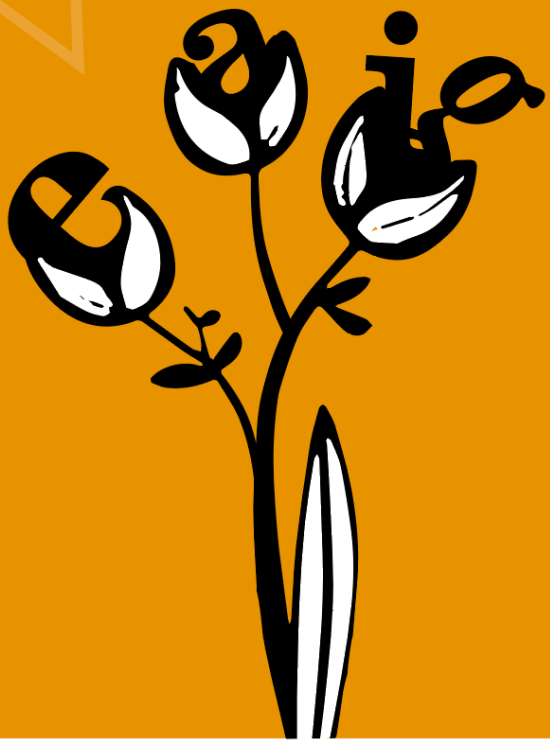
Enseñanza y Desarrollo de la Comprensión y la Producción del Lenguaje

Yulia Solovieva
Luis Quintanar Rojas



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.

Secretaría de Educación
Gobierno de Puebla

CONCYTEP
Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla

Lic. Luis Miguel Barbosa Huerta
Gobernador Constitucional del Estado de Puebla

Ing. David Méndez Márquez
Secretario de Gobernación del Estado de Puebla

Dr. Melitón Lozano Pérez
Secretario de Educación del Estado de Puebla

Lic. Gabriel Juan Manuel Biestro Medinilla
Presidente de la Junta de Gobierno y Coordinación Política del H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Puebla

Mtro. Victoriano Gabriel Covarrubias Salvatori
Director General del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla

Primera edición, octubre, 2020

Publicado por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP)
Priv. B Poniente de la 16 de Sept. No. 4511,
Col. Huexotitla, C.P. 72534
Puebla, Pue.

ISBN: 978-607-98236-8-9

Miguel Campos Ramos
Edición y corrección

Lorena Juárez Liceaga
Diseño editorial

Impreso y hecho en México

Enseñanza y Desarrollo de la Comprensión y la Producción del Lenguaje

Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.

Secretaría de Educación
Gobierno de Puebla

CONCYTEP
Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla

Yulia Solovieva

Doctora en Ciencias Psicológicas por la Universidad Estatal de Moscú, Rusia. Profesora y coordinadora (2016-2019) de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Universidad Autónoma de Puebla. Profesora de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Directora del Instituto de Neuropsicología y Psicopedagogía de Puebla (INPP) y del Colegio Kepler. Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional del Perú (Huánuco). Asesora de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Iberoamericana. Miembro titular de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología (SLAN), miembro de la International Society of Applied Neuropsychology (ISAN) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I. Autora de libros, capítulos de libros, artículos e instrumentos de evaluación especializados en neuropsicología.
e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Luis Quintanar Rojas

Doctor en Ciencias Psicológicas por la Universidad Estatal de Moscú, Rusia. Fundador y coordinador (1994-2016) de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Universidad Autónoma de Puebla. Profesor de la Maestría en Educación Especial de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Asesor académico del Instituto de Neuropsicología y Psicopedagogía de Puebla (INPP) y del Colegio Kepler. Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional del Perú (Huánuco). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II y miembro activo de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología (SLAN), miembro de la International Brain Injury Association (IBIA), y de la International Society of Applied Neuropsychology (ISAN), entre otras. Autor de libros, capítulos de libros, artículos e instrumentos de evaluación especializados en neuropsicología.
e-mail: ranatniuq@icloud.com

Enseñanza y Desarrollo de la Comprensión y la Producción del Lenguaje

Yulia Solovieva
Luis Quintanar Rojas

Docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la
Universidad Autónoma de Tlaxcala

“No hay otra profesión humana tan digna como la del maestro”
Mikhail Afanasievich Soloviev

“El carácter histórico y la naturaleza social de la psique del niño no se reduce al hecho de que el niño se comunica. Su esencia es la mediatización objetal, cuyo origen es la sociedad humana”
A.N. Leontiev

ÍNDICE

7 **Introducción**

27 **Capítulo 1**
La actividad verbal en la ontogenia cultural

57 **Capítulo 2**
La actividad rectora en la edad preescolar: El juego temático de roles

73 **Capítulo 3**
Metodología para el trabajo con lectura y análisis de cuentos

93 **Capítulo 4**
Actividad de enseñanza para la comprensión
y la producción verbal

123 **Capítulo 5**
Introducción de la gramática y su estudio en la
escuela

157 **Capítulo 6**
Clases de palabras y su morfología
Quinto de primaria

187 **Capítulo 7**
Morfología y sintaxis I
Sexto de primaria

205 **Capítulo 8**
Morfología y sintaxis II
Sexto de primaria

217 **Capítulo 9**
Morfología y sintaxis III
Primero de secundaria

237 **Capítulo 10**
La formación literaria y del lenguaje escrito

255 **Consideraciones finales**

259 **Referencias**

269 **Anexo 1**

275 **Anexo 2**

Introducción

El papel de la comprensión y de la producción del lenguaje en el desarrollo del niño

Diversas aproximaciones psicológicas han señalado la importancia del lenguaje en la vida cultural del hombre. El lenguaje se considera como una de las características propias del género humano que lo identifican y lo diferencian de todos los mamíferos superiores. Antropológicamente es difícil precisar el tiempo en el que surgió el lenguaje, pero podemos imaginar que se trató de un largo proceso gradual. Desde la postura del materialismo dialéctico es lógico suponer que el lenguaje no surgió como una propiedad del trabajo cerebral, sino como resultado de la actividad conjunta y compartida entre los ancestros del género humano. La división de las actividades práctico-materiales, incluyendo la producción de herramientas cada vez más elaboradas, distribuidas entre los representantes de las culturas prehistóricas, fue lo que exigió la aparición y el desarrollo de medios de comunicación estables. Dichos medios de comunicación no se perdieron a lo largo de generaciones, sino que se conservaron y se acumularon. Cada generación aprendía y adquiría, durante la convivencia y la realización de las labores, los medios de comunicación de la generación previa. La historia del lenguaje se debe estudiar conjuntamente con la historia de la producción de herramientas y como la historia de las actividades colaborativas que caracterizan a nuestra

especie. La historia de la humanidad no puede separarse de la historia de la cultura, en la cual el lenguaje, con sus diversas manifestaciones, juega un papel esencial debido a que, gracias a la existencia del lenguaje como instrumento cultural de la comunicación, surgió la conciencia.

La conciencia, dice Vigotsky (2017), "es un diálogo consigo mismo" (pág. 106). La introducción de la palabra en la vida del niño implica que el niño se introduce en las relaciones entre las personas que se comunican por medio del lenguaje. Para Vigotsky, el lenguaje es un "estímulo creado artificialmente, es un instrumento de conducta que presupone la presencia de dos sujetos y un objeto", el objeto de comunicación (Ídem). "La comunicación con el otro siempre implica la comunicación consigo mismo (función intrapsíquica), es decir, lo que fue posible para los dos, se hace posible para uno mismo. En la comunicación cambia no solamente la relación con el otro, sino también la relación consigo mismo. Cada comunicación es una actividad extra cortical —la salida del cerebro fuera de sus límites. La comunicación solo es factible en las generalizaciones, a diferencia de una comunicación instintiva"... (Vigotsky, 2017. pág. 467).

Actualmente, desde diversas aproximaciones y puntos de vista, el lenguaje constituye el objeto de estudio de diversas disciplinas, como la lingüística, la psicología, la neuropsicología, la semiótica y la filología. Estas ramas de conocimiento, a pesar de tener una larga historia, se han consolidado a lo largo del siglo XX como ramas independientes de conocimiento que, sin embargo, comparten el interés por el lenguaje humano.

La lingüística estudia los niveles estructurales que rigen el proceso de funcionamiento del idioma como un sistema. Entre tales niveles se encuentra el nivel fonético-fonológico, el morfológico, el lexical y el sintáctico. Desde la lingüística es posible precisar los contenidos y las leyes de su funcionamiento en cada uno de estos niveles. Por otro lado, la lingüística pragmática surgió como una crítica de cierta rigidez y separación de los niveles estructurales del idioma de la vida y de la actividad del ser humano. La lingüística pragmática no estudia estos niveles por separado, sino cómo éstos se usan de acuerdo con las necesidades comunicativas prácticas del sujeto, por lo que se orienta más al estudio del lenguaje oral que escrito. La psicolingüística intenta estudiar no solamente los fenómenos del idioma y la producción por parte del sujeto, sino también el proceso de adquisición de las habilidades verbales en la ontogenia y su relación con los aspectos psicológicos del sujeto (Slobin y Greene, 2008;

Ushakova, 2006). Al mismo tiempo, la teoría de la actividad propone como objeto de estudio el carácter primario de la actividad comunicativa del ser humano (en lugar del lenguaje), donde uno de los medios esenciales es el lenguaje (Leontiev, 1997). De esta forma, podemos estudiar la actividad verbal comunicativa en la ontogenia y su funcionamiento en condiciones normales (óptimas) y patológicas.

Consideramos que las aportaciones de la lingüística pragmática son válidas, pero debemos señalar que en la vida y en la actividad del hombre, tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito juegan un papel importante, por lo que hace falta una teoría integral que no se reduzca a ninguno de ellos, sino que los integre, a la vez que precise su lugar y su papel en la actividad cultural. Dicha aproximación puede unir los temas de estudio de la psicología, la lingüística y la pedagogía. Actualmente existen algunas orientaciones lingüísticas que proponen el estudio de los niveles inferiores y superiores de la producción, oral y escrita, en relación con la actividad humana, sus motivos y necesidades, como géneros del lenguaje o géneros de la expresión verbal. Esta aproximación se relaciona con la postura histórico-cultural y la teoría de la actividad y será retomada en el presente libro.

Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo, ambas formas de lenguaje, oral y escrito, deben ser estudiadas con detalles en la ontogenia.

La psicología del desarrollo estudia las etapas de adquisición del lenguaje en la infancia, así como las formas de uso del lenguaje en diferentes contextos de la vida y de la actividad. La psicología pedagógica estudia de qué manera se pueden enseñar los contenidos del aprendizaje, relacionados con el conocimiento y la reflexión del lenguaje del niño. En las evaluaciones psicológicas del desarrollo por edades, normalmente se considera cómo el niño comprende el lenguaje de los demás y cuál es su propia producción verbal. Sin embargo, frecuentemente no se toman en cuenta las diferencias entre la producción espontánea del menor y su producción dirigida y provocada en las situaciones comunicativas con los demás. Las tareas que evalúan el lenguaje se pueden encontrar en los protocolos de evaluación logopédica, psicológica, psicopedagógica y neuropsicológica desde diversos enfoques y posturas teóricas de los autores.

La psicología social puede estudiar las formas particulares de la expresión y los significados verbales utilizados por diversos grupos sociales y comunidades regionales en su convivencia y colaboración cotidiana. Normalmente

dichos estudios se refieren a las expresiones de los adultos como formas establecidas y fosilizadas del lenguaje.

La neuropsicología, como una rama nueva del conocimiento psicológico, estudia los mecanismos del sistema nervioso central que participan en los procesos de producción y comprensión del lenguaje en adultos y durante su adquisición en la ontogenia. Además, estudia las diversas formas de patología del lenguaje que se producen como resultado de daño cerebral de diferente etiología. Actualmente se estudian con detalle las dificultades que se presentan en la ontogenia durante el proceso de adquisición del lenguaje. Es evidente que estos objetos de estudio requieren de una terminología propia, de metodología e interpretación de las complejas relaciones entre las causas y las consecuencias, así como de una nomenclatura de clasificación de los fenómenos identificables, es decir, se requiere de un marco teórico-metodológico referencial en la neuropsicología del lenguaje. Lo anterior requiere también de puentes y contactos interdisciplinarios, especialmente entre la neuropsicología, la lingüística y la psicología del desarrollo.

La neuropsicología es una disciplina que se ubica entre dos grandes ramas de la ciencia: las ciencias sociales y las neurociencias. La neuropsicología se nutre de las aportaciones de las disciplinas de ambas ramas, por lo que es natural que no exista un marco teórico-metodológico único. Dicho marco conceptual está determinado por lo que los investigadores retoman de las diferentes disciplinas. Por ejemplo, si el investigador toma la psicología cognitiva, entonces analizará los procesos cognitivos. Sin embargo, esto no ha permitido establecer una clara relación conceptual con otras áreas de conocimiento y con los niveles de análisis de los procesos del lenguaje humano. Desafortunadamente, en muchos aspectos diferentes ciencias continúan estudiando los procesos del lenguaje por separado, sin posibilidad de acercamiento o de una mutua interpretación de los fenómenos que se analizan.

Actualmente podemos identificar dos aproximaciones neuropsicológicas contrastantes: la cognitiva y la histórico-cultural. Sus planteamientos de partida acerca del lenguaje y su naturaleza son opuestos. Desde la postura cognitiva tradicionalmente se plantea la existencia, *a priori,* de 'centros' del lenguaje en el cerebro, es decir, como centros programados genéticamente para que garanticen el lenguaje expresivo y el lenguaje receptivo. Esta posición es la que se presenta como fundamento teórico durante el estudio de la historia de las

neurociencias (Blanco, 2014). Los efectos que produce una lesión en dichos centros se estudian en pacientes adultos y en niños de diferentes edades, con el modelo anatomo-clínico de la segunda mitad del siglo XIX (Quintanar, 2002) y encuentra sus fundamentos en la psicología cognitiva y en las neurociencias cognitivas y/o conductuales (Fuster, 2015).

Esta postura estudia los fenómenos por separado, con una visión atomista, funcionalista. Estudia los fenómenos como evidencias, pero sin relación entre ellos. Por ejemplo, en las descripciones clínicas es posible encontrar alteraciones en la comprensión del lenguaje que no afectan a la producción verbal, y viceversa; alteraciones de la lectura que no afectan a la escritura, y viceversa; y problemas en el lenguaje oral, pero no en el escrito, y viceversa (Goodglass y Kaplan, 1973). Pareciera ser que tales procesos existen y funcionan por separado y que requieren de la participación de "centros" o "redes neuronales" particulares que solo sirven a este proceso y que, por tanto, no participan en otros procesos. Los "centros" y/o "redes neuronales" son parte de la genética humana y se relacionan con estructuras o sistemas cerebrales particulares. Dicha visión pretende explicar las dificultades verbales por separado, sin una visión global acerca del contenido y la estructura de las actividades culturales complejas, como la comprensión y la producción del lenguaje, sin su génesis y sin su historia. Nunca se consideran los niveles de adquisición y los niveles de funcionamiento de estos procesos, sus interrelaciones, su dependencia de la actividad conjunta entre los sujetos humanos en su vida y su actividad global. Desde este enfoque, es suficiente establecer un diagnóstico de retardo del lenguaje, retardo generalizado, desfase en el desarrollo o espectro autista. Este mismo diagnóstico puede recibir inclusive un mismo niño, o diferentes niños, cada uno por separado; y diferentes especialistas pueden establecer diagnósticos diferentes sin un intento de correlacionar estos datos.

Es necesario saber que esta postura atomista y funcionalista no es una única versión posible que existe en relación con los procesos del desarrollo y su relación con el sistema nervioso central. Esta relación puede constituir toda una pregunta y puede representar en sí mismo un problema y un objeto de estudio. Esto sucede en el caso de la psicología y neuropsicología histórico-cultural, cuyo interés principal es estudiar los fenómenos no como datos y hechos, sino estudiar su génesis gradual en relación con diversos niveles del sistema nervioso central y no a una serie de centros.

Desde la postura histórico-cultural, que representa un enfoque alternativo en psicología y neuropsicología, se plantea que el lenguaje no surge como resultado del trabajo de zonas cerebrales ni de sus conexiones, sino como resultado de la actividad comunicativa e intelectual conjunta y compartida entre varios participantes.

Dicha actividad constituye la base y el origen del desarrollo, entre otros aspectos, del desarrollo del lenguaje. El lenguaje no es dado al hombre por su naturaleza, sino por sus necesidades culturales que solo pueden surgir en las actividades compartidas con otras personas. La actividad, de esta forma, se establece como objeto de estudio psicológico (Leontiev, 2003). Desde esta perspectiva, la actividad verbal "puede ser estudiada como un proceso fisiológico, pero también como un proceso en el cual se confirma el significado verbal y la conciencia del niño" (Leontiev, 2003: 307).

En esta actividad, la funcionalidad y madurez de las estructuras cerebrales y las conexiones entre ellas gradualmente se conforman, se establecen, se especializan y se consolidan en los sistemas funcionales de trabajo. Leontiev afirma que la investigación psicológica debe partir de la consideración del sustrato fisiológico de la actividad, pero que también la investigación fisiológica debe considerar los conceptos psicológicos que afirman el transcurso de dicha actividad. De esta forma, Leontiev establece una unión metodológica entre los estudios psicológicos y fisiológicos, a partir de la introducción del concepto del sistema funcional complejo como un nivel que une el análisis psicológico y fisiológico.

Estos sistemas funcionales complejos y órganos funcionales, a nivel de su alta automatización a través de la práctica y la experiencia humana, se caracterizan por ser al mismo tiempo estables y flexibles. Los sistemas son estables siempre y cuando la actividad sea constante en la vida del sujeto. La característica de la estabilidad al mismo tiempo implica a la característica de la flexibilidad del sistema, que se manifiesta en la posibilidad de lograr un mismo objetivo que se establece ante el sujeto por el uso de los medios diversos. De acuerdo con la teoría de Vigotsky (1991), se trata de los instrumentos psicológicos que mediatizan a toda la esfera psicológica del ser humano; dichos instrumentos psicológicos pueden ser internos y externos. En el desarrollo ontogenético, el niño inicialmente puede utilizar solamente los medios externos, y más adelante surge una posibilidad potencial para utilizar los medios internos.

Al automatizarse, los sistemas funcionales se reducen y se convierten en órganos funcionales del cerebro humano (Leontiev, 1983). Dicha posición es válida también para la actividad verbal que se basa en el uso del lenguaje. "El lenguaje humano, la palabra y la historia de su desarrollo participan, en primer lugar, como una forma superior de la actividad, como objeto de la lingüística y de la historia del idioma que se puede considerar como una parte integral de la ciencia histórica. En segundo lugar, el lenguaje siempre es objeto de estudio psicológico, siempre y cuando se comprenda como una actividad particular del sujeto que se desarrolla dentro de sus relaciones con la realidad. En tercer lugar, el lenguaje puede ser objeto de estudio fisiológico, como un sistema complejo de los elementos básicos fisiológicos que garantizan y realizan la actividad verbal, pero a los cuales dicha actividad no puede ser reducida" (Leontiev, 2003: 302). En el mismo texto, el autor propone considerar las siguientes características del lenguaje: carácter polifuncional (comunicación, cognición, regulación), polimorfo (forma oral, escrita, interna), incluye diversos niveles de análisis (fásico, semántico), también incluye diversas relaciones categoriales (objetales concretas y generalizaciones teóricas), pasa por complejos procesos del desarrollo cultural en la ontogenia. Se puede decir que la actividad verbal ocupa un lugar especial dentro de otros tipos de actividad humana, debido a sus relaciones con procesos de la actividad intelectual y la regulación del propio comportamiento.

Analizaremos la actividad relacionada con el objeto principal de nuestro libro: la comprensión lectora. Es importante señalar que no se trata de un proceso único, indivisible, que siempre tiene las mismas características, que cumple los mismos objetivos y que se realiza en las mismas condiciones. Tanto el proceso de lectura, como las características de la comprensión, que conforman el resultado de este proceso, manifiestan cambios y transformaciones en dependencia de la etapa de su adquisición, así como de los objetivos y las condiciones de este proceso. Por lo tanto, podemos decir que se trata de diversas acciones, operaciones y actividades. Puede existir una lectura consolidada y automatizada, una lectura desplegada, una lectura superficial y una lectura mecánica. Estos tipos de lectura pueden conformar etapas de su adquisición, pero a la vez, se puede tratar de distintas posibilidades de realización de las necesidades culturales de un mismo sujeto. Nuestro interés es presentar un análisis alternativo de estas etapas de la adquisición de la lectura.

Como se sabe, una lectura consolidada implica una lectura rápida, que constituye un proceso prácticamente visual, con una excelente comprensión del significado y sentido profundo del texto escrito que se lee. Si durante la lectura, el lector se encuentra con algún tipo de término verbal o concepto científico nuevo o complejo (estructura o giro gramatical), puede regresar a una lectura más lenta y desplegada, utilizando una pronunciación detallada interna, con o sin movimientos notorios de los labios, lo cual le permite acceder más fácilmente al significado novedoso que encuentra mientras realiza la lectura. Al mismo tiempo, el cerebro participa en el proceso de lectura y conforma su base material. Ningún lector, por hábil que sea, puede conocer todos los términos y todas las expresiones, por lo cual debe usar, de vez en cuando, una lectura más lenta y desplegada sin afectar la comprensión. Con ello suponemos que el fin ideal de cualquier lectura, es una profunda comprensión del significado y del sentido del texto.

Para diferenciar nuestra postura del punto de vista tradicional, debemos señalar que no puede existir una forma única de lectura "rápida", sin tener necesidad de pasar a una lectura más lenta. Se puede decir que el tiempo rápido o lento del procesamiento de la información o de la realización sensoriomotora de la lectura, se relaciona con la necesidad real de esta misma actividad o con el nivel de su adquisición, y no con la expresión biológica de los procesos cerebrales. Las diferentes necesidades y la decisión consciente y reflexiva por parte del lector, será considerada con detalle en el capítulo dedicado a los niveles de la comprensión lectora.

El ejemplo anterior es un medio interno utilizado por el lector (lectura más lenta y pronunciación interna, con o sin movimientos de los labios, elegido para la superación de la dificultad lectora). El uso de un medio externo podría ser el dedo o el lápiz, con el que el lector señala un párrafo, una palabra o una oración que desea repetir, un marcador o un cuaderno con apuntes. Es evidente que para la utilización de medios psicológicos internos o externos, se requiere de reflexión consciente y de motivación e interés para acceder al sentido de la lectura que se realiza. La ausencia de dicha reflexión no permite acceder al sentido del contenido de lo que se lee, por lo que no es posible elegir y utilizar diferentes medios externos o internos durante la lectura. Ninguna de las consideraciones expuestas acerca de la diversidad de los medios externos o internos, o de los procesos conscientes y automatizados durante la realización de

las acciones lectoras, se toma en cuenta en las posturas cognitiva y conductual, donde solo se considera al proceso de la lectura como un '*hábito lector abstracto*'.

