, cohesión, concisión y coherencia en los textos. Concordancia.
- Ayuda a la comprensión de textos, al identificar ideas principales de las que no lo son (subordinadas), sujetos que ejecutan la acción, personas, animales u objetos sobre quienes recae ésta (objeto directo), a quiénes afecta de forma indirecta lo realizado (objeto indirecto) lugares donde se desarrolla, modo, instrumentos... (circunstanciales)
- Brinda seguridad lingüística, además de que puede servir para la formación personal, actitudinal; al generar una conciencia lingüística puede trabajarse la no discriminación por usos lingüísticos diferentes al estándar.

La gramática por sí sola no genera lo anterior, requiere de un trabajo, de un compromiso, no sólo hacer análisis arbóreos o calificar exámenes de opción múltiple. Los conocimientos gramaticales pueden relacionarse con lo cotidiano, como la propuesta que hicimos de la que rescatamos:

- Lingüística general: gramática, registro, niveles de la lengua (semántica), dialecto
- Sociolingüísticos (variables sociales: edad sexo, procedencia, nivel de instrucción, ocupación; teoría del déficit, actitud lingüística, conciencia lingüística, normas: lingüística, académica y de uso, sociolectos).

- Etnografía de la comunicación (el modelo SPEAKING, que nos ayudara a tener en cuenta los diversos aspectos que deben apreciarse para producir y entender un mensaje).

Debido a que el adolescente está construyendo su personalidad es importante que tenga apertura a distintos usos lingüísticos y sepa adaptarse, por lo que un profesor de lengua tendría que potencializar su *competencia comunicativa* de la cual la gramática forma parte, por ello, es necesario trabajar ciertos contenidos gramaticales, como las clases de palabra y la estructura de la oración, relacionados con lo cotidiano, con los gustos y problemas de los estudiantes para apoyarlos en su formación académica y personal, pues la lengua es reflejo de un individuo y sus usos lingüísticos le pueden abrir o cerrar las puertas, por lo tanto, la gramática es un “granito de arena” en la construcción del individuo como ser social.

La importancia de ligar gramática con competencias y con inteligencias múltiples radica en que se refuerzan varias esferas del adolescente, la personal, la intrapersonal, la cognitiva y, por supuesto, la lingüística. Debemos procurar conectar los contenidos académicos con su utilidad en la vida de los individuos, con su optimización como seres humanos; caso contrario lo estudiado en el aula no será significativo y, peor aún, no cumpliremos con la que debería ser la función de la escuela: preparar para la vida.

“Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo.”

Wittgenstein, L. *Tractatus logico philosophicus*

ANEXO

A continuación se presenta el material de apoyo que se sugirió en las situaciones didácticas de la propuesta de ejercicios gramaticales. Se incluye teoría sintetizada de la *Nueva gramática de la lengua española* acerca de las clases de palabras, la cual puede servir de apoyo para actualización docente. También se presenta información de los componentes de los textos descriptivo, narrativo y argumentativo. Se encontrarán imágenes de apoyo, ligas para las canciones sugeridas y las letras de las mismas.

SUSTANTIVO (Teoría para el profesor)

Comunes o apelativos	Propios
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Todos los individuos de una clase.</i> 2. Clasifica o categoriza las personas, animales o cosas según <i>los rasgos comunes que los distinguen.</i> 3. Pueden <i>participar de relaciones léxicas</i>: hiperonimia, hiponimia, sinonimia y antonimia. 4. Son <i>traducibles</i> a otros idiomas. 5. Expresan <i>identidades</i>. (mujer, montaña, país) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifican a <i>un ser entre los demás.</i> 2. NO informan de <i>rasgos o propiedades constitutivas.</i> 3. NO participan en <i>relaciones léxicas.</i> 4. Establecen correspondencia con nombres similares de otras lenguas, <i>no tienen propiamente traducción.</i> 5. Expresan <i>cómo se llaman individualmente las identidades</i> (Paula, Everest, Colombia)
Clasificación	Clasificación
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contable – No contable <ul style="list-style-type: none"> • Contable (distintivo o discreto): Entidades que se pueden contar o enumerar. Un libro, tres planetas, cuatro formas de proceder. • No contable (incontable, continuo, de materia): Designan magnitudes que se interpretan como sustancia o materia. Un poco de café, mucho tiempo. ❖ <u><i>Lo contable es la realidad que denota, no el nombre.</i></u> ➤ Individual – Colectivo <ul style="list-style-type: none"> • Individual: Denota personas, animales o cosas que concebimos como entidades únicas. Profesor, oveja, barco. • Colectivo: Designa, construido en singular, conjuntos de personas o cosas similares. Profesorado, rebaño, flota. ➤ Concreto – Abstracto <ul style="list-style-type: none"> • Concreto: Hace referencia a los seres a los que se atribuyen acciones o propiedades. • Abstracto: Designa lo no material. Acciones, procesos y cualidades que atribuimos a seres <i>pensándolos como entidades independientes de ellos.</i> Belleza, maniqueísmo, suciedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Antropónimos: Designan personas. Clara, Luis. <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Nombres de pila, Apellidos y Sobrenombres.</i> • Hipocorísticos: Formas abreviadas usadas en la Lengua familiar, usadas como designaciones afectivas. Lupe, Nacho, Pili, Tere. • Patronímicos: Derivaciones morfológicas de nombres de pila. Fernández, Martínez. • Sobrenombres <ul style="list-style-type: none"> ○ (P)seudónimos: Ocultan el nombre propio. Autores, artistas. ○ Apodos o motes: Designaciones irónicas, descalificadoras o cariñosas. Chata, negra. ○ Alias: Nombres artísticos o profesionales. También como apodos de quienes viven al margen de la ley. ➤ Zoónimos: Animales, también pueden ser propios. Babioca, Rosinante. ➤ Topónimos: Nombres de lugares como continentes, países, ciudades, provincias, calles.

Clasificación actual (añade)

- **Argumentales:** Tienen argumentos. Se constituyen con modificadores o complementos que designan participantes pedidos en razón de su propio significado.
 - ✓ *Amigo* (su significado requiere participantes entre los que se establece una relación)
- **Eventivos (evento o suceso, nombres de)**
 - ❖ *Accidente, batalla, cacería, reunión.*
 - Pueden ser *sujetos* del predicado *tener lugar*.
 - ✓ La *batalla de Waterloo* tuvo lugar en Bélgica.
 - Términos de la *preposición durante*.
 - ✓ *Durante* la *cacería*.
 - Se ubican temporal o espacialmente con el *verbo ser*.
 - ✓ La *reunión* es a las tres de la tarde.
- **Cuantificativos o cuantitativos:** Forman grupos nominales que ejercen la función de cuantificador.
 - ✓ Un *grano* de algodón, Un *litro* de leche, Dos *kilos* de...
- **Clasificativos o nombres de clase (clase y cualificativos)**
 - ❖ Clase, especie, tipo, variedad.
 - ✓ La mayoría de la gente se deja cautivar por esa clase de mentiras.
 - ✓ En el fondo divisé una suerte de torre, coronada por una cúpula.

Se consideran nombres propios:

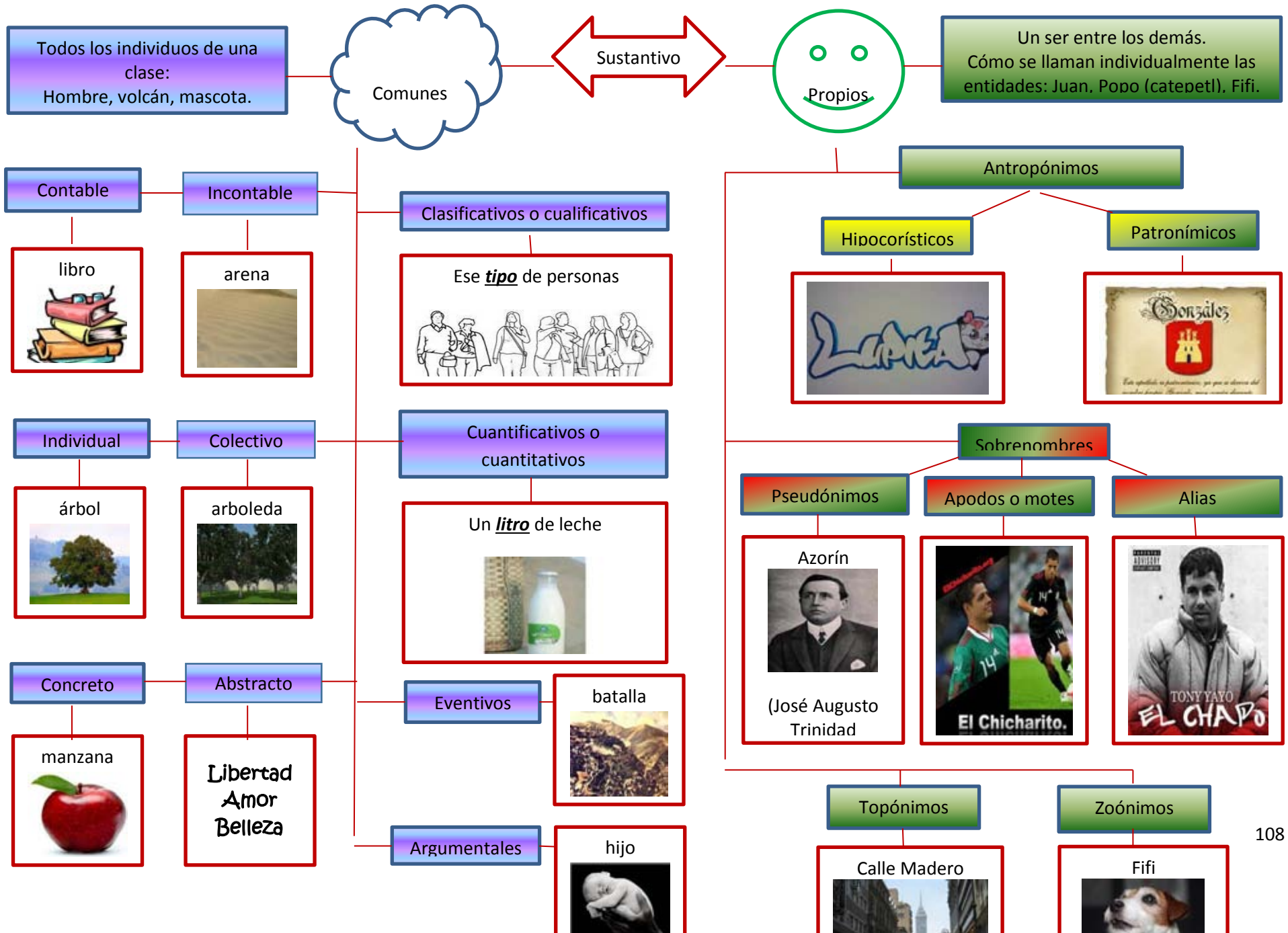
Divinidades, figuras religiosas, festividades o conmemoraciones, astros, representaciones alegóricas, títulos de obra, fundaciones, órdenes religiosas, empresas, corporaciones e instituciones.

Algo sobre ortografía ...

- ✚ Los nombres propios se escriben con mayúsculas.

Los días de la semana y los meses son nombres comunes, por lo tanto, se escriben con minúsculas.

Ejemplo para alumnos





Contraste de sustantivos comunes y propios (significado y ortografía)

Nombres Propios

Nombran una persona, un animal o una cosa en particular para distinguirla de las demás de su especie.

	Cristóbal		Pinta
	Saturno		Carmen
	Vieques		Luis
	Guatí		El capitolio
	Esmeralda		Santa María

Nombres Comunes

Nombran a todos los seres de la misma especie.

	águila		isla
	lámpara		barco
	castillo		bizcocho
	tomates		flores
	río		pez

ADJETIVO (Teoría para el profesor)

- Modifica al sustantivo o predica de él, aportándole variados significados.
- Denota propiedades (Calles estrechas) o cualidades (Personas discretas).
- La tradición gramatical grecolatina fundaba la definición de las clases de palabras en categorías semánticas de base ontológica.
- Sustantivo – Sustancia: Subsiste sin el adjetivo.
- Adjetivo – Dependiente: adiectum: adjunto, vecino, arrimado. Accidentes que precisaban o modificaban la sustancia.

FUNCIÓN

MODIFICADORES

- Modifican, evalúan un rasgo del significado.
- Pueden modificar:
 - Sustantivos comunes (Guayabas maduras, El pobre caballero.)
 - Infinitivos sustantivados (Su andar cansino.)
 - Algunos pronombres Indefinidos (Nada bueno sacarás de eso, Algo nuevo en su mirada.)
- Son rechazados por:
 - Nombres propios
 - Pronombres personales (Nosotros altos, tú guapo, ella profesional*)
 - Pronombres interrogativos. Excepto algunos adjetivos comparativos (¿Quién *mejor* para este trabajo?)
- ❖ No es requerido en principio, por el grupo nominal sobre el que incide, por eso puede ser omitido generalmente sin alterar la gramaticalidad.
- ❖ Hay casos donde no siempre puede suprimirse, por ejemplo, en grupos nominales en los que el *artículo indefinido* introduce un *sustantivo no contable* (Tenía una sed insaciable, Se despertó con un hambre atroz).

ATRIBUTO

- La relación predicativa que caracteriza su modo de significar se establece a través de un verbo copulativo (*ser, estar, parecer**).
 - ✓ Estaba cansada, Eso me parece obvio, Es incómodo esperar.
- Dicha relación también puede expresarse con otros verbos.
 - ✓ El gato dormía tranquilo, Los vi cansados.

CLASIFICACIÓN

TRADICIONAL

- **Calificativos:** Designan cualidades (estrecha, frondoso, discreto)
- **Determinativos:** Introducen el grupo nominal, delimitan su notación especificando a cuántos y cuáles de las entidades designadas por el nombre hacen referencia al hablante.

Nueva Gramática (2010)

- **Restringitivos (especificativos) – No restringitivos**
 - **Restringitivos:** Pueden restringir la extensión del sustantivo. (Gatos negros, día claro.) Posición posnominal.

- **Demostrativos** (este, ese, aquello)
 - **Posesivos** (mi, tu, nuestros)
 - **Indefinidos** (algunos, ciertos, ninguno)
 - **Numerales** (uno, cuatro, setecientos)
 - **Algunas palabras exclamativas** (¡Qué cosa!)
 - **Algunas palabras interrogativas** (¿Qué color?)
 - **Algunas palabras relativas** (La mujer cuyo nombre no recuerdo.)
- **Calificativos:** Expresan cualidades.
 - **Relacionales o de relación:** Relaciones particulares entre las propiedades del sustantivo modificado y las correspondientes a la “base nominal” de la que deriva el adjetivo (económico < economía) o una relación por “asociación léxica” (agrario – campo).
 - **Descriptivos:** No indican exactamente cualidades de los sustantivos. Asignan sus referentes a clases más o menos objetivas en función de ciertas propiedades que los distinguen. No suelen derivar de sustantivos. (Tradicionalmente son los *calificativos*)
- **No restrictivo.** Modificadores, ponderan o evalúan un rasgo del significado del sustantivo. (Misteriosos gatos). Epíteto. Posición prenominal.
- **Graduales – No graduables**
- **Graduales:** Admiten adverbios de grado (muy, poco, bastante, harto, qué...). Pueden formar parte de construcciones comparativas o de superlativo.
- **Adjetivos de grado extremo:** En la gramática tradicional nombrados *superlativos absolutos*. Hoy, *Elativos*
- **Elativos morfológicos**
 - **Prefijos de grado extremo** (re-, requeté-, super-, hiper-, mega-, ultra-)
 - **Sufijos de grado extremo** (ísimo, -érrimo)
 - **Elativos léxicos:** Adjetivos de grado extremos que no manifiestan esta propiedad en su estructura morfológica. Denotan tal significado en función de su propia naturaleza léxica.
 - ❖ En general los *elativos* tienden a rechazar adverbios de grado para evitar la redundancia.
 - ❖ Algunos aceptan el adverbio *qué* (¡qué magnífica obra!)
- **Intersectivos – No intersectivos**
- **Intersectivos:** Un abogado alto.
 - **No intersectivos (intensionales o subsectivos):** Suelen representar

formas de evaluación a cierta actividad o función (Un abogado excelente – litiga muy bien). Hacen referencia a alguna dimensión física que supone una norma implícita, establecida con criterios extralingüísticos.

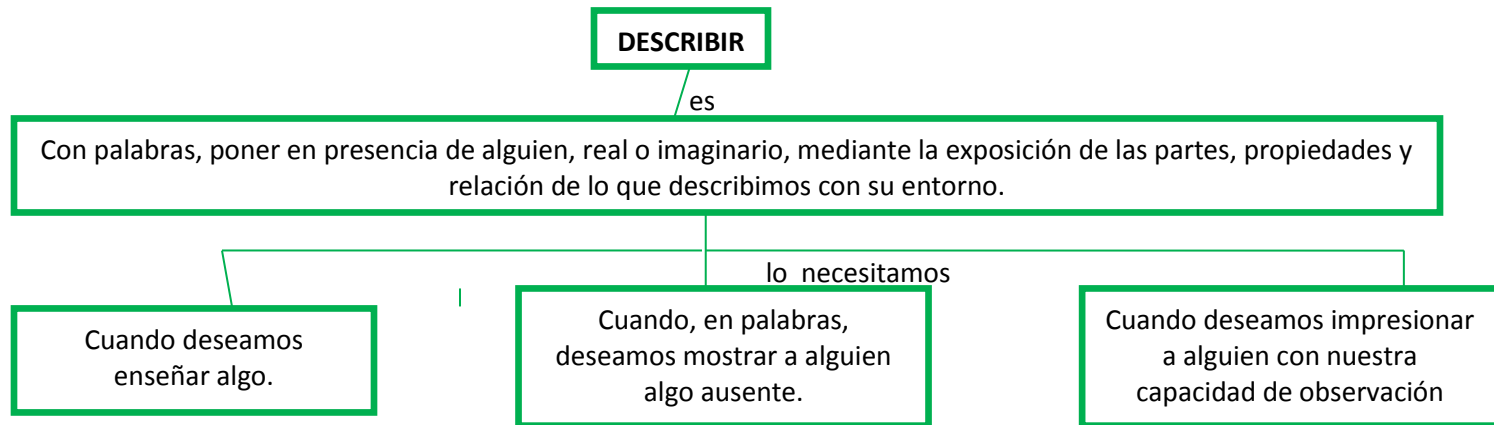
- **Sincategoremáticos:** Se interpretan en función de un verbo no expreso, proporcionado por el contexto (Un libro difícil [de vender, de entender...]).

Se encuentran los adjetivos que expresan facilidad y dificultad.

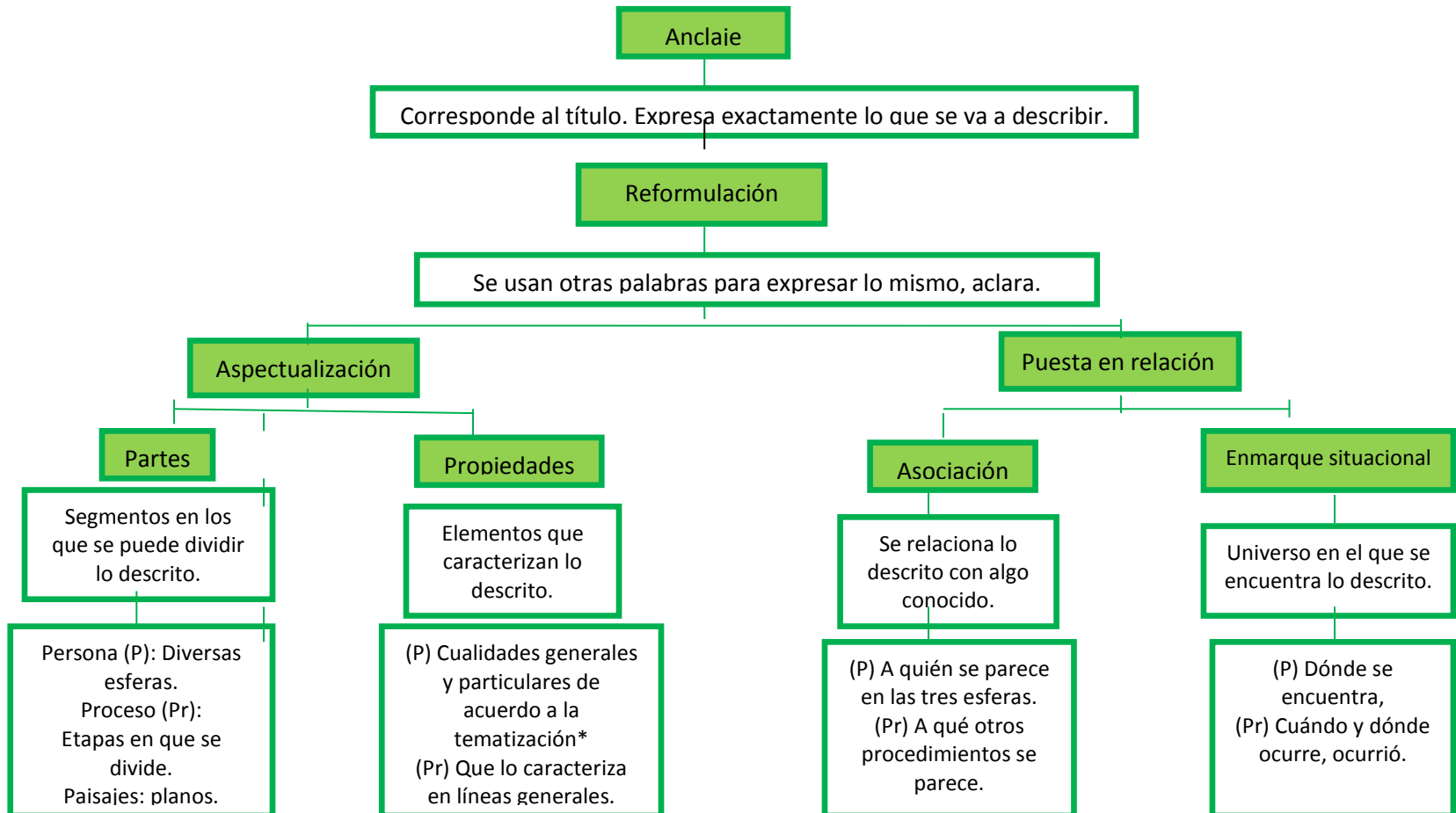
- **Sentido adverbial**
 - **Temporales:** *actual, futuro, presente* (El actual ministro).
 - **Modales:** *probable, seguro, supuesto, presunto* (Presunto culpable).