Debemos enfatizar que la consideración de un '*hábito lector abstracto'* o una forma única de lectura 'veloz', es una abstracción y simplificación de una realidad psicológica. El problema conceptual y metodológico con esta abstracción es que no permite estudiar las acciones de la lectura, de la producción y de la comprensión del lenguaje en toda su riqueza; no permite comprender su contenido, sus etapas formativas, ni las posibilidades del desarrollo de las acciones lectoras. Las abstracciones en la ciencia son aceptables y necesarias; sin embargo, si dichas abstracciones son vacías, eliminan todo el contenido y la riqueza de los procesos que se estudian.

La abstracción en la ciencia debe representar modelos de la realidad útiles para su estudio y transformación. No todas las abstracciones en la ciencia cumplen con este objetivo, y no todos los enfoques se preocupan por crear modelos de la realidad adecuados a ella. Por ejemplo, los términos de funciones cognitivas (como atención o memoria) son términos abstractos que no permiten estudiar el proceso o el fenómeno en su totalidad, debido a que dichas funciones no se presentan de manera aislada una de la otra en la vida del ser humano.

En contraste, en la psicología histórico-cultural y la teoría de la actividad se ofrece una abstracción como modelo útil para el análisis psicológico. Se trata del modelo invariante de la acción psicológica, la cual necesariamente incluye una estructura invariante: el motivo, el objetivo, los medios y las operaciones, la orientación y el resultado (Galperin, 2000; Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010). Además, al mismo tiempo que realizamos el análisis de la estructura psicológica de la acción de la lectura, podemos analizar la participación de los diversos niveles del sistema nervioso, entendidos como los mecanismos psicofisiológicos que conforman sistemas funcionales complejos, los cuales constituyen la base material (cerebral) de las acciones psicológicas (Leontiev, 2000). Así, se comprende que en cada caso particular (niño o adulto), se requiere de un análisis concreto de las acciones en situaciones particulares de aprendizaje, desarrollo, patología o actividades profesionales de cada sujeto. Desde este punto de vista, realizamos un análisis psicológico, teórico-conceptual, de la estructura de la acción en la situación real de la vida o de investigación pedagógica o psicológica (científica). En este libro

hablaremos con detalle sobre las acciones de la lectura y de la escritura que una persona puede, o no puede, realizar.

Desde el punto de vista de la participación cerebral, en los ejemplos señalados anteriormente (uso de los medios externos e internos durante la lectura) se trata de una participación funcional distinta. Las lecturas con movimiento y sin movimiento de los labios (con o sin pronunciación en voz alta) constituyen acciones psicológicas diferentes y, por tanto, cada una de estas acciones tiene su propio sistema funcional subyacente. Se trata de realidades distintas desde el punto de vista psicológico (acción cultural) y psicofisiológico (sistema funcional cerebral correspondiente) y no de una sola función cognitiva abstracta de la lectura. Más adelante consideraremos con mayor detalle esta participación cerebral funcional para las diversas formas de la acción de la lectura. Ahora debemos señalar que, en distintas situaciones educativas y psicológicas, la participación del sistema nervioso central varía en las acciones del sujeto durante la lectura.

¿En qué momento del desarrollo es útil cada una de estas acciones?, ¿en qué momentos son necesarias y/o posibles estas acciones?, y ¿cómo formarlas como acciones conscientes y reflexivas? Esto es lo que se preguntan y estudian la psicología y la neuropsicología histórico-cultural, y es lo que se omite en la postura cognitiva funcionalista, que prefiere estudiar funciones cognitivas aisladas, como entidades existentes desde un inicio y, al mismo tiempo, como abstracciones y no como realidades. Los críticos de esta postura se dan cuenta de que en la psicología cognitiva no se considera al sujeto de la acción psicológica, sea niño o adulto, con sus motivaciones y necesidades (Dansilio, 2012). Debemos agregar que en la aproximación cognitiva no solo no se considera al sujeto psicológico, sino en general a la actividad psicológica cultural, como un sistema que tiene su origen y su historia en las relaciones humanas. Al respecto, Tomasello (1999) escribe que todo lo que existe actualmente en la cultura constituye un logro de las transformaciones históricas.

El Homo Sapiens fabricó una gran cantidad de herramientas novedosas y utilizaba el gesto indicativo para hacer referencia a ellas. Pero cuando comenzó a establecerse en un solo lugar, aumentó la necesidad de crear más herramientas, por lo que el gesto indicativo fue insuficiente y se creó un nuevo tipo de herramienta: el lenguaje. Esta herramienta psicológica, entendida como un estímulo artificial creado para influir sobre sí mismo y sobre los demás,

constituyó el inicio de una revolución de la vida psíquica del hombre. El lenguaje no solo hacía referencia a los objetos y fenómenos, sino al medio fundamental para la comunicación y para organizar su vida social. Aparecieron el arte, la lengua escrita, y comenzaron a adoptar nuevas formas de organización social, desde ceremonias y cultos, hasta instituciones religiosas, gubernamentales, educativas y comerciales.

Todo esto llevó un tiempo considerable en la historia de la humanidad, pero respecto a la evolución biológica representa un corto periodo. "Siguiendo a Vigotsky y a mucho psicólogos culturales, sostenemos que la consecución de gran parte de los logros cognitivos humanos más interesantes y significativos —tales como el lenguaje y las matemáticas— requiere de tiempo y procesos históricos. Su adquisición requiere de tiempo y de procesos ontogenéticos considerables, hechos y procesos que no han sido considerados por muchos psicólogos cognitivos (Tomasello, 1999: 66-67).

De esta forma, desde la postura histórico-cultural consideramos que, para la producción del lenguaje y las acciones de lectura y escritura, el cerebro humano no es suficiente. La base necesaria para la adquisición de estas acciones es la actividad comunicativa conjunta, en la cual se comparten los objetivos del adulto y del niño. El adulto proporciona al niño modelos, patrones culturales existentes en los niveles fonético-fonológicos, léxicos y gramaticales, sin los cuales el lenguaje no puede surgir. Además, se pueden plantear diferentes niveles de adquisición del lenguaje en dependencia de diversos objetivos y contenidos de las actividades verbales y de las acciones humanas que requieren del uso del lenguaje. Se trata de diferentes contextos y situaciones, de diversos medios y objetos de las actividades culturales.

El planteamiento de la necesidad de considerar las actividades conjuntas no implica de ninguna manera un rechazo del análisis de los sistemas cerebrales. Al contrario, se precisa y se concreta el papel de estos sistemas cerebrales en la actividad humana. No se estudia por separado al cerebro y a la actividad, sino que se estudia de qué manera el cerebro participa en la actividad y cómo los sistemas cerebrales se conforman con esta actividad. Podemos decir metafóricamente que el cerebro no es el productor de la actividad, sino su ejecutor. Los sistemas funcionales se conforman, no porque el hombre tiene cerebro, sino porque el hombre participa en la actividad, lo que obliga al cerebro a formar relaciones funcionales que realizan dicha actividad.

En relación con lo anterior, Vigotsky (2017) escribió que, para comprender el funcionamiento cerebral, es necesario rebasar sus límites y primero comprender la actividad intelectual humana, denominando a diversos tipos de actividades como actividades extra-cerebrales. La neuropsicología histórico-cultural estudia los procesos cerebrales, no dentro del cerebro mismo, sino desde afuera, es decir, desde la cultura humana que rodea al ser humano en el tiempo histórico de su vida. La teoría de la actividad propone estudiar la participación de los sistemas funcionales cerebrales *en las actividades*, para lo que se requiere de un análisis detallado del contenido y la estructura de las actividades culturales. Cada actividad cultural tiene su propia historia. Por ejemplo, es posible hablar sobre la historia de la escritura, de las matemáticas y de la geometría. Tanto es así, que para cada área de conocimiento existe un estudio histórico, así como para el área de la misma pedagogía. Es posible hablar históricamente acerca de cómo ha surgido la pedagogía, como área de conocimiento, a través de la historia de la humanidad (Abbagnano y Visalberghi, 2014). Una vez comprendido lo anterior, es posible iniciar con propuestas de métodos para la formación gradual de estas actividades en la edad infantil. Tomasello (1999) señala que, para adquirir las actividades culturales, el niño requiere de tiempo y esfuerzo considerable.

De esta forma, la psicología y la neuropsicología histórico-cultural permiten establecer un puente entre la actividad real y la actividad del sistema nervioso, y no plantearlo como objetos de estudio diferentes. En la neuropsicología histórico-cultural se debe plantear la conformación de los sistemas funcionales como un proceso dependiente de la cultura y no separado de ella. Al mismo tiempo, y sin duda alguna, se trata de un proceso cerebral. Esta postura, comprendida desde su profundidad, hubiese permitido superar el dualismo de Descartes (1971) entre "mente" y "cuerpo" o "cerebro" y "mente", que ocupó a los pensadores desde el siglo XVII, y que sigue ocupando a investigadores contemporáneos como Damasio (2010) y Gazzaniga (2012), entre muchos otros.

El mismo puente también se puede establecer con la pedagogía y con la psicología pedagógica, porque es posible plantear métodos adecuados para la introducción de las actividades culturales por niveles y por etapas.

Consideramos que los diferentes niveles de la adquisición de la comprensión y de la producción del lenguaje, dependen de los objetivos específicos que se conforman en la actividad comunicativa e intelectual de cada uno de

sus participantes. Estamos convencidos de que la adquisición del lenguaje se debe estudiar conjuntamente con la adquisición de las actividades culturales, con sus motivos, objetivos y medios de estas actividades. El estudio aislado tradicional del lenguaje del niño no aporta nada, si no se incluye como elemento del contenido del desarrollo de la actividad por etapas. Por ello es que debemos analizar los diversos niveles de adquisición y manifestación del lenguaje, sin excluir a la personalidad y a la actividad del niño. En este sentido, proponemos denominarla actividad verbal, en lugar de hablar de la función del lenguaje.

Siguiendo esta línea de pensamiento, no se puede plantear un nivel único del lenguaje o un objeto único de estudio en las ciencias del lenguaje. Las acciones de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito no se pueden estudiar como habilidades únicas o fosilizadas, sino de acuerdo con los niveles de su adquisición y manifestación en la vida humana. Desde la psicología es factible estudiar la línea de adquisición de los procesos de comprensión y producción del lenguaje y su funcionamiento en diferentes niveles educativos y actividades motivadas del sujeto. Desde la pedagogía y la psicología pedagógica, las necesidades del estudio se refieren a la elaboración, la introducción y la aplicación de métodos para el desarrollo y la enseñanza de formas de actividades culturales conjuntas que permitan formar y perfeccionar la comprensión y la producción del lenguaje oral y escrito.

El presente libro está escrito desde la psicología, la pedagogía y la neuropsicología histórico-cultural y tiene el *objetivo de contribuir para la formación de la comprensión y la producción del lenguaje oral y escrito*.

Como hemos señalado, el enfoque histórico-cultural plantea la necesidad de establecer *puentes* entre estas áreas de conocimiento más allá de los denominados estudios interdisciplinarios. Con ello se pretende buscar una base metodológica conceptual común, independientemente de que el objeto concreto de estudio puede ser diferente. El estudio interdisciplinario implica la participación de especialistas de diversas disciplinas, pero no logra la integración del conocimiento de cada una de ellas, por lo que sus conclusiones generalmente se limitan a describir de manera aislada el proceso que analiza. Por otro lado, el estudio *transdisciplinario* implica compartir un marco conceptual común que permite integrar los resultados obtenidos por diversas disciplinas.

Por ejemplo, como objeto de estudio la psicología puede proponer los procesos de desarrollo, la pedagogía los métodos de enseñanza, y la neuropsicología

las bases cerebrales de estos procesos. Todos estos objetos de estudio pueden estudiarse desde su origen: la actividad cultural compartida entre el niño y el adulto. El concepto teórico común de partida es el concepto de la actividad cultural. El método predominante que le interese al investigador puede variar en cada caso, pero, a su vez, contribuye a la elaboración y a la aplicación de métodos para el desarrollo, la enseñanza y la corrección, en los casos de dificultades. Con lo anterior no queremos decir que sería un método único, pero siempre se tomaría en cuenta como un aspecto importante para el investigador que se identifique con la postura histórico-cultural. Los métodos como la observación y la evaluación son igualmente factibles desde este enfoque.

El presente libro tiene el objetivo de presentar una metodología de análisis y formación de la actividad verbal elaborada desde la teoría de la actividad. Esta metodología puede ser útil para los docentes, psicólogos y otros especialistas que se interesen por el tema de la adquisición de la comprensión y la producción del lenguaje oral y escrito en la educación básica. Se proponen formas de interacción útiles para iniciar esta formación en instituciones preescolares y se plantean las estrategias que permitan continuar con este trabajo en la escuela primara, secundaria y otros niveles educativos.

El presente libro constituye la continuación de trabajos previamente publicados. Se trata de nuestros métodos elaborados y aplicados en México, desde el paradigma histórico-cultural y la teoría de la actividad.

Uno de ellos es la "Enseñanza de la lectura. Un método práctico" (Solovieva y Quintanar, 2017a), que contiene un método que permite la formación adecuada de la lectura y la escritura a partir del primero de primaria.

Posteriormente se desarrolló la metodología para la enseñanza de la lectura y la escritura en el idioma inglés (Solovieva, 2015), el cual se sugiere a partir del segundo grado de primaria, debido a que el niño ya debe utilizar la lectura y la escritura en el idioma español, como base necesaria para el aprendizaje del niño.

Más adelante, a partir de una necesidad de cubrir los niveles que siguen a la introducción inicial de la lectura y la escritura, se elaboró el método de enseñanza del lenguaje escrito en la escuela primaria (Solovieva, 2016), como una continuación lógica del método para la introducción de la lectura y la escritura.

Este libro es indispensable para utilizar y comprender mejor nuestro trabajo con las habilidades verbales y lógico-gramaticales. Para ello es necesario

introducir los conceptos generales de la lingüística, particularmente de la gramática, con lo cual se garantiza el nivel básico para la producción escrita en la escuela primaria. El método propone actividades que pueden ser útiles en el segundo, tercero y cuarto grado de primaria.

Otro método se dirigió a la formación de la actividad gráfica: El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar (Solovieva y Quintanar, 2016a). En este sentido, la actividad de dibujo se puede considerar como una actividad previa que garantiza el nivel necesario de preparación del niño para la introducción de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Con ello queremos subrayar que los métodos de trabajo en la institución preescolar de ninguna manera repiten los métodos de trabajo de la escuela primaria.

El libro que ahora el lector tiene en sus manos muestra y explica, con ejemplos concretos, qué y cómo hacer para promover la comprensión y la producción oral y escrita en la institución preescolar y cómo se debe diferenciar del trabajo correspondiente en la escuela primaria y secundaria. Con ello queremos establecer las bases para la introducción y la continuación de un trabajo psicológico y pedagógico coherente que considera los niveles de introducción, la estructura y el contenido de estos niveles. Nuestro libro incluye el trabajo inicial para la edad preescolar (previo a la lectura independiente del niño) y los métodos de enseñanza-aprendizaje para la escuela básica, como primaria y secundaria, sin descartar su utilidad para el nivel preparatoria.

Finalmente, queremos señalar que también serían útiles otras publicaciones relacionadas con los aspectos teóricos y metodológicos generales del enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad. Dichas publicaciones son: *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (Quintanar y Solovieva, 2016); *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (Solovieva y Quintanar, 2013), *Dificultades en el proceso lectoescritor* (Quintanar y Cols., 2016); *Desarrollo intelectual desde el paradigma histórico-cultural* (Solovieva, 2014). Una lectura indispensable para una coherente introducción a la teoría de la actividad para los docentes e interesados: "La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza" (Talizina, 2009). Queremos expresar que todos los aportes de la psicología histórico-cultural y la teoría de la actividad son considerados en la presente obra y constituyen un fundamento indispensable, explícito e implícito.

Uno de los objetivos ideales de este libro es contribuir a la transformación o formación de una nueva actitud, en los adultos en general, y en los maestros

en particular, hacia los procesos de desarrollo y de aprendizaje sobre la base conceptual del enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad.

Al respecto, queremos compartir una idea que al parecer está poco explorada en la psicología y en la pedagogía, pero que es una idea obvia desde la postura histórico-cultural. Se trata de los efectos recíprocos positivos que surgen como resultado del desarrollo y del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambos participantes: el educador y el educando. Tradicionalmente solo se considera el efecto sobre el alumno que aprende algo como resultado de la enseñanza. Dicha visión es reduccionista. En el otro extremo se plantea que el maestro es un 'facilitador' que permite que surjan las competencias en el alumno. En el enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad, estas ideas no se consideran, debido a que es obligatorio tomar en cuenta a ambos participantes de la actividad. Intentaremos explicar esta idea.

La teoría de la actividad plantea el carácter primario de la actividad externa, compartida, colectiva. La actividad interna intelectual del sujeto solo puede ser una posibilidad, como resultado superior de la actividad externa primaria. Como consecuencia de esta posición, se deduce que no existe ninguna actividad de aprendizaje propia e interna del alumno dada *a priori*. Dicho de otro modo: no hay actividad de aprendizaje sin enseñanza organizada, como tampoco tiene sentido la actividad de enseñanza si ésta no plantea como su resultado el aprendizaje del alumno. No tiene sentido estudiar por separado el proceso de aprendizaje sin considerar el proceso de enseñanza. No se trata de ninguna 'facilitación', sino del origen mismo de todo aprendizaje.

La actividad conjunta implica a dos participantes: el maestro y el alumno. Esta compleja actividad no puede reducirse a la participación de alguno de los dos participantes por separado. Es lógico suponer que la participación en esta actividad tendrá efectos psicológicos (positivos y negativos) en ambos participantes y no solo en uno de ellos. El transcurso y los resultados del proceso educativo dependen del tipo de relaciones y de los contactos personales emocionales que se establecen entre el maestro y el alumno.

Es interesante recordar que una idea semejante existió en la historia de la pedagogía, pero nunca se retomó como tema de investigación o como objeto de estudio. Curiosamente, esta idea fue expresada en la época medieval en

el periodo patrístico[1] del desarrollo del conocimiento religioso y filosófico por San Agustín (Abbagnano y Visalberghi, 2014; Agustín de Hipona, 2016). Consideramos que esta visión global sobre el proceso educativo como un proceso dialéctico, dinámico e indivisible, que incluye a ambos participantes, está acorde con la visión de Vigotsky, quien sigue la postura monista de la psique defendida por Baruch Espinoza en el siglo XVII.

En particular, la idea que queremos compartir con los lectores es que los maestros, en todos los niveles educativos, deben considerar que su participación es esencial para sus alumnos, pero también para ellos mismos. Los maestros pueden continuar con su desarrollo cultural general, el cual no puede reducirse a sus habilidades profesionales. Es probable que dichas habilidades justamente implican la necesidad de su propia superación constante, que debe ser reflexiva, consciente y voluntaria. Solo así se podrá obtener un efecto psicológico positivo del proceso de enseñanza-aprendizaje que conduce al desarrollo cultural de ambos participantes: el maestro y sus alumnos.

El abuelo de la autora de este libro ha dicho que no hay otra profesión humana tan digna como la del maestro. Esta expresión, retomada del bagaje de una memoria involuntaria que, ante la necesidad pasa al plano del recuerdo voluntario, adquiere un sentido particular para el tema de la adquisición del lenguaje. Cada adulto cercano es un *maestro* directo del lenguaje oral para un niño; el adulto presenta las formas culturalmente probables de la expresión verbal oral y las posibilidades de su comprensión activa por parte del niño. Cada adulto debe ser digno de su misión cultural de transmisión del lenguaje oral a los niños a su alrededor. Cabe señalar que, normalmente, el adulto realiza esta enseñanza de una forma involuntaria y cotidiana.

En la escuela primaria y secundaria, es el maestro el que comparte con los alumnos sus conocimientos acerca del lenguaje escrito. El maestro enseña cómo se utiliza el lenguaje en diferentes actividades humanas: en la ciencia, en el arte y en la comunicación consigo mismo. Sin niveles superiores de comprensión y producción del lenguaje no existe personalidad humana desarrollada y no existe diálogo interno consigo mismo. Cada maestro debe ser digno de su misión cultural de transmisión del lenguaje escrito a sus alumnos.

---

1. Perteneciente o relativo a la patrística. Ciencia que tiene por objeto el conocimiento de la doctrina, obra y vida de los santos padres.

A diferencia del nivel de educación preescolar, el maestro no puede hacer su labor de una forma cotidiana e involuntaria, sino que debe comprender que su propio conocimiento acerca del lenguaje necesariamente se refleja en la forma en que el niño adquiere su propia reflexión del lenguaje.

Uno de los objetivos de nuestro libro es compartir esta idea con los lectores con la esperanza de que ellos puedan reflexionar sobre la dignidad de ser Adulto y ser Maestro con mayúsculas, es decir, ser un Digno Representante de la cultura humana ante el niño. Del papel orientador activo y de la iniciativa creadora de este Maestro, puede depender el nivel de comprensión y producción del lenguaje escrito en nuestros niños.

¡El cambio es posible y puede iniciarse desde ahora!

Capítulo 1

La Actividad Verbal en la Ontogenia Cultural

Etapas del desarrollo verbal en la infancia temprana

El estudio de la ontogenia cultural implica el estudio de las actividades en las que transcurre la adquisición de la cultura humana, en lugar del estudio de las funciones psicológicas o funciones cognitivas por separado.

El fundador y uno de los máximos representantes del enfoque que permite plantear y llevar a cabo tal estudio es L.S. Vigotsky.

A diferencia de la mayoría de los psicólogos, Vigotsky prestó mayor atención, no solo a la función comunicativa del lenguaje, que es obvia y no se discute, sino también a la función realmente cultural del lenguaje: su función reguladora, que permite al hombre planear, organizar y realizar los objetivos de sus actividades. Para este autor, el desarrollo cultural del niño es el dominio de su propia conducta; en este dominio el lenguaje tiene el papel principal. Inicialmente es el lenguaje del adulto el que dirige al niño; más adelante el niño dirige su conducta con su propio lenguaje, que puede ser escuchado y que se denomina 'lenguaje egocéntrico'; finalmente, este lenguaje se interioriza, pasa al plano interno y ahora el niño logra dominar su propia conducta con la ayuda de su lenguaje interno.

Nos referimos en este caso al famoso proceso de interiorización que, de acuerdo con Vigotsky (1982a), consiste en que cada proceso o cada acción primero es social, colectiva, y solo después es independiente, individual. Aplicando la idea de la interiorización al tema del lenguaje, debemos decir que la acción de la comprensión del lenguaje y la acción de la producción propia se conforma como una acción inicialmente compartida con otro. El adulto es el iniciador de una comprensión activa y reflexiva del lenguaje dirigido al niño. El adulto es, además, el iniciador y el agente de una recíproca acción de comprensión y producción verbal.

Vigotsky (1982b) describió el proceso de interiorización (o del arraigo) diciendo que cada proceso aparece en la escena dos veces: primero como un proceso externo, social, y después como un proceso interno, individual. Además, estableció algunas etapas de este proceso en relación con el uso de los instrumentos externos que mediatizan las acciones de los niños. Así, la función reguladora del lenguaje pasa por las siguientes etapas:

1) La regulación con el lenguaje externo del adulto.
2) La regulación con el lenguaje propio (egocéntrico) del niño.
3) La regulación con el lenguaje interno propio del niño.

Todas las demás funciones, incluyendo al lenguaje, para Vigotsky pasan por las etapas siguientes:

1) Imposibilidad del uso de los medios externos.
2) Uso difuso de los medios externos.
3) Uso estable de los medios externos.
4) Uso de los medios internos o el arraigo completo.