➤ **Adjetivos de nivel individual – Adjetivos episódicos**

- **Nivel individual (Inherentes, caracterizadores o imperfectivos):** Atribuyen a las entidades designadas por el sustantivo ciertos rasgos inherentes: lavable, cortés, misterioso, posible, potable, rectangular.
- **Episódicos (de estadio o perfectivos)**
 - ❖ Contento, desnudo, enfermo, limpio, seco.
 - Se refieren a estados accidentales, por lo general resultantes de algún cambio.



OPERACIONES DESCRIPTIVAS



TEMATIZACIÓN: Tomar un elemento de las operaciones descriptivas y desarrollarlo para ampliar la descripción original.

Al escribir una descripción no es necesario introducir todos los elementos que se presentan en el esquema.

ESTRATEGIAS DE PRESENTACIÓN

- A) **Objetiva:** Mostrar el objeto sin que intervengan las emociones de quien describe.
- B) **Intimista o subjetiva:** Presenta el objeto desde el punto de vista de las emociones del enunciador.
- C) **Fabuladora (o en primera persona):** El objeto se presenta a sí mismo.

DESCRIPCIÓN DE UNA PERSONA

- **Prosopografía:** Descripción del exterior (físico) del individuo.
- **Etopeya:** Descripción del interior (moral, psicología) de la persona.
- **Retrato:** Enunciar características externas e internas.
 - a) **Filiación** (datos de la esfera biológica): Edad, altura, peso y sexo.
 - b) **Rasgos distintivos:** Color de cabello, largo y estado del mismo; color de ojos y de piel; postura (erguida, encorvada, etc.); complexión física: forma corporal general y particular (cara: triangular, ovalada, cuadrada, etc.; manos: largas, cortas; piernas, etc.)
 - c) **Rasgos peculiares:** Defectos físicos, señas particulares y rasgos hereditarios más notables. Ubicación social: lugar de nacimientos, nivel económico de dicho lugar; sitios donde ha establecido su domicilio, nivel económico de esos sitios; domicilio actual y nivel económico del lugar. Situación familiar actual, grupo social al que pertenece, filiación política, estatus social e intelectual en su contexto social, escolaridad, ocupación, salario, religión y entretenimientos principales.
 - d) **Particularidades psicológicas:** Actitud ante los rasgos de filiación, ante su ubicación social, ante la vida. Relación afectiva con su núcleo familiar, amistoso, social. Vida sexual* (activa o no, normas sociales. Objetivos vitales y origen de los mismos. Deseos externos e internos. Contratiempos: infancia, vida actual (a quiénes admiró en el pasado, actualmente). Sentimientos y origen de los mismos, actitud ante los sentimientos (propios y ajenos); temperamento (alegre, colérico, melancólico); elementos que le provocan emociones, modos de expresar sus emociones. Complejos, alteraciones psíquicas, origen de las mismas, rasgos de personalidad, habilidades y conducta ante estímulos que se le presentan.

PROCESO DE REDACCIÓN

1. Acopio de ideas.
2. Organización de ideas. Clasificar cada elemento en la operación descriptiva pertinente y realizar las tematizaciones necesarias.
3. Reconocer al público al cual nos dirigiremos (indispensable para saber qué elementos se pueden eliminar).
4. Jerarquización de los componentes; útil para saber qué presentaremos en primera instancia y qué al final.
5. Verbalizar.
6. Elección de la estrategia de presentación (depende del objetivo y del público).
7. Escribir primer borrador.
8. Lectura personal del primer borrador. Detectar elementos desarrollados deficientemente y problemas en la sistematización de ideas.
9. Corrección del borrador en el nivel de ideas.
10. Escritura del segundo borrador.
11. Corrección del segundo borrador. Conocimientos gramaticales.

12. Lectura del texto. Adentrarnos en él y verificar su contenido.
13. Presentación de acuerdo a las normas del público.

TIPOS DE DESCRIPCIÓN

<i>“Effictio o retrato”</i>	Idiosincracia y físico de una persona.
<i>Prosopografía</i>	Basada en apariencia, aspecto exterior.
<i>Etopeya</i>	Pasiones o costumbres morales
<i>Etopea</i>	Características correspondientes a tipos dados individualizados.
<i>Carácter</i>	Modo de ser propio de un tipo de protagonista.
<i>Paralelo</i>	Semejanzas y diferencias entre personajes.
<i>Topografía o “loci descriptio”</i>	Lugares reales.
<i>Topofesía</i>	Lugares imaginarios.
<i>Cronografía</i>	Época
<i>Concepto</i>	Definición

MATERIAL PARA EL TRABAJO GRUPAL (LISTA DE ADJETIVOS PARA REFORZAR LA IMAGEN POSITIVA)



PRONOMBRES PERSONALES (Teoría para el profesor)

- Presentan rasgos gramaticales de persona.
- Se caracterizan por designar a los participantes en el discurso, lo cual reduce su contenido léxico y los convierte en categoría deíctica.
- La forma que adoptan es diferente según a quién se refiera. Hablante (yo), oyente (tú), ninguno de los dos (él, ella).
- Relación con los nombres propios (pronombres de 1ª. y 2ª. personas):
 - Ninguno de los dos (nombres y pronombres) son sustitutos de otras expresiones, sino que designan de modo unívoco a su referente.
 - No reciben modificadores restrictivos.
- CASO: Formas en que se refleja en su morfología, las funciones sintácticas desempeñadas.
- PERSONA GRAMATICAL: Puede aludir a las personas del discurso.
 - Sentido de los participantes en el acto verbal:
 - El que habla (1ª. persona)
 - Aquel a quien se habla (2ª. persona)
 - Aquel o aquello de lo que se habla (3ª. persona)
 - Sentido de rasgos de la flexión verbal correspondientes al sujeto.
Singular: 1ª. (yo), 2ª. (tú), 3ª. (él, ella, ello)
Plural: 1ª. (nosotros, nosotras), 2ª. (vosotros, vosotras; ustedes), 3ª. (ellos, ellas).
- GENÉRICOS: La forma del plural adquiere un sentido cercano al de “cualquiera, la gente en general” o al manifestado en las pasivas reflejas o en las impersonales. En esta figura vemos que.../ En esta figura se ve que...
- PLURAL ASOCIATIVO: El que usa el hablante cuando se dirige a un solo interlocutor, generalmente por razones de cortesía o afectividad, como si él mismo estuviera implicado en la situación que menciona. ¿Cómo vamos?/ ¿Cómo vas?

Sobre la redacción y el uso cortés...

- ❖ Conducen en 3ª. persona las fórmulas nominales que, con propósitos diversos (cortesía, respeto, modestia, ironía) se emplean para aludir al interlocutor o al hablante. ¿Desea pedir el señor?; Sepa el buen Antonio que yo lo quiero mucho.
- ❖ Aluden al hablante otras fórmulas que presentan igualmente la concordancia con 3ª. persona: *el que suscribe, el abajo firmante, servidor (a)*.
- ❖ Puede no haber coincidencia entre el número gramatical y el designativo. Un pronombre que por su forma y su concordancia presenta rasgos de plural puede designar a un solo individuo.
↓
- ❖ Plural mayestático, hoy plural de modestia o de autor. Lo emplean autores de obras escritas cuando se refieren a sí mismos con el pronombre *nosotros* y la forma átona *nos*.

PRONOMBRES REFLEXIVOS

- **Pronombres personales que requieren un antecedente en su propia oración. Yo me conozco bien. *Me* es reflexivo porque hace referencia a la misma persona que el sujeto de la oración (yo), que es su antecedente.**
- ***Sí, se*, consigo, consigo* son inherentemente reflexivos. Los demás pueden o no serlo en función del contexto sintáctico, por lo que no están marcados morfológicamente para esa interpretación. Lo guardaste para ti. (reflexivo) / Lo guarde para ti. (no reflexivo)**
- **Se asimilan a los reflexivos los pronombres que aparecen con los verbos pronominales (*me* arrepiento, *te* adentras, *se* digna, *nos* referimos) aunque no desempeñan ninguna función sintáctica.**
- **Concuerda con su antecedente en persona, número y género, siempre que lo puedan manifestar. *Tardaste en volver en sí (en ti).**
- **El antecedente del reflexivo suele ser el sujeto de su propia oración, pero no es el único.**
 - Pueden estar contenidos en los complementos predicativos del complemento directo. Yo lo veía muy confiado y seguro de sí. La habíamos considerado siempre más consecuente consigo misma.
 - Los posesivos o los complementos del nombre pueden ser antecedentes de los reflexivos dentro de los grupos nominales. Su excesiva preocupación por sí misma. La creciente animadversión del poeta hacia sí mismo.
 - Puede quedar tácito. A veces lo identifica la flexión verbal. No se cuidan nada.
 - Pueden aparecer en un grupo nominal. La excesiva confianza en sí misma es un rasgo de orgullo.