Leyendo los textos de Vigotsky, se comprende que el niño no se encuentra solo, sino en colaboración con el adulto. Son los adultos los que hablan con el niño y los que garantizan que el niño comprenda lo que se le dice. Lo anterior solo es factible con la actividad, la cual garantiza una base material en la que se apoya el lenguaje y en la cual puede surgir un significado culturalmente compartido. Los seguidores de Vigotsky lograron mostrar que la producción y la comprensión del lenguaje en las etapas tempranas de la vida, no surgen de

manera espontánea o aislada de otros procesos (Lisina, 2009). La base necesaria para que el significado se pueda compartir es la realización conjunta de la actividad compartida entre el niño y el adulto. Inicialmente esta actividad es la comunicación afectivo-emocional, y hacia el final del primer año de vida, es el uso práctico de los objetos culturales (Lisina, 2009). Debemos subrayar que las actividades correspondientes no están garantizadas 'a priori', sino que pueden surgir (o no surgir) en cada caso particular del desarrollo. Para que la actividad pueda surgir, se debe introducir su elemento fundamental: el motivo de la actividad, que se comprende como el objeto con el que se realiza esta actividad y al cual ésta se dirige (Leontiev, 2000).

Los adultos introducen el objeto de la actividad, el cual puede ser retomado y compartido por los niños. En un primer momento, el adulto se ofrece a sí mismo como un objeto de comunicación, y más adelante le ofrece al niño un objeto cultural como objeto de su propia acción objetal motivada. Esto implica el uso del objeto y, posteriormente, la necesidad de nombrar y reconocer al objeto (Eco, 2005), surgiendo así una necesidad de intercambio cultural constante (Lotman, 2001). Los objetos de la cultura humana se convierten en medios de comunicación intra e interpersonal, así como de la adquisición de la experiencia social cotidiana, vivencial, científica y artística.

De esta forma, los adultos brindan a los niños la posibilidad de manejar adecuadamente estos medios culturales externos. Asimismo, el lenguaje se convierte en uno de estos medios culturales.

Para Vigotsky (1996) el lenguaje es un medio psicológico por excelencia, que participa en las actividades intelectuales y que permite establecer objetivos y lograrlos. Es difícil imaginar la existencia del pensamiento teórico-lógico o científico, sin el apoyo del lenguaje.

El dominio del lenguaje es el requisito fundamental de todos los estudios de las disciplinas científicas y artísticas. La misma historia de la humanidad se expresa a través del lenguaje desde su aparición como área de conocimiento. El estudio y la reflexión sobre la propia historia por medio del lenguaje narrativo, fue uno de los logros principales de la cultura antigua, y hasta ahora sigue siendo una de las necesidades primordiales de la formación de una personalidad culta. Aquí podríamos plantear la siguiente paradoja: que un hombre sin lenguaje no conoce su propia historia y que un hombre sin historia tampoco tiene lenguaje.

La adquisición del lenguaje cumple con dos objetivos primordiales. En la infancia preescolar se trata de la adquisición de una habilidad humana cultural, sin la cual el niño no logra "dominar su conducta". Ésta es una necesidad primaria. Posteriormente, a partir de la escuela primaria y en todos los niveles educativos, se trata de dominar los conocimientos culturales generales y particulares, es decir, adquirir los sistemas de conceptos. Ésta es una necesidad secundaria.

Los objetivos de la adquisición del lenguaje en el nivel preescolar y en los niveles posteriores son diferentes. Por ello, no existe un objetivo único y un solo nivel de introducción del lenguaje, de comprensión de textos y de producción escrita propia. Se trata de diversos niveles y de enfoques variables que deben corresponder a dichos niveles y necesidades del desarrollo. Desde el punto de vista psicológico y pedagógico, es necesario estudiar las etapas de introducción y los métodos que favorezcan a los objetivos señalados en los diferentes niveles educativos.

Específicamente se trata de analizar y elaborar actividades conjuntas divididas entre el niño y el adulto, en las cuales el niño pueda acceder a los contenidos específicos de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito desde la edad preescolar. No se trata de igualar estos procesos ni de enumerar ciertas competencias, sino de diferenciar a profundidad los niveles de introducción, formación y perfeccionamiento de las acciones verbales que permitan alcanzar dichos objetivos a lo largo del desarrollo del niño.

La adquisición de la comprensión y la producción del lenguaje en la infancia temprana se da simultáneamente con otras actividades culturales. En las etapas tempranas del desarrollo no es correcto separar a estos procesos y estudiarlos de manera aislada de las actividades culturales globales en las que el niño participa. La separación de los procesos verbales de la actividad general del niño en la edad temprana conduce a una comprensión incorrecta del papel de cada uno de estos procesos en el desarrollo psicológico del niño. Más adelante, la separación de las actividades verbales de las otras actividades que el niño realiza es más conveniente.

En la Tabla 1 presentamos de manera estructurada y condensada los niveles de adquisición del lenguaje en la infancia temprana y su relación con las actividades que conducen al desarrollo cultural general del menor.

Tabla 1. Adquisición temprana del lenguaje en las actividades culturales.

Edad psicológica	Tipo de actividad que conduce al desarrollo	Forma de la acción verbal compartida
Infancia temprana. Primera mitad del primer año de vida.	Comunicación afectivo-emocional compartida entre el niño y el adulto.	Diálogo afectivo-verbal con iniciativa constante del adulto, el componente verbal productivo activo por parte del adulto y el uso de objetos por parte de adulto.
Infancia temprana. Segunda mitad del primer año de vida.	Comunicación afectivo-emocional compartida entre el niño y el adulto y la inclusión del uso de objetos cotidianos y juguetes con sus funciones.	Diálogo afectivo-verbal –objetal con iniciativa constante del adulto, el componente verbal productivo activo por parte del adulto, el uso de objetos en forma compartida y el inicio de la comprensión de significados objetales en situaciones de su uso compartido.
Edad preescolar temprana. Segundo año de vida.	Adquisición de las acciones objetales.	Diálogo cotidiano sobre el uso, funciones y características de diversos objetos prácticos y juguetes. Uso compartido de significados verbales.
Edad preescolar temprana. Segundo y tercer año de vida.	Adquisición de las acciones objetales y simbólicas.	Diálogo cotidiano situacional sobre el uso, funciones y características de diversos objetos, juguetes y sus sustitutos simbólicos. Uso activo de significados verbales por parte del niño.

Con diferentes formas de actividades se consiguen diversos aspectos cualitativos en la comprensión y en la producción del lenguaje. Por ejemplo, con la iniciativa constante del adulto durante el diálogo afectivo-verbal se conforma la comprensión global del fondo positivo de la comunicación verbal y no verbal

en general. Se adquieren las bases emocionales y afectivas para la personalidad del pequeño y la disposición para una interacción con las personas cercanas que apoyan y promueven su curiosidad comunicativa. En relación con esta etapa y la forma primaria de comunicación que se conforma en la edad temprana, podemos decir que la participación y la iniciativa comunicativa del adulto juegan un papel determinante para el desarrollo del niño, debido a que el adulto le adjudica al niño personalidad y conciencia que aún no posee. Lisina (2009:71) escribe que, en esta etapa, el adulto se comunica con el niño como con una personalidad, como con un sujeto y no como con un objeto que solo necesita alimento.

De esta manera, el niño se prepara para la comunicación cultural humana general, lo cual significa estar siempre dispuesto para expresarse y acceder a lo que expresa el otro. Podemos decir que se trata del establecimiento de un sentido global de comunicación. Este sentido incluye sentimiento y expresión de confianza y deseo de colaborar y ayudar al otro. Se trata de una confianza y colaboración, una forma de diálogo afectivo no verbal. Estas características básicas del niño ya se pueden observar a la edad de nueves meses. Los estudios experimentales de Tomasello (1999, 2003) revelan que la disposición del niño pequeño para colaborar la empatía hacia el otro representa una característica propiamente humana, que no se observa en simios superiores en las mismas condiciones experimentales, cuando se trata de ayudar a otro que requiere de ayuda. En los trabajos experimentales de este autor se ha encontrado que los niños de nueve meses de edad (y mayores), con niveles positivos de desarrollo psicológico, eligen objetos (charolas con comida) que pueden ser compartidos con el adulto o con otro niño, en lugar de elegir objetos solo para su propio uso. En chimpancés, bajo estas mismas situaciones, tales conductas no se observan, para quienes tal elección es completamente indiferente (Tomasello, 2013).

En el diálogo afectivo-verbal-objetal, con la iniciativa constante del adulto y el uso inicial de objetos concretos, se logra la comprensión del fondo positivo para el uso de los objetos y la inclusión inicial de los significados verbales que aún son demasiado difusos y no se parecen a los significados verbales del lenguaje del adulto. Vigotsky (1995) denominó a estos significados como lenguaje autónomo. Este lenguaje se caracteriza por tener significados difusos y fluctuantes, es decir, carece de estabilidad referencial del lenguaje del adulto.

Los significados del lenguaje autónomo son fluctuantes e inestables, pueden variar de acuerdo con las condiciones, el estado de ánimo y las situaciones en

las que el niño se encuentre, de tal forma que no se igualan con los significados estables del vocabulario del adulto. Por ejemplo, una misma palabra para el niño de un año puede significar la referencia a un objeto o serie de objetos, las características de los objetos o las acciones con ellos ("agua"; "pato", "mamá"). La palabra del bebé "mamá" puede significar "Ven", "Dame", "Te quiero", "No me dejes", "Tengo hambre," etc., de acuerdo con la situación comunicativa colaborativa que se establezca entre el niño y el adulto. En otras palabras, el hecho de que un bebé diga "mamá" no significa necesariamente que, con esta expresión, nombre a un sujeto por su nombre, tal y como lo han interpretado psicólogos y lingüistas durante mucho tiempo (Stern en Vigotsky, 1982b; Vigotsky, 1995). Las primeras expresiones del niño no son denominaciones, sino expresiones intencionadas e indicativas que se observan en un diálogo compartido (Vigotsky, 2017; Bajtin, 1997).

En el diálogo cotidiano sobre el uso, las funciones y las características de diversos objetos prácticos y juguetes, se alcanza una comprensión previa y generalizada de los significados verbales, los cuales se hacen cada vez más estables y se incluyen en las situaciones categoriales cotidianas. Se trata de una adquisición lingüística muy rápida y amplia, lo cual incluso parece sorprendente para los especialistas en el tema y hace pensar que dicha rapidez se relaciona con el hecho de que este proceso fuese innato y automático, que no requiere de ninguna participación de los adultos (Chomsky, 1968, 1989).

La opinión acerca de la naturaleza innata o hereditaria de las habilidades del lenguaje es bastante común en los contextos cotidiano y científico. Sin embargo, la realidad de convivencia cultural hace evidente que este proceso depende completamente de las formas de interacción sobre el uso activo de los objetos sobre el fondo de expresiones verbales de los adultos que acompañan a este proceso. A pesar de que se cree que la adquisición del lenguaje es automática y espontánea durante los tres primeros años de vida, debemos aceptar que este proceso no es algo aislado del desarrollo general y de toda la actividad comunicativa y práctica en la que el niño se incluye. Una vez más la inclusión del niño en esta actividad depende de que los adultos cercanos lo incluyan en las actividades.

Nuestros datos clínicos y experimentales muestran que entre más objetos logre utilizar el niño entre los dos y los tres años, mayor será el desarrollo de su lenguaje, que consiste en la producción y la comprensión de palabras, oraciones

y frases en diversas situaciones (Solovieva y Cols., 2018). Entre mayores sean las habilidades del niño para utilizar los objetos en el juego y los juguetes con el sentido expresivo de los juegos, más largas serán las oraciones y las frases que logrará producir y comprender. Lo anterior demuestra que la adquisición verbal no se da aisladamente, sino que depende del contenido y de la forma de las actividades prácticas, lúdicas y comunicativas en esta edad. De acuerdo con estos datos, *la adquisición de las acciones objetales y verbales se da entre el primer y tercer años y conforma una unidad indivisible*. Para el niño de esta edad no hay acciones sin lenguaje, como tampoco hay lenguaje sin acciones, y cualquier intento de separar esta unidad conduce a resultados rígidos y a una errónea comprensión de las regularidades del desarrollo verbal temprano.

Nuestros resultados apoyan la idea fundamental de Leontiev (2000) acerca de que la adquisición de las acciones objetales constituyen el aspecto primario, en relación con la adquisición de las acciones verbales. Primero es la acción y luego el lenguaje. Modificando una expresión conocida, psicológicamente podemos expresar: *todo se inicia con la acción*, en lugar de 'todo se inicia con la palabra'; y apoyando la idea de Vigotsky (1984) de que afecto es el alfa y omega de todo el desarrollo psicológico, podemos agregar que *todo se inicia con una acción comunicativa afectiva que introduce y consolida la empatía cultural humana hacia el otro*.

Esta nueva comprensión de los fundamentos del desarrollo temprano se basa en la unión de la postura de Vigotsky con las aportaciones actuales de Tomasello (2013, 2016) y su grupo de colaboradores, quienes señalan a la empatía como característica fundamental humana, que puede observarse a partir de la segunda mitad del primer año de vida. En este punto debemos agregar que hace falta agregar un pequeño espacio: el primer año de vida, vivido en la cultura humana compartida.

Posteriormente, las etapas de adquisición del diálogo desplegado hacen su propia aportación a esta empatía inicial: el diálogo afectivo no verbal, el diálogo afectivo y verbal con el uso de objetos, y el diálogo cotidiano sobre el uso, las funciones y las características de diversos objetos, que introducen gradualmente a los significados de las acciones y de las palabras en la vida del niño.

El diálogo cotidiano situacional sobre el uso, las funciones y las características de diversos objetos, juguetes y sus sustitutos simbólicos, permite alcanzar un nivel superior en la infancia temprana: separar la palabra del

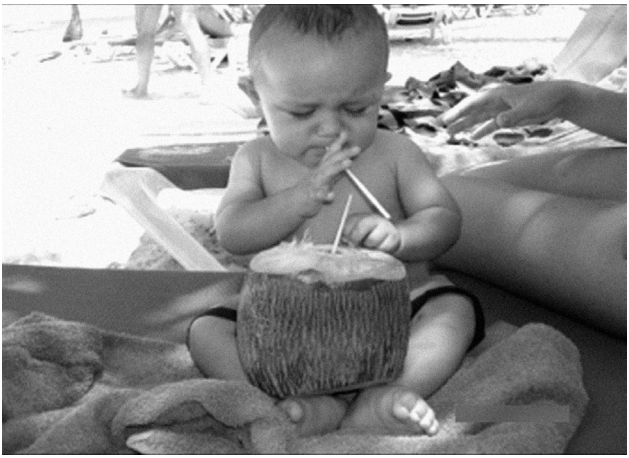
objeto. Precisamente, la función simbólica consiste en esta posibilidad: separa la palabra del objeto. El niño comienza a nombrar los objetos ante su ausencia o ante la sustitución de un objeto por otro. Antes de esta etapa, para el niño no existía esta posibilidad, solo nombraba a los objetos junto con las acciones con dichos objetos. Las acciones simbólicas permiten generalizar fenómenos y objetos y acceder a los significados concretos fuera del contexto cotidiano, es decir, permiten dar un primer paso hacia la futura comprensión de textos.

De esta forma, la adquisición del lenguaje no transcurre de una manera homogénea y lineal durante los tres primeros años de vida, periodos a los que denominamos *infancia temprana* (primer año de vida) y *edad preescolar temprana* (segundo y tercer año de vida) -ver Tabla 1-. No se puede hablar de una "línea recta" de adquisición del lenguaje, sino de etapas cualitativamente distintas, que implican revoluciones y transformaciones del desarrollo, lo cual nos recuerda la propuesta de Wallon (1987). Nos parece extremadamente útil encontrar significados novedosos intentando retomar las ideas que famosos psicólogos expresaron en sus obras. Así, el lenguaje, las acciones de comprensión y de producción en la primera infancia, no se deben considerar fuera del contexto del desarrollo psicológico en general. La adquisición del lenguaje y las posibilidades de comprensión y producción, son cualitativamente diferentes e implican distintas posibilidades del niño durante primeros tres años de vida.

Durante el primer año de vida, la adquisición del lenguaje se da dentro de la actividad de comunicación afectivo emocional distribuida entre el niño y el adulto. En este primer periodo del desarrollo la adquisición de la cultura coincide con la adquisición de un fondo emocional positivo general, lo cual sería el fondo de todas las actividades en las siguientes edades. Dicho fondo emocional puede tener un carácter positivo, negativo o indiferente, lo cual depende de cómo se manifiesta la personalidad de adulto en esta etapa de la vida. Prácticamente es la única etapa de la vida en la cual el desarrollo cultural del menor se encuentra en manos de un círculo reducido de personas. Afortunadamente, lo común en nuestra convivencia es que dicho círculo se amplía en todas las demás etapas del desarrollo y, con ello, la posibilidad de obtener un desarrollo cambiante y flexible. El papel de esta primera infancia para la adquisición del lenguaje consiste en la acumulación de experiencias emocionales directas con el uso activo del lenguaje por parte del adulto como uno de los medios de esta actividad.

En la segunda mitad del primer año de vida surge un cambio importante que se expresa a través del uso de los objetos culturales de forma práctica. El adulto entrega el objeto al niño, le dice cómo se llama, qué es, para qué sirve y le muestra cómo se utiliza (Figura 1). Es así como el niño comienza a interactuar simultáneamente con los objetos y sus denominaciones que conforman para el pequeño una imagen sincrética.

Figura 1. El adulto le entrega un objeto al bebé[2].



En esta imagen no existe separación entre el objeto y su nombre. De acuerdo con Leontiev, para el niño el nombre del objeto es una de las características del objeto mismo (en Iliasov y Shuaré, 1986). Debemos subrayar que lo anterior sucede no como algo dado 'por naturaleza', sino por el hecho de que el adulto nombra a los objetos que le presenta al niño. En otras palabras, no es un efecto automático, madurativo, sino un efecto de la actividad cultural. No surge ningún tipo de unión entre el objeto y su nombre si el adulto no utiliza los objetos y las palabras durante su convivencia e interacción con el niño.

2. Archivo personal de los autores.

La ausencia de esta unión implica la existencia de una imagen y de una palabra por separado, como entidades aisladas y esferas distintas. La palabra existe como sonidos vacíos, sin contenido. La imagen solo es un fondo visual que no se convierte en ninguna figura, en ningún objeto de la acción del niño. El pequeño solo puede retener imágenes eidéticas visuales, pero no es capaz de realizar ninguna acción motivada por ellas. Una posibilidad más drástica es la ausencia, tanto de la imagen concreta, como de la palabra que la denomina.

De esta forma, la unión entre el objeto y el significado surge como resultado de un diálogo afectivo-verbal que se despliega entre el niño y el adulto y obedece a la iniciativa del adulto. Es una exigencia inicial del desarrollo. Gradualmente, el niño comienza a mostrar su propia iniciativa a través del uso de objetos y juguetes. El fortalecimiento de esta iniciativa garantiza el paso a la siguiente edad psicológica: la etapa de las acciones objetales y las acciones simbólicas.

La importancia del desarrollo simbólico en la infancia fue señalada por varios autores desde el enfoque de la actividad cultural (Salmina, 2019). Precisamente la función simbólica le permite al niño separar el plano de la expresión y el plano del contenido. Esta separación se considera en la semiótica el requisito indispensable de la existencia de la función simbólica (Lotman, 1999). En la edad preescolar, esta separación de los planos de la expresión y el contenido surge en diversas tareas verbales y no verbales. A partir de la edad de dos años es posible realizar una valoración psicológica del estadio inicial de esta función (Solovieva y Quintanar, 2014). Esta valoración, cualitativa, se hace más precisa durante el transcurso del periodo preescolar, cuando el niño tiene la posibilidad de incluirse en acciones colectivas que presuponen el uso y la creación de símbolos durante el juego (Solovieva y Gonzáles, 2016; Solovieva y Quintanar 2017b; Bonilla y Cols., 2019). En sus niveles más tardíos, hacia el final de la edad preescolar, esta actividad puede transcurrir el en plano verbal con la iniciativa de los niños participando con diálogos elaborados y juegos de roles (Solovieva y Garvis, 2018). De esta forma, la función simbólica prepara para la adquisición de las habilidades matemáticas previas (Salmina y Filimonova, 2010; Talizina, Solovieva y Quintanar, 2017) y para la introducción al proceso de la lectura y de la escritura en el idioma materno (Solovieva, 2016) y en el idioma extranjero (Solovieva, 2015).

Parece increíble y curioso, pero desde el punto de vista psicológico, todas estas habilidades del niño, tan diversas y complejas, dependen de una

situación esencial primaria del desarrollo que nos expone cómo el niño por primera vez en su vida recibe un objeto cultural que el adulto le entrega (ver ejemplo 1). Galperin, un psicólogo complejo y poco conocido, tenía razón al señalar que el desarrollo psicológico y los alcances del desarrollo del niño dependen de la orientación que le brinda el adulto en todas las situaciones de la vida (Solovieva y Quintanar, 2013, 2018).

De acuerdo con lo anterior, es necesario subrayar el significado primordial del segundo y tercer año de vida del niño para la adquisición de la producción y la comprensión oral. Este hecho fue estudiado por diversos psicólogos y lingüistas que atendieron el tema del desarrollo del lenguaje (Vigotsky, 1982b; Leontiev, 2003; Gvozdiov, 1948). Incluso podemos afirmar que se trata de un periodo sensible, esencial para el desarrollo del lenguaje oral del niño, el cual constituye el nivel óptimo de preparación del niño para ingresar a la institución preescolar. Más adelante analizaremos en qué consiste el nivel requerido de preparación del niño preescolar para el ingreso a la escuela primaria, así como el nivel óptimo para el inicio de la escuela secundaria. Recordemos que en este libro analizamos, en primer lugar, todos los aspectos relacionados con la producción y la comprensión del lenguaje oral y escrito, por lo que no incluiremos otros aspectos del desarrollo y del aprendizaje.

Entonces, la segunda edad psicológica, la edad de las acciones objetales y simbólicas, es fundamental para el desarrollo de la producción y la comprensión oral del menor. ¿De qué manera es posible garantizar este desarrollo?

Nuevamente señalamos que todo depende de la interacción y de la iniciativa del adulto. Desde el inicio del segundo año de vida del niño el adulto debe utilizar los objetos de manera práctica y constante. El uso de estos objetos debe acompañarse con la expresión oral que denomina a los objetos, expresar las acciones y sus variantes con dichos objetos, así como nombrar sus características y sus propiedades y mostrarle los cambios reales de las situaciones objetales en la vida cotidiana de forma constante y desplegada. Probablemente la forma más accesible para comprender esto sería decir que el adulto debe jugar con el niño, pero lo importante es que el adulto use los objetos y hable sobre ellos durante este juego. Precisamente estas acciones objetales son las que garantizan la adquisición de la producción y la comprensión oral del niño en esta etapa. La comunicación afectivo emocional ya no es suficiente y no puede garantizar el desarrollo exitoso en esta edad.