PRONOMBRES RECÍPROCOS

- Pueden considerarse un subgrupo de los reflexivos (por lo tanto, de los personales), pero su significado es más complejo.
- Describen una situación en que cada uno de los individuos actúa sobre los demás y a la vez recibe de ellos esa misma acción. Ellos se cuidan unos a otros.
- Las relaciones de reciprocidad pueden ser NO ESTRUCTURADAS. Cuando los pronombres no comparten plenamente su referencia con sus antecedentes, Las hojas de los árboles se tocaban (no dice que cada hoja toque a todas las demás).
- Pueden ser átonos o tónicos.
 - **ÁTONOS** plurales: *nos, os, se*. Funcionan como *complemento directo*: Nos abrazamos llorando. Y como *complemento indirecto*: Se dijeron de todo.
 - Requieren de un antecedente dentro de su propia oración.
 - **Tácito**: Necesitaban verse unos a otros.
 - **Valor genérico**: Hay que ayudarse más los unos a los otros.
 - **TÓNICOS**: Aparecen en grupos preposicionales que se construyen de dos formas:
 - **Preposición entre + pronombre personal con rasgos de plural**. Entre sí, entre nosotros.
 - **Indefinidos uno y otro** (o sus variantes de género y número) **separados por una preposición**.
 - **(el) uno + preposición + (el) otro**. El uno contra el otro. Por detrás de las espaldas dicen horrores los unos de los otros. Jodorowsky, *Danza*).
 - El *antecedente prototípico* de estas expresiones es el *sujeto* de una oración, aunque también son posibles los antecedentes que no desempeñan esa función. Mezclar las dos sustancias

(CD) entre sí.

- El adverbio puede anteceder al grupo preposicional: *Cerca* uno del otro. (Volpi) o quedar en medio de él: Unas encima de otras. (Pérez de Ayala).
- ❖ La oración no es recíproca cuando entre **uno** y **otro** no se interpone una preposición, sino una conjunción. No podía contestar ni al uno ni a la otra; critican tanto a los **unos** como a los **otros**.
- ❖ Tampoco son recíprocos cuando los pronombres desempeñan funciones distintas en la oración. Los **unos** (sujeto) increpaban a los **otros** (CD). Se expresan relaciones mutuas, pero se manifiestan por procedimientos sintácticos distintos de los que caracterizan las estructuras recíprocas.

Nueva York, noviembre 10 de 1865

(Sr. Benito Juárez)

Mi estimado Juárez:

Te pongo esta carta para decirte que todos estamos buenos y por tu última carta de 29, hemos visto con gusto que tú estás lo mismo; yo estoy sin ninguna enfermedad, pero la tristeza que tengo es tan grande que me hace sufrir mucho; la falta de mis hijos me mata, desde que me levanto los tengo presentes recordando sus padecimientos y culpándome siempre y creyendo que yo tengo la culpa que hayan muerto; este remordimiento me hace sufrir mucho y creo que esto me mata; no encuentro remedio y sólo me tranquiliza, por algunos momentos, que me he de morir y prefiero mil veces la muerte a la vida que tengo; me es insoportable sin ti y sin mis hijos, tú te acuerdas el miedo que le tenía a la muerte, pues ahora es la única que me dará consuelo.

No culpo que muchas personas se maten cuando pierden la esperanza de volver a tener tranquilidad, si yo fuera de más valor ya lo hubiera hecho hace un año, ese tiempo llevo de llorar de día y de noche y de haber perdido la esperanza de volver a mis hijos, que sería lo único que me daría vida. Me queda otra esperanza y es que tú te reúnas con nosotros, será para mí un gran consuelo...

Ya en mi anterior te digo respecto al dinero de don Blas Pereda y Santa también te habrán hablado sobre eso, recibimos la libranza de \$1 200 que me mandaste.

Recibe mil abrazos de todos nuestros hijos y dales memorias de mi parte a los Sres. Lerdo, Iglesias, Goytia, Sánchez, Contreras, Pancho Díaz y Novoa y tú recibe el corazón de tu esposa que desea verte.

Margarita

Ángeles Mendieta Alatorre, *Margarita Maza de Juárez. Epistolario, antología, iconografía y efemérides*. Comisión Nacional para la Conmemoración del Centenario del Fallecimiento de Don Benito Juárez, México, 1972, en *La hoja volandera*, No. 306, Academia de Humanidades, FES Acatlán, 10 de mayo de 2010.

EL VERBO, DEFINICIÓN (DRAE)

- (Del lat. *verbum*).
- Masc. Gramática: Parte de la oración que expresa la acción y el estado del sujeto y ejerce la función sintáctica del núcleo del predicado. (2005)
- 1. m. Sonido o sonidos que expresan una idea.
- 4. m. *Gram.* Clase de palabras que puede tener variación de persona, número, tiempo, modo y aspecto. (2009)

EL VERBO ACCIDENTES DE PERSONA Y NÚMERO

PERSONAS, SINGULAR (Núm.)

- 1ª. Yo
- 2ª. Tú
- 3ª. Él, ella, ello

PERSONAS, PLURAL (Núm.)

- 1ª. Nosotros
- 2ª. Ustedes (México),
vosotros (España)
- 3ª. Ellos

EL VERBO EL MODO

- El hablante manifiesta su actitud respecto a la acción que se enuncia.
- **INDICATIVO:** La acción es considerada como un hecho real (pasado, presente, futuro, positivo o negativo).
- **SUBJUNTIVO:** Un hecho se considera hipotético. Probable, dudoso, deseable o sujeto a condicionamientos.
- **IMPERATIVO:** Orden, petición, ruego o mandato. (Sólo tiene presente y 2ª. p. de sing. y pl. – no en México)

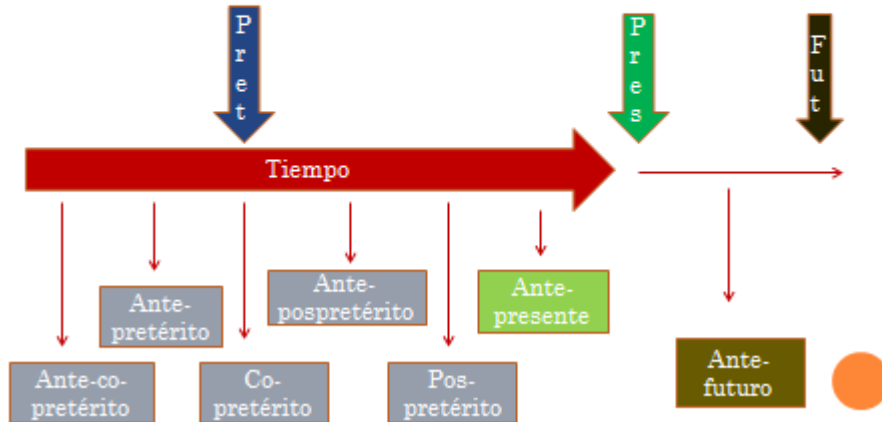
EL VERBO TIEMPO VERBAL (ACCIDENTE DE TIEMPO)

- El tiempo verbal permite *localizar los sucesos en relación con el momento en que se habla*.
- Requiere que el hablante identifique un determinado referente: un intervalo temporal.
- Las nociones de *anterioridad, posterioridad y simultaneidad* ponen de manifiesto la naturaleza **RELACIONAL** del tiempo lingüístico.
- Los tiempos verbales se **ANCLAN** u **ORIENTAN** en relación con otros puntos temporales.
- También expresan tiempo ciertos grupos de *adverbios, preposiciones, incluso nominales* llamados *adjuntos temporales*.

EL VERBO

TIEMPOS VERBALES, RACIONALISMO FRANCÉS

- **Tiempos absolutos:** Presente, pasado y futuro.
- **Tiempos relativos:** Pretérito anterior, pretérito simultáneo, futuro anterior...



FORMAS NOMINALES DEL VERBO (VERBOIDES)

- Formas "híbridas" que pueden funcionar como sustantivo, adjetivo o adverbio, además de la del verbo.
- **INFINITIVO:** Expresa la acción pura y sin matices temporales, modales o aspectuales. (-ar, -er, -ir). Puede funcionar como sustantivo.
- **PARTICIPIO:** Adjetivo, parte de los tiempos compuestos y de la voz pasiva. Funciona, también como adjetivo y habilitado, como sustantivo
- **GERUNDIO:** Funciona como adverbio.

MATERIAL CON EL QUE PUEDE ELABORARSE EL ROMPECABEZAS

EL VERBO

TIEMPOS VERBALES, MODO INDICATIVO

Tiempos simples		Tiempos compuestos	
Presente	Canto	Pretérito perfecto compuesto (Antepresente)	He cantado
Pretérito Perfecto simple	Canté	Pretérito anterior (Antepretérito inmediato)	Hube cantado
Pretérito imperfecto (Copretérito)	Cantaba	Pretérito pluscuamperfecto (Antecopretérito)	Había cantado
Futuro simple	Cantaré	Futuro compuesto (Antefuturo)	Habré cantado
Condicional simple (Pospretérito)	Cantaría	Condicional compuesto (Antepospretérito)	Habría cantado

EL VERBO

TIEMPOS VERBALES, MODO SUBJUNTIVO

Tiempos simples		Tiempos compuestos	
Presente	Cante	Pretérito perfecto compuesto	Haya cantado
Pretérito imperfecto	Cantata o cantase	Pretérito pluscuamperfecto	Hubiera o hubiese cantado
Futuro simple	Cantare	Futuro compuesto	Hubiere cantado

Lo que está escrito entre paréntesis es la terminología de Andrés Bello.

Enlace para la “Cumbia gramatical” (revisado el 20 de mayo de 2015)

https://www.youtube.com/watch?v=3_3n7b_Mb7Y

El siguiente texto permite la discusión de la forma de “amar” en la actualidad, la inmediatez, y permite una formación integral al discutir la relación de las acciones con la relación de pareja.

FRAGMENTO DE CUENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE VERBOS Y SU RELACIÓN CON EL SENTIDO DEL TEXTO

HOJUELAS SOBRE LA CAMA

Hay una infeliz durmiendo plácidamente en mi recámara. No se trata de una extraña, sino de una mujer que ha vivido conmigo los dos últimos años de mi vida. No me sorprende, por supuesto que no. Sólo me basta recordar cuántos años tardé en ir a un dentista después de la primera molestia, o en ir al oculista luego de los mareos causados por la lectura. Así como a otros les parece agradable el ver cómo una vaca se va poniendo gorda o cómo a un árbol le van naciendo manzanas, a mí me seduce el ver de qué manera a todo se lo va llevando la chingada. No voy a defender las sinrazones del relativismo pues cualquiera tendrá una mejor tesis que yo.

Lo que quiero decir es que mientras esa mujer duerme en mi cama yo tengo que estar pudriéndome frente a la televisión y masticando una caja de cereal viejo cuyo contenido tardará años en acabarse. ¿Cómo puede dormir tan tranquila? Me imagino que piensa que el día siguiente será exactamente igual al de ayer y también al de hoy. No se equivoca, el paisaje de nuestro zoológico cambia muy poco, a veces se muere un mono, nace un antílope o las jaulas están más limpias, pero en esencia siempre es lo mismo.

Entro a nuestra habitación y coloco una silla frente a nuestra cama. Me desnudo y acomodo mi ropa muy bien doblada dentro del clóset. Ella no percibe mis movimientos porque está soñando con nuevas cremas y autos que van más allá de cien en una autopista. Me siento en mi silla de madera y lentamente tiro del edredón que la cubre hasta el cuello: me emociona saber que bajo ese montículo de trapo se encuentra un cuerpo tibio y resistente. Debido a que la perra es friolenta me veo obligado a repetir la operación dos veces más, primero una cobija de lana y después una sábana amarilla: la cobija se desliza torpe, ondulándose como una boa en la maleza, la sábana en cambio vuela como si se la llevara el viento. Ahora está a disposición de mis ojos: su desnudez refutada sólo por sus corrientes pantaletas blancas. Se me ocurre que puedo comer cereal mientras miro su cuerpo, así que voy a la cocina y vuelvo con mi cajita de Maizoro. ¿Cómo puede estar dormida si apenas son las dos de la mañana?

El frío en su piel comienza a despertarla e instintivamente busca las cobijas. No hay nada, el edredón, la cobija y la sábana están en mi poder. En cuanto se despabila y tiene conciencia de su situación, comienza a ladrar.

-Devuélveme las cobijas, pendejo- me dice reprimiendo un bostezo. Cómo me gusta su voz. Me gusta tanto como escuchar el sonido que hacen los hielos al caer dentro de un vaso.

-Mientras tú duermes yo tengo que estar dando vueltas de aquí para allá como un león.

-Ése es tu problema, déjame dormir.

Me he acostumbrado a su falta de amor y a su cinismo.

En contraparte, ella sabe que jamás le devolveré las cobijas si no se me da la gana, no sólo porque tengo músculos más sólidos sino porque soy más obstinado. Ella lo sabe.

-Por cada cereal que atrapes con la boca te devolveré una cobija- le propongo.

-No hagas estupideces, por favor...

Sabe bien que ése no es el camino, ¿no es una estupidez mucho más grande estar dormida a las dos de la mañana? Dejamos pasar un minuto y después ella pone manos y rodillas sobre la cama: es una leona de ancas suaves y tensas.

-Está bien, dame de comer- dice. Le arrojo una hojuela de maíz que rebota en su mejilla, no tiene buenos reflejos, ¿cómo los va a tener si se la pasa dormida toda la noche? [...]

ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN, GENERALIDADES PARA EL PROFESOR

ENUNCIADO: No es necesariamente una unidad oracional, sino la unidad mínima comunicativa. Puede estar representada por una oración o no. Ejemplo: ¡Enhorabuena! (interjección)

ORACIÓN: Unidad mínima de predicación. Segmentos que ponen en relación un sujeto con un predicado.

CIRTERIOS PARA LA DIVISIÓN TRADICIONAL DE LAS ORACIONES

1. **ACTITUD DEL HABLANTE (*Modus*)** en relación con el contenido del mensaje (*Dictum*)
 - Declarativas
 - Interrogativas
 - Exclamativas
 - Imperativas o Exhortativas

2. **NATURALEZA DEL PREDICADO.** Atiende a propiedades del verbo con el que se construyen.
 - Transitivas
 - Intransitivas
 - Copulativas

3. **DEPENDENCIA O INTERDEPENDENCIA SINTÁCTICA**
 - **Simples:** No contienen otras que ocupen alguno de sus argumentos o modifiquen alguno de sus componentes.
 - **Compuestas:** Contienen una o varias subordinadas.
 - **Subordinadas:** Dependen de alguna otra categoría a la que complementan o modifican. Se halla *inserta* o *incrustada* en la principal.

EL PREDICADO

1. **Sentido de la lógica**

Expresión gramatical cuyo contenido se atribuye al referente del sujeto. El maestro *explicaba la lección a sus alumnos.*
2. **Sentido más restrictivo**

Categorías que designan estados, acciones, propiedades o procesos en los que intervienen uno o varios participantes. El maestro *explicaba* la lección a sus alumnos. No sólo son verbales, también puede haber sustantivos, adjetivos y adverbiales; pueden tener argumentos. Casi todos los verbos tienen estructura argumental (excepto los auxiliares)

ARGUMENTOS Y ADJUNTOS DEL PREDICADO


ARGUMENTOS	ADJUNTOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Segmentos sintácticos seleccionados o requeridos por un predicado en función de su propia significación. ➤ Introducen información exigida o pedida por el significado de los predicados. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modificadores –casi siempre optativos- que inciden sobre diversas categorías léxicas. ➤ Modificadores NO seleccionados. ➤ Adjetivos calificativos o de relativo, modificadores preposicionales de nombre o del adjetivo; del verbo, el complemento circunstancial.

Complemento directo (CD)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Representa un argumento del verbo. ✓ Marca sintáctica: Posición y presencia de la preposición a ante los complementos de persona. ✓ Puede ser sustituido por un pronombre átono acusativo lo (los, la, las). ✓ Se construye con sustantivos y grupos nominales, pronombres y grupos formados por estos, oraciones subordinadas sustantivas. ✓ Semánticamente: Recibe la acción del verbo, e incluso, ésta pasa al objeto o se manifiesta en él.
Complemento Indirecto (CI)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A veces es argumental. ✓ Marca sintáctica: Encabezados por la preposición a, en la tradición se incluye la preposición para. Puede ser sustituido por un pronombre átono de dativo le, les. ✓ Semánticamente: Designa receptor, destinatario, experimentador, beneficiario y otros participantes en una acción, un proceso o una situación.
Complemento de régimen (CR)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es un argumento del verbo. ✓ Marca sintáctica: Es introducido por una preposición.
Complemento circunstancial (CC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adjunto del verbo. ✓ Marca sintáctica: Admiten sustitutos interrogativos o exclamativos (cuándo, por qué), relativos (donde), demostrativos (entonces). ✓ Clases semánticas de adjuntos: manera, instrumento,

	medio, materia, compañía, cantidad o grado, lugar, tiempo, causa, finalidad, provecho o beneficio.
Atributo (Atb) o Predicativo (Pvo)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A veces argumental, funciona como un atributo. ✓ Marca sintáctica: Se relaciona con el verbo y con el sustantivo (ya sea del núcleo del sujeto ya del núcleo del objeto directo). Puede ser sustituido por el pronombre lo. Generalmente, aparece con los verbos <i>ser, estar, parecer</i>. ✓ Semánticamente: Expresa una característica del sustantivo.
Agente (Ag)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aparece en la voz pasiva. ✓ Marca sintáctica: Aparece en el predicado introducido por la preposición por. ✓ Semánticamente: Designa a quien ejecuta la acción.

Juan Antonio Ruiz

<u>Intención del hablante</u>	<u>Tipos de oraciones</u>
1) Describir un hecho, informar.	1) Enunciativas
2) Hacer una pregunta.	2) Interrogativas
3) Mostrar sorpresa o admiración	3) Exclamativas
4) Expresar un deseo.	4) Desiderativas
5) Dar una orden o pedir algo.	5) Exhortativas
6) Expresar una duda	6) Dubitativas



EJEMPLO PARA LA PROBLAMATIZACIÓN



LETRA Y ENLACE PARA EJERCICIO DE ORACIÓN (NEXOS) Y DISCURSO LA CANCIÓN “AUNQUE NO SEA CONMIGO”

Puede pedirse a los alumnos que la busquen en internet y la encontrarán con errores de ortografía, que se pueden corregir al relacionar los contenidos gramaticales revisados, como la acentuación de verbos en futuro (estaré, estarás) la diferencia entre el verbo estar y el demostrativo (está-esta) y la diferencia entre los verbos hallar y haber (halla y haya), por ejemplo.

A placer,
puedes tomarte el tiempo necesario
que por mi parte yo **estare** esperando
el **dia** en que te decidas a volver
y ser feliz como antes fuimos

Se muy bien
que como yo **estaras** sufriendo a diario
la soledad de dos amantes que al dejarse
esta luchando cada quien por no encontrarse

Y no es por eso
que **halla** dejado quererte un solo **dia**
estoy contigo aunque **estes** lejos de mi vida
por tu felicidad
a costa de la **mia**

Pero si ahora tienes
tan solo la mitad del gran amor
que **aun** te tengo
puedes jurar que al que te tiene lo bendigo
quiero que seas feliz
aunque no sea conmigo

Amarillo: Errores de ortografía

A placer,
puedes tomarte el tiempo necesario
que por mi parte yo estaré esperando
el día **en que** te decidas a volver
y ser feliz como antes fuimos.

Sé muy bien
que como yo estarás sufriendo a diario
la soledad de dos amantes **que** al dejarse
está luchando cada quien **por** no encontrarse.

Y no es por eso
que haya dejado quererte un solo día
estoy contigo **aunque** estés lejos de mi vida
por tu felicidad
a costa de la mía.

Pero **si** ahora tienes
tan solo la mitad del gran amor
que aún te tengo
puedes jurar **que** al **que** te tiene lo bendigo
quiero **que** seas feliz
aunque no sea conmigo.

[Enlace para escuchar la canción o ver el video](#)

<https://www.youtube.com/watch?v=pxuXAlPwINy>

LETRA DE LA CANCIÓN “HASTA QUE TE CONOCÍ” PARA EL EJERCICIO DE PREPOSICIONES

No sabía de tristezas,
ni de lágrimas, ni nada,
que me hicieran llorar...

Yo sabía de cariño,
de ternura
Porque a mí desde pequeño,
eso me enseñó mamá...
eso me enseñó mamá...

Eso y muchas cosas más...

Yo jamás sufrí, yo jamás lloré,
yo era muy feliz,
yo vivía muy bien...

Hasta que... te conocí...
vi la vida con dolor,
Yo jamás sufrí yo jamás lloré
yo era muy feliz
yo vivía muy bien...

Hasta que te conocí,
vi la vida con dolor,
no te miento fui feliz
aunque con muy poco amor

Y muy tarde comprendí,
que no te debía amar...
porque ahora pienso en ti,
más que ayer, mucho más [...]

no te miento fui feliz,
aunque con muy poco amor...

Y muy tarde comprendí,
que no te debía amar...
porque ahora pienso en ti,
más que ayer, mucho más

Yo vivía tan distinto,
algo hermoso, algo divino,
lleno de felicidad,
yo sabía de alegrías,
la belleza de la vida,
pero no de soledad,
pero no de soledad,
eso Y muchas cosas más.