De acuerdo con lo expresado, el trabajo con la comprensión de textos se debe iniciar desde la edad preescolar y no tardíamente en la escuela primaria, como es frecuente. Pero en realidad este proceso ni siquiera se inicia desde la edad preescolar en una institución, sino desde el inicio mismo de la interacción entre el niño y el adulto, en el primer año de vida. Anteriormente hemos comentado que este periodo no es específico para el lenguaje, sino para conformar el fondo afectivo emocional para toda la actividad y la personalidad, aunque desde luego, incluye la actividad verbal. El segundo y el tercer año de vida son mucho más específicos para el desarrollo verbal. En este periodo la producción y la comprensión oral del niño se desarrollan conjuntamente con la adquisición de las acciones objetales. La abundancia de estas acciones conlleva a una mayor riqueza de la producción y la comprensión oral. A mayor cantidad de objetos que el niño utilice e identifique, mayor comprensión y producción del lenguaje (figura 2).

Hasta aquí hemos señalado que el trabajo con la comprensión y la producción del lenguaje se inicia en la edad preescolar y que requiere del esfuerzo y de la participación activa del adulto. Sin embargo, los métodos y los contenidos, es decir, las formas de interacción y los niveles mismos de las acciones verbales del niño en la edad preescolar y en la escuela primaria, son diferentes. Por ejemplo, utilizando las palabras de Vigotsky (1996), que el niño preescolar aún *no domina su propia conducta*, significa que, en esta etapa, la adquisición del lenguaje garantiza, al mismo tiempo, este dominio cultural. En los niveles posteriores los objetivos son distintos: se trata de la utilización de los medios lingüísticos complejos a nivel reflexivo. Para promover las actividades educativas útiles y accesibles para los niños que les permitan adquirir los niveles óptimos de comprensión y de producción verbal en la edad preescolar y primaria, es necesario considerar el contenido de cada edad psicológica, su estructura y sus objetivos particulares.

Figura 2. El niño utiliza juguetes y objetos[3]

En la tabla 2 proponemos denominaciones abreviadas de las formas de diálogo que deben surgir y formarse durante los primeros tres años de vida del niño. Estas formas de diálogo son: el diálogo afectivo, el diálogo afectivo con el uso de objetos; el diálogo práctico-situacional y el diálogo práctico-simbólico. En estas formas de diálogo el niño adquiere el lenguaje en los primeros años de vida. Sin las condiciones que garanticen y favorezcan estas formas de diálogo, no es posible el desarrollo verbal del niño en el primer año de vida. Las condiciones de contacto mutuo no solo garantizan que surja el lenguaje, sino también que el niño pueda interactuar con los demás y, de esta forma, crear su propia imagen. Solo el ser humano puede reconocer e interactuar con su propia imagen. Al respecto, Prishvin (1969) señala que "Toda la historia de la cultura es el relato acerca de cómo el hombre se vio a sí mismo en un espejo" (pág. 22). Para un niño pequeño, el espejo son las demás personas que con él interactúan y que le permiten formar su interacción con ellos (Lisina, 2009) y su propia imagen reflejada en ellos.

3. Archivo personal de los autores.

Tabla 2. Niveles de comprensión y producción del lenguaje en el diálogo comunicativo durante los primeros tres años de vida.

Forma de Diálogo	Diálogo afectivo	Diálogo afectivo con uso de objetos	Diálogo práctico-situacional	Diálogo práctico-simbólico
Comprensión	Sentido global positivo de la comunicación	Significados del lenguaje autónomo	Significados verbales	Significados generalizados
Producción	Vocalizaciones	Primeras palabras/ Expresiones autónomas	Palabras/ Frases/ Oraciones/ Expresiones situacionales	Expresiones con sustitutos de significados

Recordemos que la comprensión y la producción del lenguaje en esta edad transcurren en diversas formas de diálogo comunicativo compartido entre el niño y el adulto. Podemos observar que cada forma de diálogo hace su propia aportación para la comprensión y la producción del lenguaje oral. En cada etapa se realizan logros comunicativos verbales nuevos. Así, observamos que en la comprensión la línea del desarrollo pasa por los siguientes logros: el sentido global positivo de la comunicación, el significado del lenguaje autónomo, el significado situacional y el significado generalizado. En lo que se refiere a la producción del lenguaje, es posible observar las siguientes etapas: las vocalizaciones, las palabras del lenguaje autónomo, las expresiones situacionales y las expresiones con sustitutos de significados. De acuerdo con lo anterior, no es posible considerar de forma abstracta a los procesos "cognitivos" de comprensión y producción con sus centros cerebrales estáticos.

La ausencia total o parcial de estos tipos de diálogo implicaría, a su vez, la imposibilidad total o parcial de la adquisición de los niveles correspondientes de la comprensión y la producción verbal. Es necesario notar que la presencia de una de las formas de diálogo no implica automáticamente la secuencia de los pasos posteriores, lo cual significa que un estancamiento (falta desarrollo, como las transformaciones dialécticas) se puede dar en cualquiera de las etapas

que estamos considerando. No es posible hablar de algún tipo de garantía para el desarrollo, pero tampoco de un bloqueo absoluto del desarrollo. Se dice que *un buen inicio siempre es un bueno inicio*, y está muy bien, pero *a un buen inicio le tiene que seguir una buena continuación*. Todas las etapas y las formas comunicativas deben estar presentes en la vida del niño para garantizar un nivel óptimo de su desarrollo y el paso al siguiente nivel del desarrollo, que implica su inclusión en formas complejas de juegos sociales con roles y con reglas.

Consideraremos a la edad preescolar básica como edad fundamental para el desarrollo óptimo de la producción y la comprensión del lenguaje oral.

Comprensión y producción del lenguaje oral en la edad preescolar

En la edad psicológica siguiente, la edad preescolar básica, cuando el niño entra a una institución educativa por primera vez, surgen cambios radicales en el contenido de su producción y comprensión oral. Desde el momento de su nacimiento, el niño se incluye en la actividad cultural, y el lenguaje oral es uno de los medios de esta actividad. La participación propia del niño se inicia desde el momento en el que él comienza a compartir un objetivo comunicativo a través de la expresión afectivo-emocional (Lisina, 2009).

En esta etapa inicial del desarrollo cultural aún no existe comprensión del lenguaje, propiamente dicho. El niño comprende el fondo afectivo-emocional de las expresiones, y gradualmente comienza a comprender el sentido general de las situaciones en las que se encuentra: la alimentación, el baño, el paseo, el uso de objetos. A lo largo del primer año de vida, estas situaciones se materializan y se precisan en la vida del niño. En primer lugar, se comprende el sentido global de las situaciones, y solo más adelante se concretiza y se precisa su significado. El lenguaje humano es un medio poderoso que permite identificar y concretar las situaciones de la vida. Sin el lenguaje, aunque es difícil imaginarlo, podemos decir que la vida cultural sería una serie de imágenes globales difusas, a lo cual Vigotsky (1982b) denominó imágenes sincréticas.

El adulto, por su parte, que ya domina el lenguaje y los significados lingüísticos precisos, utiliza constantemente los medios verbales durante la comunicación con el niño, mientras que el niño solo es capaz de utilizar los medios no verbales, tales como gestos, expresión corporal, facial y movimientos. A lo largo del primer año, el niño precisa las vocalizaciones, lo cual le permite

llegar a la posibilidad de articular sus primeras palabras. Estas primeras palabras poseen significados demasiado generales que difieren de los mismos en el lenguaje del adulto.

Los significados de los niños son inestables, situacionales y fluctuantes. Con una misma palabra el niño puede referirse a diferentes objetos, situaciones o sus características. Este significado del lenguaje infantil no respeta las categorías semánticas o gramaticales establecidas; el mismo niño no reflexiona sobre este significado, y el uso de una misma palabra depende de contextos y situaciones. *Por ejemplo, el niño de un año con la palabra "agua" denomina al vaso, al lago, a las gotas de lluvia, etc. En este ejemplo no se puede afirmar que el niño ya ha generalizado el concepto de agua, y no queda claro a cuál característica específica de agua se refiere.*

En estas etapas tempranas del desarrollo, la forma de garantizar la adquisición de la comprensión y la producción del lenguaje oral se debe comprender como una organización de la interacción constante de las acciones del niño con objetos culturales (juguetes), utilizando simultáneamente el lenguaje oral cotidiano desplegado. La forma inicial del lenguaje, a partir de la cual se origina todo el desarrollo verbal, es la forma de diálogo cotidiano compartido, enriquecido por los objetos externos.

Por ejemplo, al comunicarse con el niño, es necesario mostrar y nombrar el objeto y realizar la acción apropiada con dicho objeto (juguete). Todas estas características de mostrar, denominar y utilizar deben coincidir en el tiempo, para lograr el seguimiento visual por parte del niño. También es posible esconder el objeto y preguntar en seguida sobre el mismo y volver a mostrarlo al niño. En otro momento se debe dirigir la atención del niño al mismo objeto, pero en otra situación y otro contexto. El adulto debe mencionar y al mismo tiempo preguntar al niño sobre las acciones y las características del objeto utilizado. Tales situaciones crean las condiciones para que se conformen los significados generalizados más estables de los objetos. El hecho de que no todos los niños logren adquirir estos significados positivamente, depende de las condiciones de dicha interacción.

Los significados verbales más estables se pueden formar en la etapa preescolar inicial, aproximadamente entre un año y medio y tres años y medio, como resultado de las acciones objetales conjuntas y la conformación del juego objetal y simbólico.

El nivel simbólico permite alcanzar el nivel inicial de generalización cultural, es decir, rebasar los límites del contexto y utilizar los significados de acuerdo con la propia necesidad de la actividad del niño: jugar con significados. Por un lado, los significados se hacen estables, y, por otro lado, flexibles: el niño mismo puede utilizar palabras de una manera distinta, de acuerdo con las necesidades de la actividad. Por ejemplo, el niño puede adquirir palabras de distintos idiomas para referirse a un mismo objeto, y el uso de la palabra deja de depender de contextos y situaciones. El niño logra dominar los objetos que no necesariamente se encuentran en el campo de su visión. Otro *ejemplo es el niño cuyos padres hablan dos idiomas diferentes, que logra referirse al objeto "lámpara" en dichos idiomas y lo hace cuando la lámpara no está presente y solo la recuerda.*

Desde la etapa preescolar básica, es decir, desde cuando ingresa a la institución preescolar, el panorama del desarrollo psicológico verbal cambia radicalmente. Sigue predominando el lenguaje oral, pero éste se debe elevar a otro escalón de su desarrollo. No es posible conformarse con lo que se ha adquirido positivamente en la infancia temprana. En general, la edad preescolar básica debe establecer sus nuevos y propios objetivos del desarrollo psicológico, y particularmente lo que nos interesa en el contexto del presente libro: el desarrollo verbal.

El contenido y los logros de este desarrollo, como siempre, dependen de los adultos, pero ahora el círculo de estos adultos ha cambiado: son los educadores. Además, desde el ingreso del niño a la institución preescolar, se agrega otro participante esencial de este proceso de comunicación cultural. Este participante es otro niño. Surge la posibilidad para compartir las experiencias por medio del lenguaje propio con otro niño. Es la esencia psicológica de la edad preescolar (Figura 3).

Figura 3. Los niños juegan con objetos concretos[4].

Lo que les debe preocupar a los educadores, padres y psicólogos, es cómo ampliar el lenguaje oral del niño preescolar, cómo mejorar y profundizar la producción y la comprensión oral. En lugar de ello, la mayoría de los programas y teorías sugieren introducir el lenguaje escrito en esta edad. Se trata de un grave error psicológico.

¿Cuál es este escalón? ¿Cómo se modifica la comprensión y la producción verbal del niño preescolar, en comparación con la infancia temprana?

Para contestar a estas preguntas es necesario recordar la estructura y el contenido de la actividad del juego temático de roles que se establece en esta edad como actividad rectora (Solovieva y Quintanar, 2016b). Sin pretender agotar y volver a discutir todo lo relacionado con el tema de la introducción y la organización del juego temático de roles sociales en la institución preescolar, retomaremos algunos aspectos fundamentales de esta actividad para el tema de la adquisición de la comprensión y la producción del lenguaje oral.

En el juego temático de roles se observa un cambio cualitativo fundamental: el diálogo cotidiano se convierte en diálogo imaginativo, y la situación

4. Archivo personal de los autores.

práctico-situacional se sustituye por una situación imaginaria. Este cambio tiene un efecto trascendental sobre la comprensión y la producción del lenguaje: El efecto consiste en el hecho de que la actividad verbal se separa de la realidad objetal y pasa al plano simbólico, intelectual, imaginario. El niño comienza a operar, desde luego, no de manera plenamente consciente para él, con los significados no solamente generalizados, sino simbólicos, en el sentido amplio de esta palabra. El niño puede utilizar la palabra "doctor" en el juego, dirigiéndose a otro niño que cumple este rol en el juego, pero al día siguiente esta misma palabra puede dirigirla a otro niño, a otro participante del mismo juego. La palabra no sólo sustituye a la realidad objetal, sino que puede ser utilizada respecto a diferentes participantes y sus motivaciones representativas de la actividad, de acuerdo con las necesidades de esta misma actividad que, en nuestro caso, es la actividad lúdica.

El uso de medios simbólicos, las sustituciones de objetos en el juego y la introducción de signos externos, permite generalizar los significados y llevarlos al nivel formativo superior. Nuestros estudios (Solovieva y Cols., 2015; Bonilla y Solovieva, 2016; Gonzáles y Solovieva, 2016) mostraron que la inclusión de diversos medios simbólicos en los contenidos del juego temático de roles para las acciones y el seguimiento de reglas conduce a la aparición de la iniciativa y la reflexión en niños preescolares de entre cinco y seis años. El trabajo gradual desplegado con el uso de signos en el juego temático de roles aporta esencialmente al desarrollo de las acciones voluntarias de los niños, tanto verbales, como no verbales (Figura 4).

Figura 4. Juego temático de roles con el uso de signos (tarjeta con dibujo de hueso que identifica al *'paleontólogo'*)[5].

En los momentos iniciales de la actividad de juego, el niño realiza conscientemente las acciones de representación, pero su lenguaje oral, expresivo e impresivo, transcurre para él como fondo de esta actividad; en otras palabras, transcurre a nivel de operaciones. Es altamente probable que al final de la edad preescolar el niño adquiera consciencia propia de su uso del lenguaje y de todos los cambios de los sentidos que se puedan realizar en el plano del lenguaje. Evidentemente, para que esto sea posible es necesario que el juego se realice como una actividad más profunda y compleja en todos los aspectos de su contenido. El contenido del juego incluye aquellos elementos como roles, reglas y situaciones imaginarias con sus diversas transformaciones. La realización psicológica del juego implica la elaboración de acciones representativas comunicativas con operaciones verbales y no verbales.

Debemos subrayar que las acciones conscientes del niño en el juego se refieren al plano del sentido del lenguaje y no al plano del significado. En el juego el niño realiza conscientemente diferentes roles por medio de diversas acciones y operaciones. En la situación imaginaria del juego del *hospital* (Figura 5), el niño

5. Archivo personal de los autores.

utiliza frases de cortesía, expresa el dolor del paciente, da explicaciones como el doctor o como el cuidador del paciente, ayuda durante la revisión y manifiesta necesidades, deseos y actitudes. Dichas actitudes no son las propias del niño, sino las características del personaje al cual el niño representa en el juego.

Figura 5. Juego temático de roles (el hospital).

Todo lo anterior hace que la comprensión y la producción del lenguaje del niño pase a un nivel completamente nuevo: al nivel imaginario cada vez más lejano de la situación propia cotidiana del niño, de su propia vida y de los sucesos verdaderos. Los adultos, los maestros y los psicólogos debemos comprender que precisamente este hecho hace que la actividad de juego constituya la actividad previa e indispensable, la cual garantiza que las formas superiores de la comprensión y la producción verbal sean completamente diversificadas del contexto de vida individual de cada niño. Queremos precisar la importancia de este cambio en el plano de la comprensión y la producción del lenguaje en el juego. La actividad desplegada y continua del juego de roles garantiza, necesariamente, las condiciones para el uso generalizado, flexible y creativo del lenguaje. Esta actividad rebasa los límites de las situaciones cotidianas objetales e introduce al niño a las situaciones imaginarias (Figura 6).

Figura 6. Los niños hablan durante juego de roles (papelería)[6].

En general, la comprensión cultural, como hemos señalado, se inicia desde una empatía compartida: desde la comprensión del otro. Existe una metáfora psicológica que habla del otro como de un espejo a través del cual el sujeto se ve a sí mismo (Bajtin, 1997). Esta misma metáfora debe ser aplicada al desarrollo lingüístico del niño. Sin el otro no hay ninguna comprensión del lenguaje y, además, no hay ninguna realidad psicológica posible. Filosóficamente hablando, el otro es la razón y la justificación de toda nuestra existencia (Derrida, 2011). El otro sujeto psicológico es nuestro hermano cultural que nos proporciona el sentido a nuestra vida (Derrida, 2000). Nos gustaría señalar que se trata de una postura no pragmática y no positivista en la filosofía y en la psicología, la cual profundamente compartimos. Desde la psicología histórico-cultural, podemos expresar esta misma idea profunda de la filosofía existencialista. No hay individualidad sin otredad. El hombre culturalmente existe porque existe otro hombre, quien lo introduce a la cultura humana. La individualidad se forma a partir de la comunicación compartida con el otro. Sin el otro como interlocutor, lector y receptor, no hay necesidad de comunicación, no hay necesidad de desarrollo ni

6. Archivo personal de los autores.

de aprendizaje. Esta esencia del desarrollo cultural entra en juego en la actividad del juego de roles sociales. De esta forma, es posible argumentar que la actividad de juego temático de roles realmente es una necesidad del desarrollo cultural, y su ausencia en la vida del niño tiene, en general, consecuencias negativas, pero particularmente sobre la adquisición de los niveles superiores de la comprensión y de la producción del lenguaje. El juego temático de roles actualiza y objetiviza las necesidades culturales comunicativas del niño (Figura 7).

En la vida del niño, es el adulto el que aporta el sentido general de la comprensión y posteriormente permite precisar los significados. El juego temático de roles aporta, en primer lugar, amplias variaciones de los sentidos expresivos de las comunicaciones verbales y no verbales. Pero en este momento solo abordamos las comunicaciones verbales, porque de ellas dependen las futuras posibilidades para la comprensión y la producción de las formas complejas del lenguaje literario en forma de textos estructurados y motivados. Los educadores y psicólogos infantiles deben conocer y comprender estas regularidades del desarrollo verbal de los niños para garantizar y profundizar este desarrollo en la edad preescolar.

Figura 7. Juego de roles con contenido imaginario complejo (exploradores)[7].

7. Archivo personal de los autores.

En la Tabla 3 se concentran las características cualitativas positivas de la actividad verbal expresiva e impresiva de los niños preescolares como logros de su desarrollo. Se incluyen los elementos del contenido de la actividad del juego temático de roles sociales, con sus aportaciones particulares para las acciones de la comprensión y la producción del lenguaje de los niños. Estos elementos son: el rol, la regla, la situación social imaginaria y las acciones verbales expresivas dirigidas a los roles.

En esta tabla observamos que la actividad de juego temático de roles no solo es agradable y divertida para los niños, sino que cumple necesidades reales del desarrollo psicológico: permite tener acceso a la comprensión y a la producción voluntaria oral en situaciones imaginarias y representativas.

Tabla 3. Comprensión y producción verbal en la edad preescolar.

Elementos de contenido del juego	Papel	Regla	Situación imaginaria	Expresión dirigida
Comprensión	Sentido social de la comunicación.	Acciones voluntarias de comprensión de las expresiones ajenas.	Sentido simbólico de las expresiones.	Variedad de medios expresivos.
Producción	Palabras, frases y oraciones de cortesía. Frases de comunicación y convivencia social.	Producción voluntaria reflexiva de acuerdo con las reglas del juego.	Expresiones lejanas del contexto cotidiano relacionadas con situaciones del juego de roles.	Expresiones en forma de oraciones desplegadas.

La comprensión oral en el juego permite comprender las intenciones verbales de los otros participantes y obtener el sentido social de las comunicaciones grupales. En el juego se adquieren y se perfeccionan las acciones voluntarias para comprender las expresiones ajenas de manera precisa y actuar de acuerdo con ellas. Se introduce el sentido simbólico de las expresiones de los personajes en el juego y la posibilidad de utilizar, amplia y flexiblemente,

diversos medios verbales. Los personajes hablan de manera diferente y se comportan de distinta manera en los juegos. En los juegos los comportamientos y las acciones nunca se realizan de forma única y estática, lo que favorece la flexibilidad verbal de los participantes.

La producción del lenguaje oral se perfecciona durante el juego gracias a la participación activa del niño. El pequeño comienza a producir las palabras, frases y oraciones requeridas para el tema del juego y lo hace de manera voluntaria. Modifica sus expresiones de acuerdo con las situaciones imaginarias que se alejan cada vez más del contexto de su vida cotidiana y lo hace con medios verbales (léxico, morfología, gramática) flexibles y variables. Desde luego que el niño no es aún consciente de estos términos y desconoce las posibilidades lingüísticas de la producción verbal consciente.

Podemos decir que es un actor que aún no sabe que actúa y aún no sabe cómo hacerlo de la mejor forma, es decir, no sabe cómo utilizar y manipular su propio lenguaje de acuerdo con las necesidades y motivaciones comunicativas. Es importante notar que el niño tampoco sabe que él es autor de su propia expresión verbal y que él elige las formas y géneros del lenguaje de acuerdo con su propia decisión (Bajtin, 1997). "Yo no tengo mi propio punto de vista sobre mí desde afuera, yo no tengo aproximación hacia mi propia imagen interna. Desde mis ojos miran los ojos ajenos", escribe Mikhail Bajtín en su texto "El hombre frente al espejo" (1997, pág. 71). Utilizando esta metáfora, podemos decir que el niño aprende a verse a sí mismo a través de los ojos de los demás, como si viera a través de un espejo. El niño aún no sabe de qué forma dirigir su lenguaje a un propósito ajeno al propósito de su juego. El lenguaje y las motivaciones del otro es un espejo, en el cual mira el niño pequeño. Sin este espejo externo no surge el reflejo interno en el niño.

Si comprendemos todas estas ventajas del juego para el desarrollo de la comprensión y la producción del lenguaje oral, podemos utilizar esta fantástica actividad como forma didáctica en la edad preescolar. Aquí surgen dos preguntas: si el juego aporta tanto para el desarrollo verbal de los niños, ¿sería ésa la única forma de garantizar este desarrollo?, ¿de qué otra forma diferente del juego temático de roles se puede promover el desarrollo de la comprensión y la producción del lenguaje oral en la institución preescolar?

Lo que nos ayuda a comprender otras necesidades del desarrollo son las diferencias que existen entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Es

indudable que el desarrollo cultural implica un nivel de manejo tanto del lenguaje oral como del lenguaje escrito; en esto todos coinciden. Pero la manera de comprender esta necesidad y llevarla a la práctica es muy particular en el enfoque de la teoría de la actividad. La actividad se debe preparar, lo cual aún no implica su realización. Normalmente la preparación se da en forma de otras actividades diferentes. Una de las consecuencias de esta consideración es la comprensión de la necesidad de garantizar el nivel óptimo del desarrollo del lenguaje oral antes de introducir el lenguaje escrito. Este objetivo se alcanza con la actividad del juego temático de roles, que garantiza este nivel y todo lo expuesto en el presente capítulo.

El punto de vista tradicional exige la introducción temprana, directa, de la lectura y de la escritura sin ninguna preparación psicológica; lo hace como "de golpe", sin considerar si el niño pequeño está interesado en esta actividad. Normalmente el niño no está interesado; él se interesa por los objetos, las imágenes y las situaciones comunicativas, pero no por la reproducción mecánica de letras y palabras en el cuaderno. Desde luego, otras formas creativas e interesantes de la producción escrita aún no son accesibles para los niños. Ellos no saben cómo escribir cuentos, historias y de qué manera éstas pueden ser comprendidas y utilizadas en la vida. La escritura implica el nivel de acciones voluntarias y conscientes, donde el autor siempre es consciente, por lo menos de qué es lo que pretende escribir. Lo mejor es, desde luego, que sea consciente de cómo lograr lo que pretende. El niño preescolar no es consciente de que quiera escribir algo, ni tampoco cómo lo puede lograr técnica e intelectualmente. La introducción del lenguaje escrito requiere de un nivel óptimo de desarrollo del lenguaje oral que corresponde al final de la edad preescolar y presupone la comprensión de los sentidos comunicativos contextuales e imaginarios con la producción de oraciones variables y flexibles.

¿Los niños preescolares, de entre cinco y seis años, incluso de siete y ocho años, cuentan con este nivel de desarrollo de la comprensión y la producción oral, antes de la introducción del lenguaje escrito? Estamos obligados a contestar negativamente a esta pregunta. La intención de nuestro trabajo es mostrar las posibilidades que tiene la teoría de la actividad a fin de superar estas deficiencias para responder positivamente a la pregunta anterior.

Es preciso comprender que para lograr una adecuada producción y comprensión del lenguaje escrito, es necesario adquirir cierta consciencia del lenguaje

propio y ajeno, como un nivel específico de las acciones humanas. Actuar con lenguaje no es lo mismo que actuar con cosas y con imágenes, pero en la mayoría de los casos este nivel es aún ajeno a la consciencia del niño preescolar.

¿Cómo podemos apoyar la gradual conscientización del nivel de la propia producción verbal del niño? ¿Cómo lo podemos acercar a la comprensión y a la producción del lenguaje escrito, sin necesidad de introducir la escritura de forma técnica en la edad preescolar?

El primer paso en la adquisición de la consciencia es la consciencia de la existencia de que uno mismo, en primer lugar, es el autor de la expresión verbal. La única forma de adquirir esta consciencia es saber que existen otros autores. Esto significa que el manejo de la comprensión oral no es suficiente para el desarrollo. Es obligatorio iniciar con la comprensión del lenguaje escrito. Se trata del lenguaje escrito por otros (autores): solo de esta manera es posible llegar a la consciencia del papel propio del autor de un texto escrito. En otras palabras: ¡debemos comenzar a leerles libros a los niños, antes de que ellos aprendan a leer y escribir pos su propia cuenta!

Lo expuesto hasta ahora nos hace reflexionar sobre la idea de que no pueden existir métodos igualmente buenos para todos los niños y para todas las edades. El nivel de comprensión que es adecuado en la infancia temprana, ya no lo es al final de la edad preescolar.

A continuación presentamos la metodología de trabajo con cuentos mágicos, como una forma de actividad compartida entre varios participantes, que permite elevar el nivel de desarrollo del lenguaje oral en niños preescolares (Figura 8).

¡A leer cuentos!

Figura 8. Actividad de lectura de cuentos ‘en el teatro’.

Capítulo 2

La Actividad Rectora en la Edad Preescolar. El Juego Temático de Roles

Actividad de lectura y análisis de cuentos

En el caso específico de la edad preescolar, entre tres y seis años, la actividad rectora es el *juego temático de roles*. Esta actividad representa un modelo de comportamiento para los niños, quienes, debido a su relación emocional con los adultos conformada anteriormente, generan la necesidad de formar parte más significativa de la vida social (Elkonin, 2012). El juego temático de roles es el modelo adecuado para ello. El modelo de comportamiento se comprende como el modelo global de la forma de convivencia cultural en la actividad típica y rectora de la edad correspondiente. Este modelo incluye, evidentemente, formas de acciones verbales y no verbales. La idea de la existencia de modelos culturales en la actividad psicológica es de utilidad para comprender el transcurso del desarrollo ontogenético de la adquisición de la experiencia cultural que se particulariza en diversas edades gracias a la inclusión de los modelos externos de la convivencia.

Debemos recordar que en nuestro enfoque no consideramos de manera aislada a la "función cognitiva del lenguaje", sino la forma de las acciones

y las actividades, dentro de las cuales el lenguaje puede ser utilizado como operaciones involuntarias o como acciones voluntarias dirigidas a objetivos particulares. En la edad preescolar, antes de ingresar a la institución preescolar, predominan las operaciones verbales involuntarias, mientras que en la edad preescolar básica, entre tres y seis años, surgen las condiciones primarias necesarias para garantizar la posibilidad de conformar acciones voluntarias verbales que pueden reflejarse en la consciencia de los niños. En la edad escolar, como lo veremos más adelante, las acciones verbales adquieren un carácter consciente, voluntario y reflexivo y pueden alcanzar un alto nivel productivo y creativo en la secundaria y en la preparatoria.

Durante la actividad de juego temático de roles, se crean nuevas propiedades en la vida psíquica del niño, denominadas neoformaciones por los seguidores de Vigotsky (1995). Entre estas neoformaciones podemos señalar a la imaginación, la función simbólica como posibilidad de utilizar y crear medios externos de las propias acciones lúdicas, la orientación en el sentido general de las relaciones y acciones humanas, la capacidad de separar en ellas los aspectos de subordinación y dirección, la formación de las vivencias emocionales compartidas que se generalizan gradualmente. Se adquiere la orientación consciente en las tareas colectivas comunicativas, así como la reflexión y la actividad voluntaria (Davidov, 1988; Elkonin, 1980; Talizina, 2019; Salmina y Filimonova, 2001).

Además del modelo comportamental, que es la actividad de juego que no duplica o copia a la experiencia cotidiana, sino que la modifica y la amplía, se requiere de modelos externos que permitan introducir en la vida del niño el plano del lenguaje que no sea exactamente igual al lenguaje que se utiliza en la vida cotidiana durante la convivencia y la comunicación únicamente con las personas cercanas. Dichas formas de comunicación siempre estarán limitadas a ciertos contextos y a ciertos medios verbales que no necesariamente puedan alcanzar niveles de acciones voluntarias y conscientes. Se requiere de un modelo cultural distinto para que en la vida del niño se pueda introducir el lenguaje literario o la comprensión propia del lenguaje escrito, debido a que el lenguaje escrito no surge como una copia o duplicación de las formas del lenguaje oral, sino que representa un nivel y una forma distinta del uso del leguaje.

Es posible decir que, en el lenguaje escrito, el plano verbal comienza a ocupar el lugar de figura en lugar de fondo, como lo es en la convivencia cotidiana común. Esta convivencia no garantiza el paso o la introducción

requerida del lenguaje escrito. Sin duda, se trata de una de las razones de las grandes dificultades cognitivas y motivacionales con las que se enfrentan los niños en la escuela primaria al pasar al aprendizaje del lenguaje escrito.

El aprendizaje del lenguaje escrito no se inicia y no se logra por el simple hecho de que el niño ingrese a la institución preescolar, que dicho aprendizaje se incluya en el programa educativo y que se le asignen tareas de casa. El aprendizaje se logra solo como resultado de una actividad cultural específica, la cual requiere de una organización y un contenido particular. Con ello se garantiza pasar del nivel operativo verbal al nivel consciente y reflexivo en la psique de los niños. El lenguaje escrito no surge a través de la copia e identificación de las letras del alfabeto, sino de la posibilidad de acceder al contenido de textos escritos por otros, desde luego, que sean accesibles para los niños de la edad preescolar. Estos niños ya poseen intenciones comunicativas y acciones objetales y simbólicas, pero aún no tienen acceso directo al lenguaje escrito por otros (lenguaje literario). Estamos expresando una idea fundamental para la psicología del desarrollo y la educación preescolar, que consiste en la necesidad de introducir la comprensión del lenguaje literario escrito, antes de introducir la producción escrita propia desde el punto de vista técnico.

Estamos de acuerdo con Elkonin (1995), cuando señala que inicialmente se introduce el sentido de la actividad y solo más adelante los medios técnicos de esta actividad. El sentido de la actividad de la comprensión de textos literarios producidos por otros, se debe formar en la edad preescolar, con lo cual garantizamos la adquisición positiva de los medios verbales técnicos en la edad escolar. Estamos convencidos de que se trata de una regularidad del desarrollo cultural, la cual permite comprender adecuadamente las necesidades de cada edad psicológica para los procesos de comprensión y producción del lenguaje, no como funciones cognitivas abstractas únicas, sino como procesos que cambian su contenido en cada edad ontogenética y grado educativo.

¿Cuál podría ser el modelo de la actividad cultural que pueda permitir establecer contacto inicial de los niños pequeños con el lenguaje literario?

Consideramos que este modelo es la actividad de lectura de cuentos literarios a los niños. Intentaremos comprender cómo es posible decir que la actividad de lectura de cuentos representa un modelo de actividad cultural.

Es evidente que el juego de roles sociales se realiza y se desarrolla, entre otro medios simbólicos, a través del lenguaje externo de los niños. Vigotsky

(1995) plantea que el lenguaje es el principal mediatizador de la psique humana y que prácticamente ninguna forma de actividad psicológica compleja transcurre sin su participación, ya sea directa o indirecta (Luria, 1977, 1978). Pareciera ser que el juego es una actividad ideal para el desarrollo de la comunicación del niño preescolar. Y, efectivamente, así es si solo consideramos la necesidad de desplegar y desarrollar al lenguaje oral. Sin embargo, ya hemos establecido la necesidad de introducir el lenguaje literario comprensivo en los niños.

Sin duda, en el juego se utiliza el lenguaje oral como una forma de diálogo colectivo (Bajtin, 2000a, 2000b), mientras que las formas del lenguaje escrito no se presentan en el juego como una necesidad o como un elemento de su contenido. Por esta razón es preciso considerar otra actividad adicional, otro modelo cultural que apoye el desarrollo verbal desde la introducción de un nivel más complejo y que considere, además, las características y las necesidades psicológicas del niño preescolar, que consisten en cumplir las necesidades comunicativas y afectivas (Elkonin, 2012). Este modelo cultural debe tomar en cuenta, no el contenido de las acciones objetales, sino las acciones verbales, así como las formas literarias del lenguaje.

Una de las actividades accesibles y apropiadas para la institución preescolar, que puede cumplir con dichos objetivos, es la lectura y análisis de cuentos literarios, es decir, los escritos dirigidos a niños (narraciones cortas, cuentos, etc.). En general, debemos recordar que en la psicología y la pedagogía existen opiniones serias acerca de la importancia y los efectos positivos de la lectura de cuentos para niños, particularmente en la edad preescolar (Rodari, 2000a, 2000b).

Diversos investigadores han concluido que esta actividad indudablemente desarrolla el pensamiento, la imaginación, la afectividad, la incorporación de valores estéticos y morales, además de ampliar la propia experiencia y hacer posible la producción de significados y la generalización (Elizondo, 1995; Gillin, 1997; Gómez, 1996; Rodari, 2000a, 2000b). Nuestras propias investigaciones han mostrado que la actividad de comprensión y análisis de cuentos por parte de los niños contribuye a desarrollar las funciones reguladora y mediatizadora del lenguaje (Solovieva, López y Quintanar, 2015; López y Cols., 2017) y a perfeccionar el funcionamiento del mecanismo de la retención audio-verbal.

Estudios recientes muestran que los niños preescolares que participaron en la actividad de escuchar cuentos mágicos infantiles y responder a las preguntas

del educador, obtienen mejores resultados en pruebas neuropsicológicas, que valoran la retención audio-verbal, en comparación con preescolares que no han participado en dicha actividad. Ambos grupos de procedencia urbana de colegios privados de nivel socioeconómico medio y medio alto, y todos alumnos regulares de tercer grado preescolar. El análisis de las tareas que valoran la retención audio-verbal (repetición de series de palabras en condiciones de la interferencia homo y heterogénea) después de la actividad de lectura y análisis de cuentos, muestra un desarrollo importante de la retención audio-verbal. Esta actividad de comprensión lectora y análisis de cuentos se realizó durante un ciclo escolar (de septiembre a mayo) tres sesiones semanales de 40 minutos. En la evaluación final, después de la participación del niño en las actividades propuestas, se observó menor cantidad de errores de sustitución semántica y fonológica y un aumento en la retención de palabras. Asimismo, los niños aumentaron su nivel de comprensión de oraciones, en comparación con el grupo de niños que no participaron en la actividad de cuentos mágicos. Debemos subrayar que el programa se aplicó durante todo el ciclo escolar. Los talleres y cursos de corta duración no permiten lograr resultados positivos, ni un impacto significativo sobre los mecanismos de la retención audio-verbal, ni sobre las funciones reguladora y mediatizadora del lenguaje (Solovieva, López y Quintanar, 2015; López y Cols., 2017).

Nuestros resultados señalan que el tipo de actividad utilizada tiene efectos importantes sobre el desarrollo verbal productivo de los niños. El mecanismo neuropsicológico de la retención audio-verbal necesariamente participa y se conforma durante las actividades que requieren del trabajo integral de este mecanismo. Se trata de actividades orales auditivas con la participación activa y flexible del niño. Estas actividades exigen un trabajo funcional fuerte de la retención audio-verbal, cuyo resultado es la memoria a largo plazo de las series verbales, las cuales se hacen cada vez más amplias. Entre estas actividades se encuentra la participación del niño en el análisis grupal de los cuentos infantiles, como una actividad significativa y motivante para los niños preescolares. Otros ejemplos de estas tareas son el aprendizaje y la memorización de los versos y canciones infantiles, los roles para la representación artística y la memorización de frases e instrucciones. Tales tareas se utilizan frecuentemente en instituciones preescolares y escolares públicas y privadas. Lo lamentable es que no siempre se considera la reflexión y la comprensión del sentido de estas tareas. Es necesario

señalar que la memorización mecánica de unidades verbales necesariamente aporta al desarrollo de la retención audio-verbal, pero no a la flexibilidad de su uso en la vida del niño. Podemos afirmar que la mecanización de tareas no necesariamente aporta al desarrollo psicológico del niño y al uso consciente de su propio mecanismo de la retención audio-verbal. El trabajo grupal de análisis de cuentos no puede ser un trabajo mecanizado, debido a la variación del contenido concreto de cada cuento. Lo anterior implica un trabajo más dinámico y diferenciado del mecanismo de la retención audio-verbal, así como de las funciones mediatizadora y reguladora del lenguaje. Resultados similares fueron reportados en otro estudio realizado con población mexicana preescolar suburbana (Solovieva, López y Quintanar, 2015; López y Cols., 2017).

Estos estudios muestran que la actividad de lectura y el análisis de cuentos también resulta útil para el desarrollo de los niños en poblaciones suburbana y urbana, cuando se aplica como forma de trabajo grupal guiado. La metodología de este trabajo presupone que, al finalizar la lectura de cada cuento, se analizan los acontecimientos y las conductas y actitudes de los personajes de cada cuento. Además, todas las características del contenido se contrastan con diversos cuentos. El trabajo muestra que, conforme avanza el trabajo, los niños se hacen cada vez más independientes en sus respuestas, en sus consideraciones y conclusiones, e incluso en sus juicios sobre el carácter moral adecuado ante determinadas situaciones.

El trabajo con cuentos y textos en la edad preescolar aporta diversos aspectos para el desarrollo psicológico de los menores. Podemos afirmar que los cuentos también ayudan a la comprensión de diversas actitudes ante problemas de la vida, lo cual coincide con la opinión de otros autores. Por ejemplo, Bettelheim (en Gilling, 1997) refiere que en los cuentos están presentes muchos de los deseos, angustias y dilemas humanos y, a su vez, en ellos se encuentran las respuestas ante tales situaciones. Por su parte, Vigotsky (2015b) enunciaba que el cuento ayuda a explicar las relaciones prácticas e iluminan los problemas vitales del hombre en la sociedad.

La reflexión y la conciencia, de acuerdo con Escotto-Córdoba (2005), constituyen la duplicación del mundo, pero sobre todo de sí mismo, es decir, cuando nos percibimos a nosotros mismos y cuando sabemos que nos percibimos y comprendemos esta percepción. El lenguaje representa la condición necesaria para dicha autopercepción (auto-referencia) y es el desarrollo

desde la percepción y el análisis de la participación del otro. Es precisamente durante el juego de roles donde se incrementa considerablemente el diálogo, pasando de un diálogo reducido y poco detallado, a uno cada vez más desplegado, llegando a la narración y al discurso en minimonólogo (Bajtín, 2000b). Estas formas del lenguaje son más avanzadas, en comparación con el diálogo cotidiano, y son un paso importante para la introducción del lenguaje escrito. Sin ellas no se da el paso verdadero del lenguaje oral al lenguaje escrito. La narración y el minimonólogo constituyen un *puente* que llevaría más adelante al lenguaje escrito y a la profundización del diálogo con otro en el diálogo consigo mismo, lo que sucede a partir de la adolescencia. El diálogo con otros se convierte gradualmente en un diálogo consigo mismo, como si uno mismo fuese el otro, o como si uno mismo se observara desde el espejo, en función del otro (Bajtin, 1997).

Lo expresado nos hace suponer que la inclusión de la actividad de lectura y el análisis de cuentos desde la edad preescolar básica, entre tres y seis años, es un método psicológico y pedagógico que tiene objetivos propios que son distintos de los objetivos en las edades anteriores y posteriores a la que estamos considerando.

La posibilidad de participar en la actividad grupal de lectura y análisis de cuentos tiene un significado fundamental para los cambios cualitativos de la personalidad del niño, la cual adquiere sus características: consciente y reflexiva. La retroalimentación positiva o negativa en la vivencia emocional e intelectual de la colaboración entre el adulto y el niño influye de manera importante sobre la percepción positiva o negativa de su persona, es decir, la realización de las tareas mediante la ayuda del adulto o la de sus compañeros más capaces (Talizina, 2019). Se puede decir que, de esta forma, surge la zona del desarrollo próximo para la comprensión y la producción del lenguaje oral propio de los niños. Este aspecto se observó con mucha claridad durante la aplicación de nuestra metodología de análisis de cuentos con los niños, cuando, en los casos de dificultades o dudas, los niños solicitaban la ayuda de los adultos y pedían explicaciones sobre el contenido de los cuentos que se analizaban.

Esta actividad de lectura constante, como una norma cultural introducida y aceptada, también propicia la jerarquización de los motivos socialmente útiles, los cuales comienzan a guiar su comportamiento, mediatizados siempre por los modelos de conducta y actividad de los adultos (Elkonin, 1987). Por ello,

se encontraron diferencias significativas en el área de los motivos favorables a los niños a quienes se aplicó esta metodología y a los niños que no se les aplicó. Los niños que participaron en la actividad de lectura expresaban: "me gusta leer, hacer el examen en mi escuela, arreglar lo que se descompone" y "me gusta hacer obras de teatro", etc. (García, Solovieva y Quintanar, 2013).

Es posible comparar el significado de las aportaciones de la actividad del juego temático de roles con las de lectura y análisis de cuentos en la edad preescolar. Esta comparación permite ver lo que aporta cada una de estas actividades y lo que, a su vez, no aporta, por lo que es aconsejable garantizar a los niños preescolares ambos tipos de actividades.

El juego de roles propicia el desarrollo de la función simbólica del lenguaje, ya que en él se separa a la palabra de su referente objetal. En el juego los niños realizan acciones lúdicas con objetos que muchas veces no tienen una relación directa con el objeto al cual hacen referencia; basta con las acciones y con denominarlo como tal. Desde luego que éste es un proceso que se da de manera paulatina a lo largo de la edad preescolar (Elkonin, 1980; Vigotsky, 2015a). De este modo, al niño se le facilitará operar mentalmente con los objetos en su ausencia en el futuro inmediato (Luria, 1977, 1986). Precisamente una de las tareas de la evaluación de la función generalizadora mostró que los niños que recibieron el programa lograron separar la palabra de su referente objetal, en comparación con el grupo que no lo recibió.

Por su parte, la actividad de análisis e interpretación de cuentos desarrolla todos los niveles lingüísticos y extralingüísticos, tanto en el nivel de codificación, como de decodificación. Para la comprensión del texto es necesario comprender el significado de las palabras y asimilar las relaciones sintácticas en las cuales estas palabras se manifiestan, y, consecuentemente, penetrar en el sentido general del mismo. En la expresión verbal, el proceso es inverso (Luria, 1980).

De acuerdo con Luria, podemos establecer la secuencia lingüística del proceso de comprensión oral en la edad preescolar. Inicialmente, se llega a un sentido general de todo el texto (cuento). Posteriormente es posible comprender el significado de cada parte de este texto y de los acontecimientos que se mencionan. En la edad preescolar aún no surge una precisa comprensión de las estructuras lógico-gramaticales y sintácticas, ni de todos los significados en su riqueza léxica y morfológica. Sin embargo, es posible acceder a la complejidad

de las relaciones que surgen en el plano de los acontecimientos de los cuentos y analizar su estructura con los niños (Zelenkova, 2013).

En los trabajos lingüísticos se ha determinado la estructura interna de los cuentos mágicos, lo que resulta sumamente útil para el análisis del proceso psicológico de la comprensión del lenguaje literario en los niños preescolares. Entre los elementos de la estructura de los cuentos, se encuentran diversas funciones del cuento como: el personaje, el problema, la secuencia de sucesos, el uso de medios mágicos que permiten solucionar el problema y el final (Propp, 1928, 2007; Zelenkova, 2013). La tabla 4 incluye los niveles estructurales de la comprensión de cuentos por parte de los niños preescolares. Estos niveles pueden ser analizados como acciones conscientes de los niños, y el uso de operaciones, con los medios; las operaciones siempre transcurren en el plano semi-consciente o involuntario (Leontiev, 1975).

Lo anterior no significa que el niño no esté consciente de que escuche un cuento; de lo que no es consciente es del uso de las formas léxicas y gramaticales en su lenguaje, debido a que este uso transcurre en un nivel operativo. El niño reproduce las estructuras léxicas y gramaticales que utiliza el autor del cuento, se apropia de ellos, pero no lo hace en el plano consciente. En su consciencia se reflejan las relaciones entre los personajes, los sucesos mágicos y sus diversos resultados, las emociones agradables y desagradables que provocan y expresan los personajes y los sucesos del cuento. Surge una interacción involuntaria entre el autor (contenido) del cuento y la comprensión del niño, un efecto psicológico de la obra sobre la personalidad del niño (lector).

Esta idea acerca de la interacción cultural entre la obra literaria y su lector como objeto de análisis literario y psicológico, fue expresada por primera vez por Vigotsky en su obra *Psicología del Arte* (Vigotsky, 2015a). Recomendamos esta obra a los lectores interesados en profundizar los aspectos y las formas de esta interacción durante el contacto con obras literarias: novela, poesía, fábula. La idea de Vigotsky acerca de la importancia del contacto con obras artísticas desde la edad preescolar fue expresada en su otra obra *El arte y la imaginación en la infancia* (Vigotsky, 2015b).