NARRACIÓN

INGREDIENTES BÁSICOS DE LA NARRACIÓN	EJEMPLOS
Tema	
Propósito	
Uno o varios participantes	
Personaje fijo	
Lugar donde transcurren los hechos	
Tiempo en el que ocurren los hechos	
Relación (relaciones) causa-consecuencia	
Esquema narrativo básico:	
Situación inicial	
Situación de transformación o complicación	
Situación final	
Narrador	
Perspectiva del narrador	

IMAGEN DE ADVERBIO, EJEMPLO CARTEL



NARRACIÓN, CONECTORES

SITUACIÓN INICIAL	TRANSFORMACIÓN O COMPLICACIÓN	SITUACIÓN FINAL
Al inicio...	De pronto...	Finalmente...
Había una vez...	De repente...	Al final...
Hace un tiempo	De súbito...	Al terminar...
hubo...	Inesperadamente...	Para terminar...
Sucedió que...	Todo cambió cuando...	Para concluir...
Primero...	Todo se complicó cuando...	Todo terminó cuando...
		Todo acabó cuando...

CONECTORES TEMPORALES

Antes	Entonces
Ahora	Luego
Anteriormente	En seguida
Durante	Después
Poco antes	Más tarde
Al mismo tiempo	A continuación
Simultáneamente	Más adelante
En ese momento	Acto seguido
En el mismo momento	Posteriormente

- Palabra Invariable, casi siempre átona.
- Se caracteriza por introducir un complemento (en la tradición gramatical hispánica se denomina “término”)
- Los pronombres personales adoptan el caso *oblicuo* o preposicional, cuando funcionan como término de preposición (“para mí” no “para yo”)
- Puede funcionar como *complemento de régimen* y constituir, por tanto, un elemento argumental: Contar con su amistad, su confianza en el futuro, igual a su padre.
- También puede ser *complemento adjunto*: Contar con los dedos, la vida en una gran ciudad, famoso por su sabor.
- Actúa como *modificador* de verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios.
- Puede funcionar como *atributo o complemento predicativo*: Este regalo es para tu hermana. Entró con temor.
- En contextos reducidos admiten modificadores (adverbios, locuciones adverbiales) que inciden sobre el grupo entero, y focalizan haciendo más preciso el contenido del grupo: Llego casi hasta la puerta. Te están esperando por lo menos desde las nueve.

a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus, vía*

- Según*: conforme a, de acuerdo con, en función de o dependiendo de. Única tónica. Rechaza el caso oblicuo (“según tú” no “según ti”).
- Cuando introduce un a oración de verbo finito no puede considerarse como preposición: Según dice la ley. Algunos gramáticos lo consideran *conjuntivo*, otros *adverbio relativo*.
- Introduce:
 - Interrogativas indirectas. Según quién sea enviado.
 - Formas relativas. Tengo firmado un convenio con mi primo según el cual me comprometo a entregarles cuatro quintas partes de la herencia. (Ibargüengoitia. *Crímenes*)
- El adverbio relativo *donde* se asocia con preposición cuando se usa en el sentido de “en casa de” o “en el establecimiento de”. Pocas

- Palabra invariable.
- Características:
 - **Morfológica:** Carece de flexión.
 - **Sintáctica:** Capacidad de establecer una relación de modificación con grupos sintácticos de diferentes categorías (verbos, adjetivos, adverbios).
 - Ciertos adverbios pueden incidir sobre:
 - *Grupos nominales* (incluso tus hijos)
 - *Grupos pronominales* (casi todos, solo tú)
 - *Grupos preposicionales* (prácticamente sin esfuerzo)
 - *Modificando oraciones* (Probablemente son ya las cuatro)
- Carácter transversal (*poco* y *demasiado* como cuantificadores)

LOCUCIONES ADVERBIALES

Unidades léxicas que están constituidas por varias palabras y ejercen las funciones sintácticas que corresponden a los adverbios: *de repente, sin duda*.

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN

- a) Estructura morfológica
 - b) Significado
 - c) Naturaleza gramatical
 - d) Incidencia sintáctica
- a) **Estructura morfológica**
 - **Simples:** bien, mal, cerca, lejos, siempre, sí, quizá (s), acaso, aquí, allí, entonces, luego.
 - Formados por algún **recurso morfológico**:
 - **-mente** (Serie más numerosa): rápidamente, locamente...
 - **Preposiciones:** delante y adelante (< ante), detrás y atrás (<tras), debajo (< bajo)
 - **Comparativos sintéticos (mejor y peor):** Envuelven el cuantificador comparativo más. Escribir mejor que antes. Es el que peor canta.
 - En la lengua coloquial se aceptan:

borracheras había en Santa Inés que no se hubiesen fraguado donde Belisario. (Ayerra, *Lucha*)

NO PREPOSICIONES:

Excepto, menos, salvo (conjunciones)

Incluso, no obstante, sin embargo (adverbios o locuciones adverbiales)

LOCUCIONES PREPOSICIONALES O PREPOSITIVAS

- **Agrupaciones de palabras que adquieren conjuntamente el sentido y el funcionamiento gramatical de las preposiciones: a causa de, en orden a, por culpa de, bajo pena de.**
- **Preposición + sustantivo + preposición (más productiva)**
 - **A:** a base de, a cargo de, a costa de.
 - **Con:** con arreglo a, con base en, con cargo a.
 - **De:** de boca de, de conformidad con, de parte de.
 - **En:** en aras de, en atención a, en bien de, en base a* - incorrecta-)
 - **Bajo:** bajo pena de, bajo pretexto de.
 - **So:** so capa de, so pena de, so pretexto.
- **Sustantivo + preposición**
 - **Gracias a, merced a, cara a, frente a, esquina a, camino de, rumbo a, dirección a (periodismo en España), respecto a.**
- **Adjetivo o participio + preposición (poco productiva)**
 - **Debido a, junto a, junto con, referente a, relacionado con, tocante a.**
- **Preposición + infinitivo + preposición**
 - **A juzgar por, a partir de (no “a pesar de” porque pesar es sustantivo – el subjuntivo del verbo pesar es “pese a”)**
- **Preposición + lo + adjetivo + preposición**
 - ❖ **NO ES LOCUCIÓN** porque el adjetivo sigue

- **Afijos apreciativos:** ahorita, aquicito, cerquita, despuesito, lejitos, lejotes, luegoito, poquito.
- **Prefijos intensivos:** rebién, recontrarrápido, requetemal, requetemucho, superbién, superlejos)

b) Significado

- **Cantidad:** mucho, demasiado, cuanto.
- **Lugar:** allí, aquí, arriba, detrás, encima.
- **Tiempo:** ayer, siempre, después, frecuentemente.
- **Manera:** bien, así, peor, cuidadosamente; muchos terminados en – mente, pueden parafrasearse por “con + sustantivo”: cortésmente – con cortesía; con el sustantivo *manera* o *modo* seguidos del adjetivo correspondiente: de manera cortés.
- **Afirmación:** sí, claro, obviamente.
- **Negación:** no, nada, apenas, nunca, jamás y tampoco.
- **Duda:** quizá. A lo mejor, acaso, tal vez.
- **Aspecto:** todavía, completamente.* (límites aún imprecisos)
- **Causa:** Curarse milagrosamente.
- **Medio o sistema de actuación:** Comunicarse telefónicamente.

c) Naturaleza gramatical

- **Léxicos** (paradigmas abiertos): adrede, bien, deprisa, regular, temprano, etc., terminados en –mente.
- **Gramaticales** (paradigmas cerrados) tienen siete subclases:
 - **Demostrativos:** *aquí, allá, ahora, hoy, mañana, entonces, así.* Tienen propiedades pronominales, puesto que su significado se obtiene por deixis o a través de relaciones anafóricas.
 - **Identificativos o referenciales:** *antes/después; delante/detrás; encima/debajo, etc.* También tiene propiedades pronominales, pueden referirse a tiempos y lugares: Sucedió antes de estallar la guerra
 - Pueden ser términos de preposición (propiedad típicamente nominal): El árbol de detrás de la casa; las costumbres de antes.
 - **Cuantificativos:** Expresan cantidad, número, grado, intensidad y otras nociones similares: Como muy despacio, algo apartada o No me gustó demasiado.

funcionando como tal.

- En lo referente a, en lo tocante a, a lo ancho de, a lo largo de, en lo alto de.

- **Relativos:** *cuando, cuanto, como, donde*; relativos indefinidos terminados en – quiera.
- **Interrogativos:** *cuándo, cuánto, cómo, dónde y por qué*.
- **Exclamativos:** Coincidentes con los interrogativos, aunque existen diferencias semánticas entre ellos, comparten propiedades gramaticales.
- **Foco o focales:** *no, también, solo, incluso, precisamente, concretamente*. Resaltan o enfatizan ciertos segmentos. Sea a distancia o en contigüidad: Solo* (aparece sin acento en el texto) lo dijo una vez.

d) **Incidencia sintáctica** (es el criterio más polémico de los cuatro)

- **Argumentales:** Están seleccionados por algún predicado como parte esencial de su significación, excepcionalmente pueden suprimirse. Pon aquí la chaqueta (locativo); Se portó estupendamente (de manera); Mide muy poco; La ópera dura excesivamente (cuantitativos y el segundo también temporal).
- **Atributivos:** Desempeñan la función sintáctica de atributo. Estamos aquí; ¿Cuándo es la reunión?; Estás estupendamente.
- **Adjuntos:** Modificadores no seleccionados de verbos, adjetivos o adverbios, cuya supresión no afecta a la buena formación de los grupos sintácticos que modifican (la mayoría pertenece a esta subclase). Hablar claramente, muy alto; nada lejos; psicológicamente endeble.
 - **Nucleares o centrales:** Estudiar concienzudamente un asunto.
 - **Periféricos:** Lamentablemente, no quedaban entradas; Posiblemente nadie estaba enterado; Sinceramente, no sé qué decir.
 - ✓ **Oracionales:** Inciden sobre toda la oración. Francamente, no te comprendo.
 - ✓ **Conectores discursivos:** Consecuentemente, no hay nada que hacer; No obstante, esperaremos.

Distribución porcentual de la población ocupada de 12 años y más por sector de actividad económica, 2000 y 2010



Nota: La distribución porcentual no suma 100%, porque no se grafica el valor del no especificado.