En la tabla 4 proponemos nuestra idea acerca de la posibilidad de incluir y trabajar con el contenido de los cuentos que se leen a los niños preescolares. En ella se muestran los elementos del sentido, los acontecimientos y los aspectos lingüísticos que conforman el plano verbal organizado por el autor

del cuento, como un género literario específico. Los elementos del sentido general del texto se refieren a la impresión de los sentimientos que surgen en relación con los personajes del cuento, tales como: lucha y victoria, colaboración, empatía y confianza.

Los elementos del contenido de los cuentos se refieren a la comprensión del objetivo que expresan las acciones, tales como: los personajes, el problema que surge en el cuento y que se soluciona, las acciones de los personajes como sucesos, la secuencia de estos sucesos, los medios mágicos que se utilizan, los objetos y el resultado, con lo cual se llega al final del cuento.

Los elementos lingüísticos o literarios del texto son el léxico que se utiliza, las estructuras sintácticas, así como la estructura de la composición literaria del cuento.

Tabla 4. Proceso de comprensión de cuentos en la edad preescolar.

Sentido general	Contenido	Elementos lingüísticos
Sentimientos en relación con otro / alegría, ayuda, colaboración, empatía, confianza.	Acciones y sucesos, medios mágicos, objetos y sujetos que se mencionan en el texto.	Léxico y sintaxis conocidos para el niño.
Sentimientos de comparación y valoración de sí mismo con los demás.	Acciones y sucesos, medios mágicos, objetos y sujetos que no se mencionan en el texto, pero que se pueden imaginar como resultado de la comprensión de estos sucesos.	Léxico y sintaxis desconocidos para el niño, pero que se incluyen y se trabajan a partir de la lectura del cuento.

La tabla 4 permite establecer las características cualitativas de la comprensión del lenguaje literario durante la actividad de lectura y el análisis de cuentos. El trabajo organizado y sistematizado con los elementos del sentido y contenido del cuento, permite a los niños no solo escuchar el cuento, sino reflexionar gradualmente sobre dichos elementos, reconocerlos y usarlos activamente durante la lectura de los siguientes cuentos y en su propio lenguaje. El uso de

los medios lingüísticos es más complejo y probablemente transcurre a nivel semi-consciente. Aun así, consideramos que la inclusión de nuevos contenidos lingüísticos es importante para el desarrollo, ya que crea un fondo positivo para utilizar estos medios reflexivamente en la siguiente edad: la edad escolar.

Durante la lectura de cuentos, los niños pueden tener acceso al sentido general, es decir, comprender que se trata de situaciones de lucha y victoria, de colaboración, empatía y confianza. El análisis consciente detallado, guiado por el adulto orientador, permite desplegar y precisar esta comprensión general y trabajar con los elementos del contenido de los cuentos: los personajes, el problema que surge, las acciones como sucesos, la secuencia, los medios mágicos y el resultado. Durante este proceso de percepción oral y análisis de cuentos, los niños en esta edad no analizan conscientemente los medios lingüísticos o literarios que se utilizan en los cuentos, tales como los elementos del léxico, la sintaxis y la estructura; solo participan como medios, como fondo en la actividad del análisis de cuentos. Esta situación cambia radicalmente en la edad escolar, pero esto lo describiremos con detalle más adelante.

Podemos ver ahora que la comprensión general del sentido es un requisito inicial, pero no es un nivel de comprensión óptimo del cuento. El trabajo detallado con los elementos del contenido es necesario para que los niños puedan alcanzar un nivel de comprensión preciso, en lugar de una comprensión general del sentido de los cuentos. Este trabajo requiere de un desglose y una orientación apropiada por parte de los adultos durante la actividad de análisis y lectura de los cuentos, lo cual compartimos con los lectores.

En la actividad de lectura y análisis de cuentos el niño aprende palabras y estructuras gramaticales nuevas que se utilizan en los cuentos literarios. Dichas palabras y estructuras se encuentran ausentes en la vida cotidiana y no pueden ser adquiridas fuera de la actividad de lectura y análisis de cuentos. Es evidente que el manejo de estas estructuras no es propiamente consciente por parte de los niños; éstas se utilizan como una necesidad, como medio y fondo de su actividad, mientras que el análisis a partir de los comentarios con los elementos estructurales de los textos (personajes problema, sucesos, medios mágicos y resultado) constituyen el objeto de su acción consciente o figura principal de su trabajo.

García, Solovieva y Quintanar (2013) reportaron cambios positivos en la función de generalización del lenguaje, en el uso adecuado de los tiempos y en tareas de completar oraciones subordinadas, en comparación con los niños que no participaron en el trabajo con cuentos.

En México, como en muchos países de habla hispana, la lectura de cuentos, poemas, novelas, fábulas, adivinanzas y leyendas tiene un nivel mínimo de importancia en la educación escolarizada, tanto en el nivel preescolar, como escolar. No obstante que en los programas escolares se declara la necesidad de formar el hábito de la lectura en la escuela, no existen métodos ni estrategias para cumplir con dicho objetivo. Por ejemplo, la lectura de un libro completo es poco frecuente y se sustituye por una lectura de fragmentos o versiones adaptadas y/o abreviadas, no solo en el nivel preescolar, sino también en primaria, secundaria y preparatoria.

En el nivel universitario es escasa la lectura de obras directas de los autores (obras originales) y lo sustituyen por la lectura de opiniones '*más actuales*' de autores contemporáneos. Probablemente en los posgrados especializados la situación sea un poco más alentadora.

La lectura fragmentada de obras recortadas o abreviadas no aporta nada para la comprensión de los textos que se leen. La motivación para esta lectura sin comprensión es prácticamente nula en los lectores jóvenes. Consecuentemente, ante la ausencia de motivación hacia la lectura, la producción escrita es escasa y deficiente, lo cual se manifiesta, incluso, en los más altos niveles educativos. Los estudiantes no logran redactor textos y cometen errores de coherencia sintáctica y semántica en su producción escrita. Afirmamos seriamente: no se pueden producir textos escritos propios, creativos, sin una preparación amplia y sin experiencia lectora. Las experiencias lectoras no se pueden reducir a una vivencia en un contexto social dado o en una comunidad. La experiencia lectora debe ser introducida y conformada como una actividad útil, responsable y digna, desde la primera infancia. Si los padres de familia no lo logran, se debe a que nuestra sociedad, en general, no lo ha conseguido.

La ausencia de respeto a la actividad cultural de la lectura convierte al objetivo de incluir el trabajo lector en algo plenamente formal y político, escrito en un papel, que no tiene contenido propio, ni significado, tanto en la

práctica educativa, como en la vida real de los niños. El papel de la lectura se reduce a cumplir formalmente el plan curricular. Sin embargo, no se cuenta con la metodología que permita determinar las etapas y las estrategias de una introducción gradual de la lectura de cuentos y otros tipos de obras literarias en la edad preescolar.

Lamentablemente, se desconoce el efecto de la actividad lectora sobre diversos procesos psicológicos previos al aprendizaje escolar, como la adquisición comunicativa del lenguaje, la actividad intelectual y el desarrollo simbólico (Davidov, 1988; Salmina, 1988, 2019; Solovieva y Quintanar, 2013; Solovieva, 2014; Solovieva y Quintanar, 2017a).

Algunos estudios (Solovieva, López y Quintanar, 2015) muestran que la función reguladora del lenguaje es uno de los aspectos esenciales para el desarrollo óptimo de los niños preescolares, además de encontrarse en estrecha relación con la esfera voluntaria del niño. De acuerdo con los representantes del modelo histórico-cultural en psicología y neuropsicología, la función reguladora, como parte esencial de la actividad voluntaria, constituye la neoformación psicológica central de la edad preescolar (Davidov, 1988; Obukhova, 1995; Luria, 1998, 2002; Akhutina y Pilayeva, 2012; Akhutina, 2014). La función reguladora del lenguaje implica que el niño inicialmente se somete a las instrucciones verbales del adulto y, gradualmente, a lo largo de la infancia preescolar, comienza a "hablarse a sí mismo" o dirigirse a sí mismo. Más adelante, en los primeros años de permanencia del niño en la escuela primaria, la función reguladora del lenguaje se interioriza y se convierte en el plano interno de regulación de la acción (Galperin, 1998).

No obstante lo anterior, en las instituciones preescolares de México no se presta la atención debida al desarrollo de los aspectos regulatorios del lenguaje, los cuales se encuentran en estrecha relación con la comunicación con coetáneos y con la preparación general del niño para la escuela. En el enfoque tradicional, el lenguaje se concibe solamente como una función denominativa y comunicativa individual, sin dar la importancia debida a su función reguladora (Quintanar y Cols., 2001).

La adquisición de la lectoescritura en la escuela primaria depende, entre otros factores, del nivel de desarrollo de la función reguladora del lenguaje y de la posibilidad de actuar en un colectivo de acuerdo con un objetivo común previamente establecido en el grupo. El nivel bajo de preparación de los niños

para la escuela, en general, se refleja en su bajo nivel motivacional. La ausencia del reconocimiento social de la actividad lectora en la sociedad moderna tiene un reflejo negativo sobre la posibilidad de incluir al niño en esta actividad fuera de la escuela. En la escuela, los maestros frecuentemente desconocen la importancia de la lectura en voz alta (por parte del adulto) a los niños que aún no leen. Pero al mismo tiempo, su propia experiencia lectora en la vida es sumamente baja. Consideramos que una de las posibilidades efectivas para la introducción del niño a la actividad lectora, es el trabajo grupal (y no individual) en la edad preescolar.

La lectura no puede formarse en un vacío comunicativo. Por ello es que proponemos métodos para el desarrollo de los niños preescolares, los cuales consideran el despliegue y la profundización de los aspectos comunicativos entre éstos. La comunicación en la edad preescolar se desarrolla como una actividad compartida entre coetáneos, mientras que el adulto impulsa y promueve tipos específicos de dicha comunicación (Lisina, 1986). La formación lectora depende del tipo y de la calidad de las actividades que se realizan en la edad preescolar, siendo esta etapa esencial en la preparación del niño para la escuela primaria (Talizina, 2009; Solovieva y Quintanar, 2016b).

El trabajo con cuentos ha sido utilizado por diversos autores, pero como una metodología detallada para la producción y la creación de cuentos propios, el mejor ejemplo, en nuestra opinión, es el escritor italiano Gianni Rodari (Rodari, 2000a). Debemos comentar que, a pesar de sus fortalezas indiscutibles, esta forma de trabajo también tiene sus debilidades. Por ejemplo, presupone que los niños ya manejan cierto nivel de expresión y comunicación y que pueden crear cuentos nuevos. Esta metodología fue retomada por Liaudis y Negure (1994), de la facultad de psicología de la Universidad Estatal de Moscú, con el objeto de promover el proceso de elaboración de textos escritos en la escuela primaria.

Como hemos señalado, consideramos que es importante iniciar desde la edad preescolar y en el plano oral, cuando los niños comienzan a tener acceso a los aspectos generales del sentido de los cuentos mágicos. Para garantizar el desarrollo es necesario ofrecer tipos de actividades que sean accesibles para los niños pequeños y que, al mismo tiempo, se encuentren en la zona de su desarrollo próximo, es decir, que impulsen su desarrollo hacia adelante (Vigotsky, 1991). A la par con el juego temático de roles sociales, la opción de trabajo con lectura y análisis interpretativo de los cuentos mágicos parece una

forma adecuada de actividad que ofrece amplias posibilidades para el desarrollo psicológico del niño (Gonzáles, Solovieva y Quintanar, 2011; Solovieva y Quintanar, 2013, 2016b; Solovieva y Quintanar, 2013, 2019a, b). De hecho, resulta sumamente útil cuando simultáneamente se utilizan las actividades de juego temático de roles y análisis de cuentos en una misma institución (García, Solovieva y Quintanar, 2013).

Capítulo 3

Metodología para el Trabajo Con Lectura y Análisis de Cuentos

En este capítulo presentamos la metodología para la organización de la actividad de lectura y análisis de cuentos en una institución preescolar. Se trata del trabajo grupal, donde el adulto lee en voz alta un texto (cuento) a un grupo de niños.

La cantidad de niños en el grupo puede variar, pero para que el trabajo sea adecuado, recomendamos que el grupo se conforme de 10 a 12 niños. El contenido debe variar como mostraremos a continuación.

El adulto realiza la lectura del cuento mágico con buena entonación y pronunciación, enfatizando los diálogos y las expresiones de los personajes del cuento, con fluencia y velocidad adecuadas para la comprensión de los niños.

Entre los objetivos de la actividad de análisis de cuentos, se encuentran: a) desarrollar la habilidad para escuchar cuentos mágicos y artísticos accesibles para la edad preescolar, así como cuentos folklóricos de diferentes países; y b) conocer y analizar los personajes de los cuentos.

El nivel de complejidad de los cuentos, las mini-novelas, las historias, las fábulas y la poesía, incrementa en cada grado preescolar. Asimismo, se incrementa el nivel de reflexión de los cuentos por parte de los niños, y el tiempo de lectura en voz alta por parte del educador.

Sugerencias para la organización de la actividad de lectura y análisis de cuentos, como actividad grupal:

- Respetar el horario y las condiciones físicas del lugar en el cual se realiza la actividad (iluminación adecuada, ausencia de ruidos, comodidad, ausencia de estímulos ajenos a la actividad, etc.).
- La lectura del cuento debe ser emotiva y expresiva, es decir, el adulto que la realiza tiene que mostrar su gusto y motivación por esta actividad.
- En las etapas iniciales de esta actividad es posible utilizar objetos o representaciones que ilustren las situaciones y los detalles del contenido.
- Las preguntas sobre la lectura se deben realizar durante la lectura y al finalizarla.
- Las preguntas sobre las emociones de los personajes y de los que escuchan el cuento, se deben realizar durante la lectura y al finalizarla.
- Durante la lectura de cada cuento se debe comparar con otros cuentos anteriormente leídos.
- En las etapas más avanzadas se deben incluir preguntas acerca de los motivos de los personajes y su valoración por parte del grupo.

Para garantizar una adecuada realización del trabajo con la comprensión de cuentos leídos por el adulto, debemos considerar la estructura psicológica de la actividad de lectura y análisis de cuentos en esta edad preescolar. Este análisis se basa en la teoría de la actividad propuesta por Leontiev (1975), quien considera a los elementos estructurales y al contenido de cada actividad concreta. Estos elementos son: la necesidad, el motivo, el objetivo, la base orientadora de la acción, los medios y el resultado. Veamos concretamente cómo se representan estos elementos en la actividad de lectura y análisis de cuentos.

En la estructura de la actividad de análisis de cuentos podemos encontrar los siguientes componentes:

- **Necesidad** social de comunicación, cognoscitiva amplia no específica.
- **Objetivo:** encontrarse en la situación de lectura, llegar al final del cuento e interactuar con el contenido de la lectura. Este objetivo se concientiza y se perfecciona durante la actividad de lectura y análisis del cuento.
- **Objeto y motivo:** contenido de cuento, formación del motivo estético de disfrutar el contacto directo con el lenguaje y las emociones propias y ajenas.
- **Base orientadora:** entonación, gestos, postura del adulto, interés y motivo propio del adulto por la actividad que se realiza, y análisis verbal conjunto de las características, situaciones y detalles del cuento.

- **Operaciones y medios:** uso y comprensión del léxico, de las estructuras gramaticales y de la entonación.

Base orientadora de la acción

Como se señaló anteriormente, la base orientadora de la acción (BOA) es el elemento principal de la actividad. Antes de iniciar la actividad de lectura y análisis, el educador les debe adelantar a los niños qué y cómo tienen que hacer. Por ejemplo, se les dice a los niños que se sienten cómodamente en el lugar que le corresponde a cada uno, y que van a escuchar un cuento que trata de algo novedoso. Se pueden utilizar las siguientes preguntas: ¿de qué se puede tratar un cuento?, ¿han escuchado algún cuento antes?, ¿qué cuentos les han leído en casa? El adulto solicita a los niños que adivinen de qué va a tratar el cuento, qué va a suceder, etc.

Para la distribución de los lugares, el adulto puede hacerlo al azar o con algún otro tipo de distribución simpática y alegre.

Cuando se trata del análisis de cuentos con preguntas y respuestas, el educador ayuda con el inicio de la frase, utilizando expresiones de otros niños, recordando situaciones clave, nombres de personajes, etc.

Base orientadora para la realización de acciones verbales en la actividad de análisis de cuentos

Durante la realización de la actividad de análisis de cuentos, el niño debe aprender su lenguaje oral de manera adecuada. Esto significa que el niño tiene que contestar a las preguntas hechas por el adulto, identificar los personajes y otros detalles del texto y expresarlos en su lenguaje oral, relatar el cuento, etc. El lenguaje expresivo oral del niño debe ser comprendido por los demás participantes y por los adultos e identificarse, fácilmente, con el texto correspondiente. Inicialmente, el niño realizará todo lo anterior solo con la ayuda del adulto, es decir, el educador tiene que presentarles a los niños ejemplos de palabras, frases y oraciones que se pueden utilizar, así como en la actividad de juego los niños retoman este material verbal por imitación, animación y ayudas, en las cuales el adulto inicia con la palabra y la frase y los niños la retoman y la desarrollan. En niveles posteriores, los niños trabajan de acuerdo

con la orientación del lenguaje oral que se forma durante la adquisición de la experiencia verbal amplia. El objetivo primordial de la actividad del trabajo con cuentos es precisamente la creación de este tipo de experiencia verbal y emocional en la vida del niño preescolar.

Base orientadora para la realización de acciones no verbales en la actividad de análisis de cuentos

Este tipo de acciones se asemejan a las que se utilizan durante la actividad de juego, pero, sobre todo, se trata de la actividad de dramatización de juegos, la cual se acompaña de acciones no verbales, de representación de acciones, de movimientos, de emociones y de situaciones que aparecen en el contenido de los cuentos correspondientes. Se trata, al igual que en la actividad de juego temático de roles, de un círculo amplio de diversas acciones no verbales: acciones objetales y simbólicas.

Etapas para la introducción de la actividad de lectura y análisis de cuentos

- La lectura del cuento se acompaña con preguntas que facilitan la inclusión del niño en la actividad y en la comprensión del texto.
- Las preguntas se realizan al terminar la lectura del cuento.
- Las preguntas permiten acercarse más al monólogo independiente de los niños y promueven la discusión y la comparación de varios cuentos entre ellos.

Tipos de preguntas que el adulto puede realizar durante el trabajo con lectura y análisis del contenido de los cuentos

A continuación se describen los tipos de preguntas que se pueden realizar en las etapas de introducción de la actividad de cuentos: 1) preguntas cerradas con 2 opciones, una de las cuales es correcta; 2) preguntas abiertas (sin opción múltiple) que requieren de una respuesta única (la respuesta no siempre requiere de una oración elaborada); 3) preguntas abiertas que requieren que el niño elabore una oración. El nivel de complejidad de las preguntas puede variar de una etapa a otra. Sin embargo, en la etapa 1 se sugiere utilizar preguntas del tipo

1. En la etapa 2 se pueden utilizar preguntas del tipo 1 y 2. Pero en la etapa 3 se sugiere utilizar predominantemente las preguntas del tipo 3.

La utilización de preguntas del tipo 1 permite que los niños pequeños puedan incluirse fácilmente en la actividad de lectura y análisis de cuentos desde el inicio mismo. La facilidad de contestar a estas preguntas garantiza una sensación de satisfacción, de facilidad y de confianza en el uso de su propio lenguaje.

Las preguntas del tipo 2 elevan un poco el nivel de participación del niño en la actividad. Los niños pueden acceder mejor al sentido de las preguntas, de las palabras de interrogación, y aprenden a contestar a las preguntas y verificar si la respuesta es o no correcta.

Las preguntas del tipo 3 son mucho más complejas. Requieren de una buena retención del contenido del cuento, de la comprensión de los sucesos y de las relaciones entre todos los detalles. Esto significa que solo después de un tiempo suficiente de trabajo con las preguntas del nivel 1 y 2 se puede pasar a la utilización de las preguntas del nivel 3.

Es necesario destacar que todos los tipos de preguntas se utilizan para todas las situaciones de los textos: los detalles mencionados y los detalles supuestos, los personajes y sus acciones, las descripciones y los objetos mágicos utilizados, etc. El pedagogo debe tener habilidad para inventar y ofrecer todas las posibilidades de las preguntas que puedan surgir. Más adelante, en otro nivel de complejidad, se utilizan las preguntas que, además del contenido de los acontecimientos, se relacionan con el contenido emocional y motivacional del cuento.

Veamos algunos ejemplos de preguntas de diversos tipos:

1. Preguntas con opciones de respuesta, una de las cuales es la correcta.
   Ejemplo: "¿En el cuento de Caperucita Roja sale un lobo... o un cocodrilo?"
2. Preguntas abiertas que requieren de una respuesta única sin necesidad de desplegar una oración.
   Ejemplo: "¿Quién aparece en el cuento de Caperucita Roja?"
3. Preguntas abiertas que requieren de elaboración de una o más oraciones.
   Ejemplo: "¿Cómo inicia el cuento de Caperucita Roja?"

Hemos señalado que las preguntas del tipo 1 son útiles para los niños más pequeños, pero también para niños con un nivel bajo en la comprensión del lenguaje oral y con poca participación e iniciativa en el grupo. Las preguntas

del tipo 2 se pueden usar con los niños que ya superaron la etapa inicial introductoria. Las preguntas del tipo 3 se utilizan en grupos de niños avanzados que ya dominaron los niveles de las preguntas tipo 1 y 2. También es necesario considerar la posibilidad de usar los tres tipos de preguntas en un mismo grupo de preescolares para observar el nivel y la profundidad de la comprensión y variar estas preguntas de acuerdo con el objetivo de los diálogos en cada situación concreta. Además, estas preguntas pueden utilizarse diferencialmente con niños de un mismo grupo pero con distinto nivel de trabajo con la comprensión de cuentos. Es importante comprender que es necesario tratar de elevar el nivel de comprensión en un mismo grupo y en un mismo niño, según sus posibilidades individuales, y tratar de aumentar su nivel de comprensión.

La participación en el trabajo grupal de lectura y análisis de cuentos sirve de base a los niños para elevar y profundizar, cada vez más, su nivel de comprensión y producción del lenguaje oral, y para someter su lenguaje expresivo y compresivo a las exigencias grupales y literarias. Debemos recordar que las etapas no dependen de la edad cronológica de los niños, sino de su experiencia real en las actividades orales grupales.

La actividad de análisis de cuentos
Programa para las sesiones en la edad preescolar

En la etapa inicial, que incluye a los niños más pequeños recientemente incorporados a la educación preescolar, se sugieren preguntas simples que se refieran al análisis del contenido directo explícito de los cuentos, a los detalles y a los acontecimientos.

1. El adulto hace las preguntas acerca de los personajes, los acontecimientos, los lugares, los colores y otros detalles del cuento: ¿De quien se habla en el cuento?, ¿Dónde viven?, ¿Qué hacen?
2. Identificación de las características de los personajes del cuento: ¿Quién es el más alegre?, ¿Quién es el malo?, ¿Quién ayudó a los demás?
3. Análisis de las emociones que el cuento produce en nosotros: ¿Para todos nosotros, este cuento es alegre o triste?, ¿Nos gustaría ser como el lobo?
4. Elección del personaje preferido de cada niño en cada cuento: ¿Quién nos gusta más en este cuento?

5. Elección del cuento preferido de cada niño. ¿Cuál es el cuento que más nos gustó?, ¿Cuál es el cuento que no nos gustó mucho?

Nivel desplegado
Análisis del contenido emocional y motivacional

Para el nivel más avanzado del trabajo con cuentos, se sugieren preguntas que consideren no solo el contenido textual de los cuentos, sino los elementos emocionales y motivacionales, los cuales exigen una mayor reflexión acerca de las acciones y las conductas de los personajes, así como las consecuencias de éstas.

1. El pedagogo pregunta acerca de los personajes, los acontecimientos, los lugares, los colores y otros detalles del cuento: ¿De quién se habla en el cuento?, ¿Dónde viven?, ¿Qué hacen?
2. Identificación de las características de los personajes del cuento: ¿Quién es él mas alegre?, ¿Quién es el malo?, ¿Quién ayudó a los demás?
3. Análisis del sentido profundo del cuento (causas, motivaciones, carácter de los personajes y sus emociones): ¿Porqué el lobo perseguía a Caperucita?
4. Análisis de las emociones que el cuento produce en nosotros: ¿Para nosotros, este cuento es alegre o triste?, ¿Nos gustaría ser como el lobo?
5. Comparación de diferentes tipos de cuentos, de acuerdo con las emociones, personajes, lugares, etc.: ¿A qué otro cuento se parece este cuento?
6. Elección del personaje preferido de cada niño en cada cuento: ¿Quién nos gustó más en este cuento?, ¿A cuál de los personajes te gustaría parecerte?
7. Comentarios acerca del final del cuento: ¿Les gusta el final de este cuento?, ¿Qué más les gustaría que pasara?, ¿Qué puede pasar después?
8. Elección del cuento preferido de cada niño: ¿Cuál es el cuento que más nos gustó?, ¿Cuál es el cuento que no nos gustó mucho?
9. Comentarios acerca del final del cuento: ¿Les gusta el final de este cuento?, ¿Qué más les gustaría que pasara?, ¿Qué puede pasar después?

Solo cuando la actividad de lectura y análisis de cuentos adquiere un carácter más organizado y consciente por parte de los niños, cuando logran contestar a la mayoría de las preguntas, se puede pasar a la actividad de dramatización de los cuentos. En la actividad de dramatización de cuentos es

posible identificar la etapas de dramatización de cuentos con muñecos y la etapa de dramatización de cuentos a través de roles.

Nivel inicial
La actividad de dramatización de cuentos con muñecos

La dramatización de los cuentos implica una variante creativa y productiva del uso de los contenidos de los cuentos leídos en las sesiones previas. Sin duda, constituye un avance importante en el nivel de comprensión y asimilación del contenido de los cuentos por parte de los niños preescolares. En las sesiones de dramatización se pueden utilizar las siguientes opciones de tareas grupales.

- Se propone a los niños representar un cuento conocido con muñecos.
- Se seleccionan los personajes, de acuerdo con el gusto de los niños: al azar (con ayuda de papelitos) o de acuerdo con la sugerencia del adulto. A los niños se les pide que recuerden a los personajes del cuento: ¿Quién participa en el cuento?
- Conjuntamente, se elaboran el plan y el orden de toda la presentación. Los niños recuerdan el contenido del cuento y la secuencia de los hechos: ¿Quién sale primero?, ¿Qué hace?, ¿Adónde va?, ¿Qué dice?, etc.
- Se selecciona al coordinador. Para cada cuento se elige a un coordinador (productor del teatro), el cual observa la ejecución y cuida el orden entre los niños. El adulto le brinda todas las ayudas necesarias al coordinador.
- Al final de cada presentación se realizan comentarios sobre el éxito de la dramatización: ¿Nos salió bien?, ¿Quién actuó mejor?, ¿Quién no se equivoca ni una sola vez?
- Con cada cuento se realizan varias dramatizaciones para proponer el cambio de los roles y del coordinador. Lo ideal es que todos los niños participen en diversos papeles.

Nivel desplegado. Actuación más detallada

En el nivel más avanzado del trabajo de representación y actuación, y de acuerdo con el contenido de los cuentos conocidos, se pueden ofrecer las siguientes opciones de tareas grupales.

El adulto hace las preguntas acerca de los personajes, los acontecimientos, los lugares, los colores y otros detalles del cuento: ¿De quién se habla en el cuento?, ¿Dónde viven?, ¿Qué hacen?

Identificación de las características de los personajes del cuento: ¿Quién es él mas alegre? ¿Quién es el malo?, ¿Quién ayudó a los demás?

Análisis del sentido profundo del cuento (causas, motivaciones, carácter de los personajes y sus emociones).

Análisis de las emociones que el cuento produce en nosotros: ¿Para nosotros este cuento es alegre o triste?, ¿Nos gustaría ser como este personaje?

Identificación de las causas del comportamiento de los personajes: ¿Por qué se hizo esto?, ¿Qué hubieras hecho tú?

Comparación de diferentes tipos de cuentos de acuerdo con las emociones, personajes, lugares, etc.: ¿A qué otro cuento que hemos leído se parece este cuento?

Elección del personaje preferido de cada niño en cada cuento: ¿Quién nos gusta más a nosotros en este cuento?, ¿A cuál de los personajes te gustaría parecerte?

Comentarios acerca del final del cuento: ¿Les gusta el final de este cuento?, ¿Qué más les gustaría que pasara?, ¿Qué puede pasar después?

Elección del cuento preferido de cada niño: ¿Cuál es el cuento que más nos gusta?, ¿Cuál es el cuento que no nos gustó mucho?

La actividad de dramatización del cuento con roles

La dramatización de cuentos con roles, como personajes actuados por los mismos niños con ayuda del adulto, constituye un nivel más elevado de la actividad creativa. Para las sesiones de trabajo en la institución preescolar, se pueden realizar las siguientes tareas:

- El adulto propone a los niños representar el mismo cuento sin muñecos, interpretando los papeles de los personajes: ¿Qué les parece si intentamos mostrar todo el cuento nosotros mismos, sin los muñecos?, ¿Qué piensan? Estoy segura (o) que nos va a salir mejor a nosotros que a los muñecos, nosotros somos más inteligentes que ellos.

- Elección de los personajes. Se proponen las opciones siguientes: de acuerdo con el gusto de los niños, al azar (con ayuda de papelitos), de acuerdo con la sugerencia del adulto. A los niños se les propone recordar los personajes del cuento: ¿Quién participa en el cuento?
- Elaboración del plan conjunto de la presentación. Los niños recuerdan el contenido del cuento y la secuencia de los hechos: ¿Quién sale primero?, ¿Qué hace?, ¿A dónde va?, ¿Qué dice?, etc.
- Elección del coordinador. Para cada cuento se elige a un coordinador (productor del teatro), quien observa la ejecución y cuida el orden entre los niños. El adulto proporciona todas las ayudas que requiera el coordinador.
- Al final de cada presentación se realizan comentarios sobre el éxito de la dramatización: ¿Nos salió bien?, ¿Quién actuó mejor?, ¿Quién no se equivocó ni una sola vez?, ¿Qué podemos hacer para mejorar la presentación?, ¿A quién le salió mejor, a Ustedes o a los muñecos?
- Con cada cuento se realizan varias dramatizaciones para el intercambio de roles y de coordinador. Lo ideal es que todos los niños participen con diversos papeles.

La actividad de elaboración de cuentos nuevos

Otro nivel más complejo de trabajo con cuentos es la continuación de cuentos conocidos y la elaboración de cuentos nuevos. Solo si hemos trabajado lo suficiente en las etapas anteriores, podremos pasar a esta etapa. Las estrategias en ambos casos pueden ser semejantes. A continuación presentamos diversas estrategias que pueden ser de utilidad para la creación grupal de los elementos del contenido de los cuentos nuevos en grupos de niños preescolares. Durante el trabajo para la creación de cuentos nuevos, el rol de adulto es primordial: debe promover situaciones y expresiones divertidas, poco comunes o novedosas, es decir, que son poco usuales desde el punto de vista cotidiano. Este trabajo debe alejar a los niños de las situaciones convencionales y cotidianas e introducirlos más en el mundo de la creación literaria imaginaria. En todo momento, el adulto debe retomar, apoyar y reforzar cualquier tipo de iniciativa o propuesta de los niños y darles el ejemplo del uso creativo del lenguaje.

Estrategia A
Propuesta de palabras iniciales

Esta estrategia de creación de cuentos nuevos implica comenzar el trabajo creativo sobre la base de las palabras iniciales o *palabras clave* de partida que los niños proponen en el grupo. Cada palabra propuesta se será utilizada en un contexto para el cuento que los niños elaboran de manera conjunta y con ayuda del adulto. Veamos los pasos de estas tareas.

1. Cada niño dice dos palabras, las que quiera.
2. El siguiente niño elabora una frase con estas palabras.
3. Cada niño, uno por uno, propone más detalles sobre el tema inicial, elaborando más y más frases.
4. Se elige a un coordinador, el cual debe recordar perfectamente toda la historia para no equivocarse o confundirse.
5. Cada siguiente oración debe tener relación con la anterior, del tipo explicativo, continuidad, anticipación, detalles, descripción, etc.
6. Gradualmente se construye una historia (un cuento mágico).
7. Los participantes deciden qué es lo que les gusta y no les gusta de la historia.
8. Se proponen los cambios para mejorar la historia.
9. Se propone a los niños relatar a su familia el cuento elaborado y conocer sus opiniones.

Estrategia B
Trabajo con la fórmula "si fuera..."

Esta estrategia de creación de cuentos nuevos se basa en el uso consciente y reflexivo de la fórmula "*si fuera*". El uso convencional de estas palabras implica cierto grado de imaginación creativa, debido a que sugiere una situación imaginaria que puede ser real o poco real. Todo lo que sigue después de las palabras "*si fuera*" es imaginado por los niños, con el apoyo constante del adulto. A continuación, se proponen las siguiente formas de colaboración grupal para promover la creación de cuentos nuevos.

1. Se elige a un coordinador, el cual debe recordar perfectamente toda la historia para no equivocarse o confundirse.
2. Un niño inicia el cuento mágico diciendo *"si todas las casas fueran hechas de vidrio, entonces..."*.
3. Cada niño continúa la oración propuesta, en el sentido de elaborar oraciones de tipo explicativo, continuidad, anticipación, detalles, descripción, etc.
4. Gradualmente se construye una historia (un cuento mágico).
5. Los niños deciden qué es lo que les gusta y no les gusta de la historia.
6. Se proponen los cambios para mejorar la historia.
7. Se propone a los niños relatar a su familia el cuento elaborado y conocer sus opiniones.

La actividad de dramatización con roles del nuevo cuento (inventado)

En esta actividad los cuentos nuevos recién creados los dramatizan los mismos niños de acuerdo con los personajes elegidos.

1. El adulto propone a los niños representar a los personajes del cuento recién elaborado por ellos.
2. Para la selección de los personajes, se proponen las siguientes opciones: de acuerdo con el gusto de los niños, al azar (con ayuda de papelitos), de acuerdo con la sugerencia del adulto. A los niños se les propone recordar a los personajes del cuento ¿Quién participa en el cuento?
3. Para la elaboración del plan conjunto de la presentación, los niños deben recordar el contenido del cuento y la secuencia de los hechos. ¿Quién sale primero?, ¿Qué hace?, ¿A dónde va?, ¿Qué dice?, etc.
4. Para cada cuento se elige a un coordinador (productor del teatro), el cual observa la ejecución y cuida el orden entre los niños. El adulto proporciona todas las ayudas que requiera el coordinador.
5. Al final de cada presentación se realizan comentarios sobre el éxito de la dramatización: ¿Nos salió bien?, ¿Quién actuó mejor?, ¿Quién no se equivoca ni una sola vez?, ¿Qué podemos hacer para mejorar la presentación?

Ejemplo de ejercicios concretos que se pueden utilizar durante la actividad de análisis de cuentos literarios

Tipos de actividad para el trabajo colectivo de análisis y presentación de cuentos en el nivel preescolar:

- Lectura de cuentos cortos. El niño deberá responder a las preguntas acerca de los personajes, los acontecimientos, los lugares, los colores y otros detalles del cuento.
- Organización de secuencias de cuadros, en correspondencia con el cuento.
- Codificación de las emociones de los personajes y de su carácter con colores: amarillo—alegre, negro—triste, rojo—fuerte, azul—melancólico, verde—tranquilo, rosa— romántico, sentimental, etc. Este trabajo se debe realizar con la participación de los niños.
- Expresar diferentes formas para decir lo mismo: lenguaje literario. Por ejemplo, el niño, al escuchar la palabra alegre, encuentra otras palabras o frases que la expresan.
- Análisis del sentido profundo del cuento (causas, motivaciones, carácter de los personajes y sus emociones).
- Análisis de las emociones:
- Qué sienten los personajes del cuento.
- Cuál es el efecto del cuento sobre nosotros.
- Cómo afecta el cuento a otras personas cuando lo escuchan.
- Selección de un color para el cuento, de acuerdo con la emoción predominante.
- Comparación de diferentes cuentos de acuerdo con los personajes, las emociones, los lugares, etc.
- Selección del personaje preferido de cada niño.
- Comentarios grupales acerca de este personaje.
- Expresión de este cuento con muñecos, con intercambio de roles.
- Expresión de este cuento, por parte de los niños, con intercambio de roles.
- Expresión de este cuento por parte de uno de los niños, con ayuda de todos y del adulto.
- Presentación de estos cuentos de manera grupal.
- Presentación de estos cuentos de manera individual.

- Representación de los personajes del juego: cada niño elige a un personaje y lo representa. Los demás adivinan de qué cuento se trata.
- Representaciones grupales de cuentos: un grupo presenta el cuento y el otro grupo adivina de qué cuento se trata.
- Elaboración de la continuación de los cuentos preferidos y su representación.
- Elaboración de cuentos propios (si esto es posible) y su representación.

A continuación mostramos algunos ejemplos de preguntas para ilustrar el trabajo con grupos de niños. Las preguntas se establecen de acuerdo con el contenido de cada cuento: las características de los personajes, los objetos mágicos y reales y los acontecimientos de los cuentos, las emociones de los personajes y lo que implica para los lectores, así como las causas de los comportamientos de los personajes.

Ejemplos de preguntas concretas para los textos:

- **Contenido:** ¿De quién se habla en el cuento?, ¿Quiénes son?, ¿Dónde viven?, ¿Qué hacen?
- **Características:** ¿Quién es el más alegre de todos?, ¿Quién molesta a los demás?, ¿Quién ayuda a los demás?
- **Emociones que el texto produce en los lectores:** Para nosotros ¿el cuento es alegre o triste?, ¿Nos gustaría ser como este personaje?
- **Causas del comportamiento:** ¿Por qué hicieron esto?, ¿Qué hubieran hecho Ustedes?

Creación de cuentos a partir del análisis estructural de su contenido

Después de haber trabajado con esta metodología, con grupos avanzados y de acuerdo con la consideración de cada maestro o psicólogo, se propone a los niños crear sus propios cuentos. Los niños saben que aún no escriben, pero tienen acceso al contenido del libro que lee el adulto. El adulto propone a los niños que él anotará el contenido del cuento. Otra opción es que los niños dibujen los aspectos clave del contenido de los cuentos o que utilicen diversos medios simbólicos externos que les permitan recordar y representar el contenido de éstos. Los cuentos creados pueden ser compartidos con los

familiares de los niños y pueden ser representados para otros grupos de niños. Es posible organizar concursos de cuentos creados si la institución preescolar cuenta con varios grupos de los niños.

Debemos enfatizar que normalmente se cree que los niños poseen una creatividad natural y son capaces de crear cuentos por ellos mismos. De hecho, frecuentemente se inicia el trabajo con cuentos justo con esta actividad. Con algo semejante a las tareas del tipo "cuenta cuentos", o se les pide a los niños que inventen un cuento. Consideramos que esto es erróneo. Si los niños no han tenido la experiencia y la vivencia de escuchar y analizar los cuentos en múltiples ocasiones, no se puede esperar que ellos puedan crear cuentos. ¿Acaso lo pueden hacer los adultos?

¡Imaginen ustedes, estimados lectores, que inesperadamente se les pide inventar o escribir un cuento sin ninguna mínima preparación o explicación de qué es un cuento!, ¿qué es lo que debe contener?, ¿por qué es tan atractivo y fantástico leer un cuento mágico? Precisamente porque los cuentos mágicos son accesibles y atractivos para los niños, se pueden analizar los elementos de los cuentos que ellos han leído. La creación de un cuento no se realiza como una construcción o como un "andamiaje", sino solo a partir de una adecuada orientación de los elementos que contiene el cuento.

Desde luego, nos pueden preguntar: ¿y de qué manera se puede orientar a niños tan pequeños para que realicen un análisis serio del contenido?

Para responder a esta pregunta, es necesaria la teoría de la actividad, que permite analizar la actividad y promover orientaciones clave para formarlas. Las actividad siempre se forma desde un nivel externo, colectivo y compartido, lo cual corresponde perfectamente a las necesidades de los niños preescolares. Vigotsky escribe que, en esta edad, las "relaciones sociales" del niño sobresalen al primer plano de su vida, como una relación determinada hacia otra persona; surge un "motivo especial" para relacionarse con otra persona (Vigotsky, 1984). La creatividad no es una característica propia de la infancia, sino que surge como consecuencia de las actividades artísticas y creativas, en las cuales el niño puede ser incluido. La ausencia de esta positiva inclusión puede conducir a reacciones de negativismo y rechazo por parte del niño.

De esta forma, para un nivel avanzado de niños preescolares o de alumnos de la escuela primaria, proponemos el análisis del contenido estructural de los cuentos a través de una orientación introducida por el adulto en sesiones

grupales. Obviamente, el adulto puede dar una orientación adecuada al niño, siempre y cuando la tenga él mismo; por esta razón proponemos una forma de análisis estructural del cuento que puede ayudar a los adultos a analizar los contenidos de los cuentos mágicos.

En este análisis utilizamos el esquema para el análisis de las '*funciones del cuento mágico*', propuesto por el lingüista Propp (2008), pero con modificaciones, debido a que este autor no plantea la necesidad de la formación de la comprensión y la reflexión del contenido del cuento mágico por parte del niño.

Este autor analizó el estilo literario de los cuentos mágicos rusos y europeos y encontró la presencia de elementos "invariantes" que siempre se repiten en todos los cuentos, pero con diversas variantes (Propp, 2005, 2008). Entre los elementos que Propp (2008) llama '*funciones*' del cuento, se encuentran los siguientes: a) personaje de partida, b) situación de partida, c) un problema que surge y d) las posibilidades de su solución con diversos medios y personajes, etc. Propp propone un análisis estructural del contenido del cuento mágico: "Las funciones de los personajes del cuento representan las partes del cuento que pueden ser identificadas" (Propp, 2007, p. 20). Estas funciones son constantes y no dependen de cuáles sean concretamente los personajes.

Nuestro objetivo no es exponer el análisis estructural del cuento que brillantemente presenta Vladimir Propp en sus textos. Solo nos limitaremos a la descripción de sus elementos que nos parecen adecuados y comprensibles para que los maestros y los niños los utilicen como contenido de la base orientadora de la acción para la creación de cuentos nuevos durante las sesiones grupales en las instituciones preescolares.

Para iniciar, preguntamos a los lectores: ¿Qué se necesita para que exista un cuento mágico que nosotros leemos a los niños? Las respuestas a esta pregunta pueden ser muy diversas, pero llegaremos a la conclusión de que no puede existir sin personajes y sucesos. Sin embargo, los personajes y los sucesos también se presentan en fábulas, leyendas, novelas y cuentos, sin ser algo específico del cuento mágico. Llegaremos entonces a una segunda conclusión: en el cuento mágico siempre existe un personaje principal de partida al que le pasa algo y surge un conflicto o un problema que aquél debe resolver. Pero antes de que surja el problema, el personaje se encuentra desayunando tranquila y pacíficamente en su casa (como un Hobbit). Entonces, podemos decir que un

primer elemento o función del cuento es un *personaje* que se encuentra en una situación de partida conocida para él, cómoda y pacífica (castillo, casa, campo).

Pero con un solo personaje no se hace un cuento, algo tiene que suceder. El personaje se encuentra ante un problema que debe solucionar. El segundo elemento, o función, es el problema que surge. Por ejemplo, la Caperucita Roja debe llevar una tarta y un tarro de manteca a su Abuela; Alicia quiere seguir al conejo; el Príncipe debe rescatar a la Bella Durmiente, etc. Surge una necesidad o surge un problema. El tercer elemento es *el problema* que surge con el personaje.

Para solucionar el problema, el personaje debe abandonar inevitablemente su sitio o su lugar habitual, o este lugar misteriosamente se transforma. Por ejemplo, Caperucita Roja va al bosque; Alicia cae por un hoyo en la tierra y se encuentra en el País de las Maravillas; el castillo queda encantado y todos se quedan dormidos, etc. Entonces, un tercer elemento o función del cuento es el *cambio de la situación habitual del personaje*. En esta situación siempre surgen impedimentos u obstáculos que le permiten a nuestro personaje de partida solucionar el problema.

Con lo que llevamos hasta ahora no se elabora un cuento mágico. Algo mágico debe ser incorporado 'necesariamente'. El cuarto elemento es propio del cuento mágico: *el medio o el poder mágicos*. Se trata de la aparición de un nuevo personaje o varios y muy diversos personajes, quienes apoyan a nuestro personaje de partida con diversos medios mágicos. La presencia de los medios mágicos que perjudican o que ayudan al personaje, es la parte esencial de cada cuento mágico. Podemos decir que este cuarto elemento lo constituyen los personajes que poseen diversos medios (poderes) mágicos. Puede ser solo un personaje o puede aparecer una cadena múltiple de estos personajes.

El quinto elemento se refiere a los *intentos de solucionar el problema*, que pueden tener éxito parcial o total. Con el éxito total el cuento normalmente concluye. El éxito o fracaso parcial exige continuar el relato hasta resolver la situación con medios mágicos cada vez más sorprendentes y poderosos. Ejemplos extraordinarios modernos de estos cuentos son los libros de *Harry Potter*, *El señor de los anillos* y *Las crónicas de Narnia*. Aun así, cada cuento mágico, clásico o folklórico, posee una misma estructura, probablemente con menor cantidad de sucesos y resoluciones parciales.

De esta forma, identificamos una estructura invariante del cuento mágico, la cual incluye los siguientes elementos:

- El personaje de partida en la situación inicial.
- El problema del personaje.
- La necesidad de cambio de la situación para la solución. En la situación nueva aparecen obstáculos.
- El personaje bueno que posee medios mágicos.
- Los Intentos parciales o totales de la solución y la superación de los obstáculos.
- La solución final del problema con medios mágicos.

Este contenido estructural invariante de cada cuento mágico se puede utilizar como contenido de la base orientadora de la acción para la creación de un cuento nuevo por parte del grupo de niños, guiados por el adulto. Debemos recordar que es necesario que los niños tengan la experiencia y la vivencia de la lectura de cuentos por el adulto en múltiples ocasiones, previas a la creación de un cuento nuevo.