INSTITUTO NACIONAL
DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA



Población analfabeta de 15 años y más según sexo, 1990, 2000 y 2010

Millones

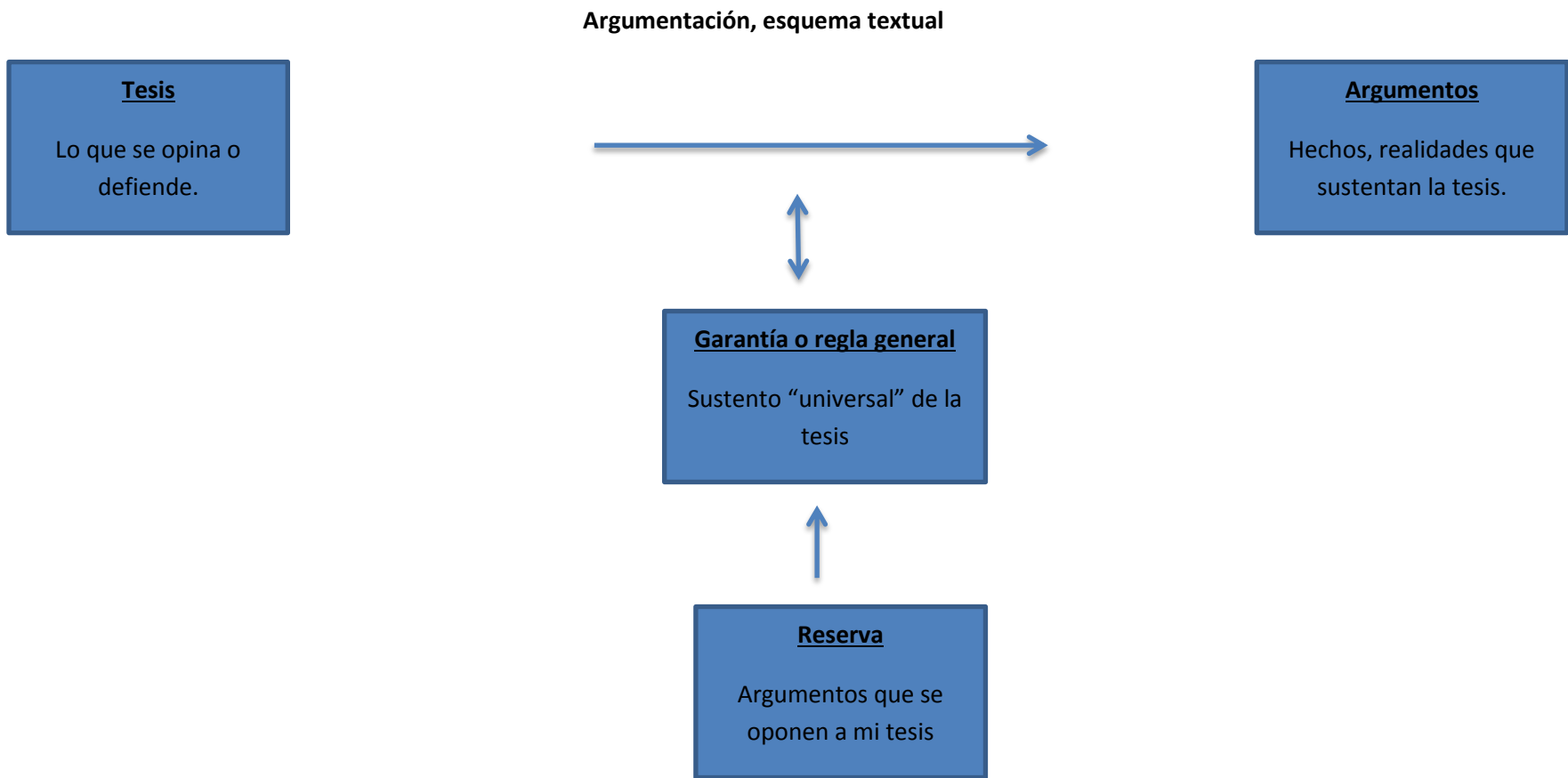


■ 1990 ■ 2000 ■ 2010



INSTITUTO NACIONAL
DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA





Ante una realidad...	Algunos piensan...	Sin embargo, yo opino...	Me baso en...
Contextualización y planteamiento del problema a tratarse.	Argumentos opositores.	Tesis personal.	Argumentos que apoyan la tesis.

El primer esquema sirve para ver si la tesis que se plantea tiene sustento o es mejor replantearla.

El segundo sirve como pretexto que guiará la redacción.

ARTÍCULO (Material para el profesor)

- Es un *determinante* como los demostrativos, posesivos prenominales y cuantificadores nominales.
- Palabra de naturaleza gramatical que permite delimitar la denotación del grupo nominal del que se forma parte, así como informar de su referencia.
- Precede a los demás componentes del grupo nominal al que pertenece.
- Especifica si lo designado por ese segmento constituye o no información consabida.
- Función de NOMINALIZADOR o SUSTANTIVADOR en grupos nominales que carecen de sustantivo explícito (el nuevo, la de tu hermana, lo discutible)*
Ese papel también puede extenderse a otros determinantes y cuantificadores (compró algunas románticas, tres excelentes).
- Los adjetivos construidos en plural pueden formar grupos nominales sin artículo: Depender de irresponsables, culpar a inocentes. Lo cual, pone en tela de juicio que el artículo sea un elemento nominalizador.

ARTÍCULO DETERMINADO

- Deriva del pronombre demostrativo latino *ille, illa, illud*, cuyo debilitamiento fonético hizo que perdiera su valor deíctico original.
- Se antepone también a los cuantificadores (*tres, pocos, varios*), excepto a *todo*. Los tres libros que he leído.
- Naturaleza átona. Es un elemento clítico, forma un grupo acentual con la primera palabra tónica que lo sigue,
- No puede ser el único representante del grupo nominal. Estos son mejores / Los* son mejores.
- Carece de acento léxico. Puede recibir acento contrastivo. “Raleigh es el cigarro”. El acento contrastivo posee carácter enfático, ya que indica unicidad, protopicidad o antonomasia, y a menudo adquiere valor ponderativo.

ARTÍCULO INDETERMINADO

- Deriva del numeral latino *unus, una, unum*, que pierde la noción numérica, la cardinalidad, por lo tanto, se desarrollan formas de plural: *unos, unas*.
- Está muy restringido en su combinación con los cuantificadores (unos pocos libros / unos* varios libros), lo que se interpreta como señal de que puede pertenecer a la misma subclase de cuantificadores que *algunos* o *varios*.
- Puede ser tónico.

	DETERMINADO MASCULINO	DETERMINADO FEMENINO	DETERMINADO NEUTRO	INDETERMINADO MASCULINO	INDETERMINADO FEMENINO
SINGULAR	El	La / el*	Lo	Un	Una / un*
PLURAL	los	las	Ø	unos	unas

La mesa / el águila*

Una mesa / un águila*

ALTERNANCIA DE FORMAS FEMENINAS*

- El artículo femenino singular presenta dos variantes o alomorfos.
 1. Coincide con el masculino singular (el, un) y sólo se usa ante sustantivo femenino, cuyo primer fonema es una /a/ tónica (en la escritura *a-*, *ha-*,

lleven tilde o no.) El agua, un alma, un área, el habla.

2. Variante no marcada, se emplea en los demás contextos. La mesa, una casa.

- Las variantes femeninas *el* y *un* provienen de la fusión fonética de la vocal final de la antigua forma *ela* y el artículo *una* con la primera vocal de los sustantivos que comienzan con /a/ tónica. *Ela* alma > el alma, *una* águila > un águila.

➤ **REGLAS**

- ✓ Las formas van seguidas inmediatamente por el sustantivo, por lo tanto, no se dice “el alta sociedad”. Es correcto “el alta médica” porque *alta* funciona como sustantivo.
- ✓ La elipsis del núcleo nominal no da lugar a la variante *el*. El ansia de placeres es tan perjudicial como la de dinero. No decimos: “tan perjudicial como el de dinero.”

➤ **EXCEPCIONES**

- Palabras que nombran letras del abecedario latino. La a, la hace, una hache aspirada.
- Nombres de persona y apellidos que designan mujeres. En contextos que pueden ir precedidos de artículos. La Ana de la que te hablé; No hay que olvidar que es una Álvarez.
- Nombres propios de empresas y compañías comerciales. Siglas y acrónimos cuando el femenino es el género del sustantivo que constituye el núcleo del grupo nominal.

La ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina).

La AFI (Agencia Federal de Investigación)

- Sustantivos comunes de género con *a*- tónica. Que diferencian el sexo del individuo a través del artículo, sea determinado o indeterminado (el árabe, la árabe).

Si el femenino tiene forma propia el artículo es *el* o *un*. *El* ama de casa; *Una* ama de casa.

En algunos femeninos de creación reciente, referentes a nombres de profesión, domina la tendencia a emplear *la* (o *una*) en lugar de *el* (o *un*).

La árbitra, en lugar de *el* árbitra, quizá por influencia del antiguo uso *la* árbitro.

➤ **VACILACIONES**

- Artículo indeterminado. Un alma – una alma. El uso formal prefiere un.
- Topónimos. *El* o *un* con los nombres de Continentes. El uso mayoritario se inclina por *la* (o *una*) en países, regiones y ciudades.
- Sustantivos derivados y compuestos.
 - /a/ tónica originaria deja de serlo porque el acento se traslada. *Alita*, *agüita*, *aguamiel*, *aguanieve*, *avemaría*. Se recomienda la.
 - La variante con *el* ha influido en el cambio de género de *aguacate*, *aguamanos*, *aguardiente*, ya considerados masculinos por el DRAE.

- ❖ **Incorrección:** Extender las formas masculinas a otros determinantes y a los adjetivos. Esta hacha, aquel aula, el otro ave.

FORMAS CONTRACTAS AL, DEL (amalgamadas, conglomerados)

- Resultan de la combinación del artículo *el* (masculino o femenino) con las preposiciones *a* y *de*, con la fusión de las vocales en contacto. El ascenso al puerto, la salida del concierto, la entrada al aula, el vuelo del águila.

➤ SE EVITAN LAS CONTRACCIONES

- Nombres propios o títulos de obras. Cuando el artículo es parte integrante de la expresión denominativa. La soledad de El Escorial; La pintura

de El Greco.

- Se admite más fácilmente con topónimos: Viaje al Río de la Plata. Siempre que el artículo no esté integrado en su denominación oficial: Viaje a El Salvador.
- Si hay un signo de puntuación interpuesto. Comillas o paréntesis, o entre preposiciones y artículos. El viejo refrán de “El hombre y el oso cuanto más feo más hermoso” ha perdido validez.

CATEGORÍAS GRAMÁTICALES





TEXTO ARGUMENTATIVO

ARGUMENTAR: Apoyar una opinión con pruebas y razones. Dar cuenta de nuestras convicciones acerca de un asunto.

ARGUMENTOS: Hechos, pruebas o datos que se tienen sobre una problemática.

PREMISAS: Pruebas o razones. Aseveraciones o negaciones. Aquello en lo que se fundamenta la organización. Funcionan como punto de partida. También son consecuencia de ese punto de partida. Están formadas por alguno o todos los siguientes elementos: Hechos, sistemas complejos de hechos, valores abstractos, valores concretos, jerarquías entre los distintos seres, lugares.

PARA ARGUMENTAR:

- Elegir el tema. Delimitarlo
- Exponerlo (cantidad según la tesis)
- Explicar por qué y para qué elegí ese tema
- Enumerar las distintas opiniones que existen sobre ese tema.
- Plantear un tema en forma de pregunta (no pregunta de duda, ésta se contesta con lo investigado)
- El problema: dialoga con las distintas posturas, cuestiona las opiniones encontradas, no tiene una respuesta única.

REQUIERO:

- Identificar el problema
- Analizar los hechos
- Reformularlos
- Enunciar las proposiciones
- Debatir (argumentar-refutar)
- Aproximarme al centro de la discusión
- Formular un acuerdo o desacuerdo final

QUÉ NECESITO PREGUNTARME

1. ¿Qué quiero probar?
2. ¿Mis argumentos tienen valor de prueba?
3. ¿De qué hechos sólidos dispongo?
4. ¿Mi argumentación tiene puntos débiles?
5. ¿Qué argumentaré en caso de objeciones?
6. ¿En qué puedo ceder?
7. ¿Cuánto puedo ceder?

CARACTERÍSTICAS DE LA TESIS

- Breve, concreta y sencilla. No deben usarse términos ambiguos.
- Completa y unitaria
- Afirmativa
- Objetiva, al redactarla debemos retirar los apoyos (yo pienso, yo creo, yo considero)

REGLAS PARA ARGUMENTAR

1. Estar dispuesto a defender la opinión.

2. No transformar la tesis presentada al inicio a lo largo de la argumentación.
3. Objetar la tesis, que en un principio, se tomaron de los antagonistas. (No adquirir nuevas tesis)
4. Todo argumento presentado debe defender la tesis. (No introducir elementos no relacionados con la misma)
5. Reconocer la existencia de premisas implícitas y que pueden atacarse. (No están escritas, pero pueden inferirse de los argumentos presentados)
6. Los argumentos serán válidos sí se convierten en claras y determinantes las premisas que estaban incluidas en la aseveración, pero que no se habían escrito.
7. Formular la tesis, las posiciones de ambos argumentantes y los argumentos en forma clara y comprensible. (No emplear palabras importantes que no hayas definido antes en la exposición, ni presentar elementos que correspondan a otra)

POLO EXPOSITIVO EXPLICATIVO	POLO ARGUMENTATIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta como un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente o como un saber teórico. • Tiende a borrar las huellas del sujeto y a instaurar una distancia que genere el objeto de objetividad. • Las fronteras entre discurso citante y citado son nítidas. • Se propone informar. • La dimensión cognitiva es central. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta como la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo. • El sujeto se manifiesta y confronta su opinión con la de otros. • Aparecen distintas formas de contaminación de voces. • Se propone persuadir. • A la dimensión cognitiva se agrega la emocional.

EJEMPLO DE ANÁLISIS GRAMATICAL DE UN TEXTO, EL CUAL SIRVE PARA LA INTERPRETACIÓN DEL CONTENIDO

Nueva York, noviembre 10 de 1865.

(Sr. Benito Juárez).

Mi estimado Juárez:

Te pongo esta carta para decirte que todos estamos buenos y por tu última carta de 29, hemos visto con gusto que tú estás lo mismo; yo estoy sin ninguna enfermedad, pero la tristeza que tengo es tan grande que me hace sufrir mucho; la falta de mis hijos me mata, desde que me levanto los tengo presentes recordando sus padecimientos y culpándome siempre y creyendo que yo tengo la culpa que hayan muerto; este remordimiento me hace sufrir mucho y creo que esto me mata; no encuentro remedio y sólo me tranquiliza, por algunos momentos, que me he de morir y prefiero mil veces la muerte a la vida que tengo; me es insoportable sin ti y sin mis hijos; tú te acuerdas el miedo que le tenía a la muerte, pues ahora es la única que me dará consuelo.

No culpo que muchas personas se maten cuando pierden la esperanza de volver a tener tranquilidad; si yo fuera de más valor ya lo hubiera hecho hace un año, ese tiempo llevo de llorar de día y de noche y de haber perdido la esperanza de volver a mis hijos, que sería lo único que daría la vida. Me queda otra esperanza y es que tú te reúnas con nosotros, será para mí un gran consuelo...

Ya en mi anterior te digo respecto al dinero de don Blas Pereda y Santa también te habrán hablado sobre eso, recibimos la libranza de \$1 200 que me mandaste.

Recibe mil abrazos de todos nuestros hijos y dales memorias de mi parte a los Sres. Lerdo, Iglesias, Goytia, Sánchez, Contreras, Pancho Díaz y Novoa y tú recibe el corazón de tu esposa que desea verte.

Margarita

Ángeles Mendieta Alatorre, *Margarita Maza de Juárez. Epistolario, antología, iconografía y efemérides*. Comisión Nacional para la Conmemoración del Centenario del Fallecimiento de Don Benito Juárez, México, 1972 en *La hoja volandera*, No. 306, Academia de Humanidades, FES Acatlán, 10 de mayo de 2010.

Sustantivos y pronombres referentes a Juárez.

Sustantivo y pronombres referentes a Margarita Maza de Juárez.

Verbos

Objetos directos

Pronombres referentes a la familia de Juárez (hijos vivos y esposa)

Predicativos

Objetos indirectos

Adjetivos

Nexos coordinantes y subordinantes, pronombre relativo que.

Circunstancial de modo

Circunstanciales temporales

Sustantivos y pronombres referentes a terceras personas.

FUENTES CONSULTADAS

- Alvarado, M. (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Areiza, Cisneros, Tabares. (2004). *Hacia una nueva visión sociolingüística*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Baez P. (2007). *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México: UNAM.
- Barriga V. y Butragueño P. (2010). *Historia sociolingüística de México*. México: El Colegio de México. V2
- Bouton, Ch. (1982). *La lingüística aplicada*. México: FCE
- Brites de Vila, G. y Almoño de Jenichen, L. (2008). *Manual de juegos de inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Bonum.
- c, C. (s.f.).
- Casamiglia Blancafort y Tusón Valls. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona.
- Cassany, D. (2008). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany D. y Sanz G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao/Colofón
- Coleman, J.C y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata
- Company, Concepción y Cuétara, Javier. (2011). *Manual de gramática histórica*. México: UNAM.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Argentina.
- Coseriu, E. (30 de marzo de 1990). *El español de América y la unidad del idioma*. Obtenido de Separata del Primer Simposio de Filología Iberoamericana.
- Da Silva Gomes y Signonet D. (2000). *Temas sobre adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM.
- Fernández P. (2009). *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Gutiérrez C. (2005). *Gramática española*. León: Everest.
- Lidia P. (1998). *Abordaje de la gramática desde una perspectiva psicolingüística*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.

- López Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Luna E., Viguera A. y Baez G. (2005). *Diccionario Básico de Lingüística*. México: IIFL, UNAM.
- Manzanal G. y Porrini S. (2010). *Gramática = Lenguaje natural + Lenguaje artificial. Fundamentos para una morfosintaxis del español*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Maqueo, A. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa, UNAM.
- Marín, M. (2009). *Conceptos clave. Gramática, lingüística y literatura*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Moreno de Alba, J.G. (2009). *Historia y presentede la enseñanza del español en México*. México: UNAM.
- Moreno de Alba, J. G. (2003). Actitudes de los mexicanos con respecto a la corrección lingüística. En J. G. Moreno de Alba, *La lengua española en México* (págs. 120 - 121). México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Perrenaud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao.
- Real Academia de la Lengua. (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. México: Planeta.
- Real Academia de la Lengua y Asociación de Academias de la lengua española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. México: Planeta.
- Saussure, F. d. (2003). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Sule, F. (2009). *Conocimientos fundamentales de Español*. México: UNAM, Mc Graw Hill.

CIBEROGRAFÍA

- Bello, A. (3 de agosto de 2014). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://upn303.com/files/Andres-Bello-Gramatica-de-La-Lengua.pdf>
- Camacho M. y Esparza C.. (agosto de 2014). *Manual Estructura y Redacción del Pensamiento Complejo*. Obtenido del Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM: <http://hdl.handle.net/10391/3895>
- Castro, L. (4 de agosto de 2014). *¿Qué es meme?* Obtenido de About.com. Internet básico: <http://aprenderinternet.about.com/od/Glosario/g/Que-Es-Meme.htm>
- Centro Virtual Cervantes. (24 de 12 de 2014). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de Diccionario de términos clave de ELE: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/etnografico_municacion.htm
- Council of Europe. (junio de 2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
- Gutiérrez, S. (2 de mayo de 2012). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Obtenido de [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/\(voanexos\)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/\\$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/(voanexos)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rrez.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (15 de 02 de 2015). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censos y Conteos de Población y Vivienda*. Obtenido de Censo de Población y Vivienda 2010: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/>
- Nebrija, E. A. (3 de agosto de 2014). *Gramática de la lengua castellana*. Obtenido de Archivo de Filología Aragonesa: <http://www.angelfire.com/de/hispania/#Gramática1492>
- Programa de estudios de la asinatura Lengua española*. (3 de agosto de 2014). Obtenido de Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios: <http://www.dgire.unam.mx/contenido/home.htm>
- Real Academia Española. (3 de agosto de 2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/?val=arte>
- Real Academia Española. (3 de agosto de 2014). *Gramática de la lengua castellana*. Obtenido de Archivo de Filología Aragonesa: [http://www.angelfire.com/de/hispania/#El don de la palabra](http://www.angelfire.com/de/hispania/#El_don_de_la_palabra)
- Real Academia Española. (09 de 03 de 2015). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <http://lema.rae.es/drae/?val=inteligencia>

- SEP. (21 de octubre de 2008). *Acuerdo 444, Competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Obtenido de Diario Oficial: http://intranet.uat.edu.mx/rectoria/mediasuperior/Documentos%20compartidos/Acuerdos%20Secretariales/Acuerdo_444%20%20Las%20Competencias%20Que%20Constituyen%20el%20MCC%20Del%20S%20NB.pdf
- SEP. (2010). *Las competencias genéricas en el estudiante del bachillerato general*. Obtenido de Las competencias genéricas en el estudiante del bachillerato general: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/pdf/cg-e-bg.pdf
- SEP. (2011). *Documento Base del Bachillerato General*. Obtenido de Documento Base del Bachillerato General: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf
- SEP. (N/D). *Competencias disciplinares básicas del Sistema Nacional de Bachillerato. Documento de trabajo para su elaboración*. Obtenido de Competencias disciplinares básicas del Sistema Nacional de Bachillerato. Documento de trabajo para su elaboración: http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/COMPETENCIAS_DISCIPLINARES_BASICAS_DEL_SISTEMA_NACIONAL_DE_BACHILLERATO.pdf
- UNICEF, M. (23 de febrero de 2015). *UNICEF México*. Obtenido de UNICEF México: http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm
- YOUTUBE. (3 de enero de 2015). Obtenido de YOUTUBE: https://www.youtube.com/watch?v=We_G8RdJ0Qs