Para la elaboración conjunta de la base orientadora de la acción tendiente a la creación de un cuento nuevo, es necesario preguntar a los niños acerca de los personajes y los sucesos de los cuentos, y analizar sin qué elementos no puede existir un cuento. De hecho, las mismas preguntas descritas anteriormente se pueden utilizar durante el trabajo con los niños. Debemos enfatizar que no es suficiente simplemente anunciar a los niños todos los elementos del cuento, sino es necesario que los identifiquen a partir del diálogo grupal y el análisis de las diversas y curiosas situaciones de los cuentos.

Cada elemento identificado puede ser señalado con medios simbólicos, o puede ser dibujado por el maestro en el pizarrón, como un símbolo que tiene significado acordado con los niños. Ejemplo:

- *Una figurita humana*
- *Un signo de interrogación*
- *Una llave*
- *Una rosa*
- *Una escalera*
- *Fuegos artificiales*

Dichos símbolos pueden ser propuestos por los mismos niños o por el adulto. Los símbolos pueden ser modificados en cada sesión. Lo importante es que los niños logren identificar el contenido de cada ficha o dibujo y su significado. Los

símbolos pueden ser dibujados en el pizarrón o pueden ser ordenados con ayuda de fichas y juguetes en una mesa, en el piso, etc., observando cada una de estas fichas y comentando a qué se refiere; los niños y el adulto discuten y plantean diversas opciones o variantes para cada elemento o función del cuento.

Una vez concluido este análisis, se puede proceder a la elaboración del cuento, colocando ejemplos concretos de personajes con problemas, situaciones de partida cambiantes, obstáculos, bienhechores, medios mágicos y soluciones parciales y finales. Los cuentos pueden ser muy simples y cortos al principio, pero éstos van adquiriendo la estructura correcta de un cuento mágico.

Consideramos que este trabajo con cuentos mágicos es muy positivo para los niños en los grados iniciales de la escuela primaria. El proceso de creación del cuento puede ser grupal y, posteriormente, los niños pueden escribir el mismo cuento a su manera. En realidad, esto permitirá que surjan distintos cuentos como variantes de un mismo cuento elaborado. Una actividad fantástica sería comparar estos cuentos elaborados por los niños en las sesiones de lectura grupal, así como su representación a grupos de niños de otros grupos, a niños menores del mismo colegio, a los padres, etc.

De esta forma, en la edad preescolar se sugiere elegir el trabajo oral colectivo, dirigido al análisis de los elementos del contenido del cuento mágico, mientras que en la escuela primaria se sugiere el trabajo, tanto grupal como individual, que incluye la comprensión y la producción oral y escrita de cuentos mágicos.

Capítulo 4

La Actividad de Enseñanza para la Comprensión y la Producción Verbal

Un nuevo cambio radical en su vida, que implica el aprendizaje y las relaciones con los demás, le espera al niño con el inicio de sus estudios formales en la escuela. Entra a una nueva etapa indispensable del desarrollo cultural en la sociedad moderna: la edad escolar.

Edad escolar

¿Qué es lo que comprende un niño de tres años?

¿Cómo puede ser distinto de lo que comprende un niño preparado para entrar a la actividad del aprendizaje escolar dirigido?

¿Qué aporta la edad escolar para la comprensión y la producción del lenguaje?

¿Cómo podemos estudiar y garantizar estos cambios y favorecerlos al máximo?

Todos los cambios que se deben realizar en la edad escolar, vinculados con el proceso de comprensión y producción del lenguaje, se relacionan con el contenido y el transcurso de la actividad rectora de esta edad: la enseñanza-aprendizaje grupal dirigida. El concepto de la *actividad rectora* se relaciona con la psicología histórico-cultural y la teoría de la actividad.

La psicología histórico-cultural y la teoría de la actividad han propuesto una nueva unidad de análisis que es la actividad humana. El término de '*actividad*' se debe entender como un concepto teórico que se define como *la forma de existencia y base del desarrollo de toda la psique humana*. La actividad consiste en diversos niveles estructurales y elementos funcionales (Leontiev, 2000; Guippenreitor, 1996; Talizina, 1984; Asmolov, 2001). La actividad externa colectiva es una forma concreta de interacción humana social que implica compartir el objetivo y el motivo.

La actividad que puede garantizar la formación de la comprensión y de la producción verbal por etapas, debe siempre considerar la participación del lenguaje como medio de esta actividad. Los diferentes niveles de estas actividades implican considerar el lugar que juega el lenguaje en esta actividad. El lenguaje puede ocupar el papel de *medio* (instrumento psicológico en palabras de Vigotsky), pero puede jugar el papel de *objeto* mismo de la actividad, así como también ser su *objetivo*.

Por ejemplo, en la actividad de comprensión y análisis de cuentos en la edad preescolar, el lenguaje juega el papel de *medio* de la actividad, mientras que su objetivo es el contenido del cuento y los sentimientos que se reflejan en los sucesos del cuento. En la edad escolar, en algunas actividades como, por ejemplo, el análisis gramatical de oraciones o la creación de textos escritos, el lenguaje juega el papel de objeto y objetivo de la actividad. Estas diferencias implican un uso distinto del lenguaje en diferentes edades psicológicas. En ambos casos, la orientación que los niños reciben de los maestros debe ser distinta. Debido a lo anterior, el concepto de *orientación*, como elemento esencial de la actividad psicológica, juega el rol esencial para plantear una adecuada adquisición de los objetos verbales en la escuela primaria por parte de los alumnos.

Para la materia de la enseñanza, la parte de orientación constituye el mayor interés, debido a que precisamente de ella depende la ejecución exitosa de la acción en los casos comunes. Un elemento clave de esta orientación es el concepto de la *base orientadora de la acción* introducida en la psicología por Galperin (1998) y desarrollada por Talizina (1984, 2019).

La *base orientadora de la acción* (BOA) es aquella información presentada en forma de explicación o muestra que le permite al sujeto realizar la tarea presentada (acción) de manera exitosa desde el primer intento. La presentación

de la BOA implica la elaboración de una imagen de la situación en la cual se realiza la acción, de las condiciones óptimas para su realización, el contenido y las operaciones que se requieren, así como el plan de la ejecución con el control constante (Galperin, 2002). La BOA es lo que permite una correcta realización de la acción que se plantea.

La BOA necesariamente incluye la presentación de una imagen general de la tarea o de la situación que implica la resolución, el análisis de los elementos de dicha situación, la posibilidad de realizar los pasos graduales durante la ejecución de la acción, con la posibilidad de una verificación y corrección de todo el proceso desde su inicio. Todo el proceso debe ser comprensible y reflexivo para el niño que lo realiza, por lo que se excluye una ejecución mecánica. Precisamente, estas características deben considerarse a efecto de promover el concepto de la BOA para el trabajo con la comprensión y la producción del lenguaje en la edad escolar.

De acuerdo con Galperin (1998), pueden existir diferentes tipos de BOA si se consideran sus características principales: el contenido, el carácter de la presentación y sus posibilidades de aplicación. Respecto a su contenido, la BOA puede ser completa o incompleta, es decir, puede contener toda la información necesaria para resolver la acción, o bien, esta información puede faltar. En relación con el carácter de la presentación, la BOA puede ser independiente (elaborada por el mismo sujeto) o dependiente (presentada por otro sujeto). A pesar de que en la escuela es bastante complejo obtener la forma independiente de la BOA, es posible intentar hacerlo. El maestro puede inducir a los alumnos a la formulación de las reglas e, incluso, a la elaboración de la orientación y de las reglas.

Es evidente que la BOA óptima es la orientación completa y generalizada que elabora el mismo sujeto, es decir, que sirve para todos los fenómenos a los cuales se puede aplicar objetivamente. En el presente libro se expone una metodología de trabajo que permite construir una BOA precisamente de este tipo.

Desde nuestro punto de vista, el objetivo de la enseñanza debe ser, además de proporcionar conocimientos, convertirlos precisamente en logros personales de los niños. Así, el alumno tiene que aplicar reglas de ortografía y puntuación, no porque el maestro “así lo dice”, sino porque él mismo debe estar convencido de que sencillamente no puede ser de otro modo. Leer libros es necesario no porque hay que presentar un examen, sino porque

esto se convierte en una parte inseparable de toda la personalidad. Estamos convencidos de que este libro puede ser un ejemplo real de cómo podemos formar estos hábitos e interiorizarlos, es decir, convertirlos en parte esencial de la personalidad de los maestros y de sus alumnos.

La BOA presentada de manera apropiada, juega en este proceso un papel primordial. En la enseñanza normal, el problema principal, en nuestra opinión, es el siguiente: ¿cómo podemos garantizar que todos los alumnos tengan siempre el esquema de la BOA para todas las tareas que ellos necesitan realizar en la escuela?

Para poder contestar a esta pregunta, es necesario precisar el carácter y la estructura de los conocimientos (de la información) que queremos enseñarles a los niños en la escuela.

En este libro presentamos el ejemplo de la enseñanza de las bases de la lingüística en la escuela primaria, con posibilidad de continuación en la escuela secundaria y preparatoria, de acuerdo con un modelo invariante. Un *modelo invariante* implica una base común "invariante" del método de enseñanza, sobre el cual se pueden construir diversas variantes. Por ejemplo, en este libro mencionamos todos los ejemplos y las estrategias para el idioma español, lo cual no significa que el libro no puede ser usado para otros idiomas, considerando ciertas modificaciones. Esta misma idea puede ser aplicada a la enseñanza de un segundo idioma, que también requiere de una adecuada comprensión y producción del lenguaje escrito. Pueden existir diversas variantes de acuerdo con distintas necesidades y objetivos educativos. Aun así, una misma base o esencia de la enseñanza puede ser establecida sobre una base común: la base invariante de la materia que se enseña.

Lo anterior significa que la materia escolar, independientemente de su denominación en cada institución o lugar geográfico, no se presentará como una cadena de fenómenos equivalentes, sino como un sistema esférico que puede aumentar de acuerdo con la presentación de detalles cada vez más finos. Entonces, se inicia con un núcleo (conocimiento generalizado), el cual se puede hacer cada vez más y más detallado, de acuerdo con el progreso del niño en los grados escolares. La forma tradicional de presentar el conocimiento puede contrastarse con una línea recta dividida en segmentos, en la cual cada segmento representa una parte aislada de los conocimientos. Por su parte, la forma invariante de enseñanza puede compararse con una esfera, en la cual se

presenta la base general (núcleo), mientras que todo el conocimiento posterior crece alrededor de este núcleo.

Es necesario considerar que, en la escuela primaria, por lo menos en su inicio, los alumnos no pueden aceptar la BOA solo de forma verbal, por lo que se necesita utilizar la técnica de materialización de la BOA en las etapas iniciales de la presentación del nuevo conocimiento por parte del maestro. Para ello, proponemos cumplir esta condición con la ayuda de las *tarjetas de orientación*, las cuales contienen toda la información que necesita el alumno para realizar las tareas, así como para adquirir las habilidades lingüísticas básicas y garantizar una buena comprensión y producción del lenguaje oral y escrito. El uso de las tarjetas de orientación permite exteriorizar y actualizar de forma óptima la información clave, que garantiza una adecuada comprensión y producción del lenguaje escrito.

El presente libro constituye la continuación de la idea iniciada en nuestros libros anteriores (Solovieva y Quintanar, 2017a; Solovieva, 2016) y muestra cómo se puede aplicar esta teoría para la organización de la enseñanza de las bases de la lingüística y de la literatura en la escuela primaria y secundaria, y en los siguientes niveles educativos.

Estructura y contenido de la actividad de la enseñanza dirigida

Características primarias y secundarias de las acciones de aprendizaje

De acuerdo con la teoría de la actividad, en toda la actividad humana pueden ser identificados y analizados los motivos; y, además, dichos motivos pueden ser formados. La participación en una actividad grupal antecede a la conformación de los motivos individuales del niño y del adulto. Debemos recordar que no puede existir la actividad del hombre sin motivo. Sin motivos se pueden realizar cadenas de acciones que nunca conformarían su actividad. Por otro lado, la cadena puede convertirse en una actividad si aparece un motivo que las una. Así, “los hechos los realiza la gente. Y la gente actúa de acuerdo con los motivos y los impulsos de su propia época. Si no se conocen los motivos, entonces, frecuentemente las acciones de la gente pueden parecer inexplicables y carentes de sentido” (Lotman, 1997, pág. 13).

Lo anterior puede ser aplicado, con toda seguridad, a la comprensión lectora. Sin motivos concretos, dicha actividad carece de sentido para el niño. El objetivo de la enseñanza escolar, en primer lugar, es garantizar los motivos concretos de la actividad lectora. La actividad lectora es una actividad intelectual, un proceso creativo en el cual el niño interactúa con el contenido y el sentido del texto literario. Dicho objetivo se contrapone a la formación de los hábitos o de las acciones de copia y reproducción.

Al respecto, Lotman (1997), historiador y culturólogo, expresa que "la historia pasa a través de la casa del hombre, a través de su vida privada" (pág. 9). Los objetos de la cultura exigen acciones objetales determinadas y, junto con ellas, gestos, emociones, formas de ser, obras de arte y producción tecnológica. El objeto de la lectura, el texto del libro, exige de nosotros acciones particulares y determinantes: se trata de la acción de la comprensión lectora.

El ser humano que utiliza una máquina de escribir o una computadora, se comporta y actúa de manera diferente. El hombre que ha leído y comprendido los libros no es el mismo que aquel que nunca las ha utilizado. El momento histórico, reflejado en la mente individual, produce una imagen irrepetible del mundo, y de este modo, el hombre crea su propia historia. El hombre se hace responsable por su propia historia y por la de toda la humanidad, es decir, su vida le pertenece a la historia y la historia le pertenece a él: el sujeto se convierte en el autor y el personaje verdadero de su propia vida (Bajtin, 2000a). La comprensión del lenguaje escrito, o la lectura de libros, implica una interacción particular con objetos culturales particulares: textos verbales. Esta interacción permite ampliar hasta el infinito la experiencia del niño que ya no se puede reducir solo a la experiencia de vida en un solo contexto. A través de la comprensión lectora el niño se apropia de la historia del mundo, tanto de la ficticia, como de la real. La historia ficticia e imaginaria se refleja y se adquiere a partir del contacto con los cuentos mágicos, los mitos y las leyendas, las creencias, los rituales y las tradiciones. La historia real se estudia a través de la apropiación de la información histórica conceptual en las obras literarias y en las obras históricas científicas elaboradas por autores que son especialistas en esta área; por ejemplo, los libros sobre la historia de la psicología como ciencia (Zhdan, 2018). Ambas historias, la ficticia y la científica, son necesarias y cumplen un papel importante en el desarrollo psicológico y personal del niño.

La lectura recrea cualquier contexto, tanto real como ficticio. A través de la comprensión de la historia del mundo, el niño se adueña de su propia historia y se convierte en un creador y participante activo y reflexivo de esta historia. Obviamente todo esto se puede alcanzar, siempre y cuando el niño adquiera una adecuada comprensión lectora. A su vez, esta comprensión conduce a un nivel más alto, eficaz y profundo, de la producción escrita del niño. Para nosotros, entonces, el término de la adquisición es fundamental para la comprensión y para la producción escrita.

De acuerdo con Vigotsky (1984), la fuente del desarrollo del niño es la adquisición de la experiencia cultural humana que se ha acumulado en la historia; la cultura es la herencia de la especie que se guarda, no dentro del organismo, sino fuera de él (Leontiev, 2000). Entre más asimila el hombre de la cultura, más alto es el nivel de su desarrollo (Talizina, 2019). Todas estas consideraciones nos permiten afirmar que la inclusión de estrategias específicas que mejoren y profundicen la comprensión lectora en la escuela, tienen un papel mucho más importante de lo que normalmente se piensa.

La actividad que puede garantizar la formación de la comprensión y de la producción verbal por etapas, siempre debe considerar la participación del lenguaje como uso individual y subjetivo de un sistema objetivo del idioma. El análisis del lenguaje por parte de un sujeto incluye niveles de análisis del idioma, tales como el fonológico, el lexical y el morfológico, así como los niveles sintáctico-gramatical y del sentido de la expresión verbal.

Es necesario considerar, también, los niveles estructurales de la actividad verbal y el lugar que juega el lenguaje en esta actividad. El lenguaje puede desempeñar el papel *medio*, pero también puede ocupar el lugar de *objeto mismo de la actividad*, e igualmente puede ser su *objetivo*. Veamos algunos ejemplos. Cuando se trata de la comunicación personal directa entre dos personas, el lenguaje desempeña el papel de *medio*, a través del cual se comunican. Podemos suponer que estas personas se pueden comunicar no solamente por medio del lenguaje, sino también a través de los movimientos corporales, las expresiones faciales, o de algún código particular de signos o símbolos. Evidentemente, la situación más natural es el uso del lenguaje oral como medio de comunicación.

Una situación diferente se da cuando el lenguaje mismo debe ser analizado como *objeto* específico. Por ejemplo, es posible realizar el análisis fonemático

de las palabras, el análisis de los morfemas en las palabras y el análisis de los elementos sintácticos de las oraciones. También es posible realizar el análisis del léxico utilizado por el autor de algún texto, etc. En estos últimos ejemplos, el lenguaje representa el *objeto* de análisis, deliberado y consciente, para el que lo realiza. Este tipo de análisis solo es factible a partir de la edad escolar, en la cual el niño puede reflexionar sobre los objetos lógicos y científicos abstractos, como los sonidos, las palabras, las oraciones y los textos.

Ambas situaciones son comunes en nuestra vida. Cuando el lenguaje es el medio de comunicación, se trata de hechos de la vida cotidiana que no requieren de conocimientos conceptuales particulares, pero que requieren de experiencia comunicativa de las personas que participan en el proceso comunicativo. Sin embargo, cuando el lenguaje constituye también el *objeto de análisis,* es necesario dominar, por lo menos en un nivel muy básico, los conceptos lingüísticos que permiten comprender los fenómenos del idioma, aislarlos y abstraerlos del contexto comunicativo y referirse a ellos como *objetos* de las operaciones lógicas intelectuales del sujeto. Esta última situación debe ser introducida y garantizada en la escuela primaria y ser afinada en posteriores niveles educativos.

Estas diferencias implican que el lenguaje tiene un uso distinto en diferentes edades psicológicas. En primer lugar, para las edades preescolar y escolar, se requieren diferentes estrategias de intervención pedagógica, debido a que las diversas condiciones del desarrollo psicológico aportan para una mejor comprensión en cada una de estas edades. La edad preescolar fue considerada en los capítulos anteriores, por lo que ahora comentaremos acerca de las características de la edad escolar relevantes para el tema de la comprensión lectora.

Niveles de la acción de la comprensión lectora

La comprensión del lenguaje escrito se puede realizar de distintas maneras. Por ejemplo, con distinto grado de rapidez, profundidad, solidez y posibilidad de recuperación y uso de la información leída. Debemos expresar que, desde nuestro punto de vista, pueden existir y co-existir diferentes causas de que la lectura sea “rápida” o “lenta” en un mismo lector. Esto mismo puede suceder con las características de profundidad, solidez y posibilidad para recuperar y acceder a la información: pueden ser distintas en diferentes momentos para un mismo lector.

Las causas de que la lectura sea “rápida” o “lenta” en un mismo lector pueden coexistir. Por ejemplo, los textos desconocidos sobre la temática que no incluya los conocimientos habituales del lector, normalmente se leen de forma más lenta, mientras que los textos con información común o más conocida pueden leerse con gran rapidez. Por otra parte, las propias condiciones internas del lector, su estado de salud y de ánimo, sus preocupaciones y necesidades cotidianas pueden ser factores que influyan sobre la lentitud o rapidez de la lectura en distintos momentos de su vida. La rapidez lectora, tomada de forma abstracta y aislada de la realidad lectora, sin relación con el contenido de la lectura, no es un indicador válido para valorar el nivel y el éxito de la adquisición de la lectura. Además, la rapidez lectora puede ser distinta para dos distintos idiomas y, generalmente, no un valor constante e inflexible en un mismo lector hábil.

Estas variantes de la comprensión “rápida” y “lenta” se encuentran en contradicción con la postura cognitiva (Cuetos, 2015; Castellón, Gonzáles-Pumariega y Cuetos, 2019; Hudson, Lane y Pullen, 2005), la cual solo considera el nivel de lectura rápida y fluida como la mejor forma del proceso lector, en relación con diversos procesos cognitivos básicos. Sin embargo, no lo relacionan con los niveles de comprensión, con la decisión propia del lector, con el tipo de texto que se elige para la lectura, ni con la necesidad interna del lector (motivo de lectura).

Al mismo tiempo, y considerando la participación cerebral de estos procesos, tanto la lectura rápida como la lectura lenta con adecuada comprensión, conforman diferentes sistemas funcionales (Tablas 5 y 6).

Tabla 5. Elementos estructurales de la acción de *lectura rápida*, como sistema funcional complejo.

Motivo-Objetivo	Sentido profundo del texto, interacción interna con el autor del texto y/o sus personajes.		
Mecanismos neuropsicológicos	Regulación y control	Percepción de imágenes visuales sistémicas complejas (palabras, oraciones, párrafos)	Activación emocional inespecífica
Estructuras cerebrales	Zonas órbito-frontales y zona de control de movimientos oculares	Zonas témporo-parieto-occipitales	Corteza cingular y sistema límbico
Objeto de la acción	Párrafos y páginas enteras, episodios del texto.		
Resultado	Buena comprensión del texto, recuerdo voluntario e involuntario de sucesos y datos del texto, surgimiento de motivos adicionales para revisar otros textos, a partir del texto leído.		

Tabla 6. Elementos estructurales de la acción de *lectura lenta* (desplegada), como sistema funcional complejo.

Motivo-Objetivo	Mecanismos neuropsicológicos	Estructuras cerebrales	Objeto de la acción	Resultado
Significado de las oraciones (frases, palabras). Sentido profundo del texto.	Regulación y control.	Zonas órbito-frontales y zona de control de movimientos	Oración (frase), palabras. Párrafos y páginas enteras.	Buena comprensión de la oración (frase, palabra). Buena comprensión del texto.
	Percepción de imágenes visuales.	Zonas parieto-occipitales		
	Activación emocional inespecífica.	Corteza cingular y sistema límbico.		
	Integración cinestésica (pronunciación)	Zonas parietales secundarias.		
	Integración fonemática	Zonas temporales amplias.		
	Activación inespecífica	Tronco cerebral, SRAA*		
	Integración espacial	Zonas TPO**.		

*Sustancia reticular activadora ascendente

** Témporo-parieto-occipitales

En la Tabla 6 presentamos la forma en que la neuropsicología analiza los diferentes mecanismos cerebrales corticales y subcorticales que participan en diversas acciones. El proceso inicia desde el análisis de las acciones propias del sujeto y su contenido, porque justamente este nivel permite precisar los mecanismos funcionales que subyacen a dicho proceso. El análisis de las acciones se realiza en el nivel psicológico, mientras que el análisis de los elementos de los sistemas funcionales se lleva a cabo en el nivel neuropsicológico funcional. Este último análisis también implica la identificación de los mecanismos funcionales corticales y subcorticales que se requieren para su realización.

Si contrastamos ambos tipos de lectura (Tablas 5 y 6), observamos que la lectura lenta representa al sistema funcional más desplegado, por lo que requiere de mayor participación del sistema nervioso central (Figuras 9 y 10).

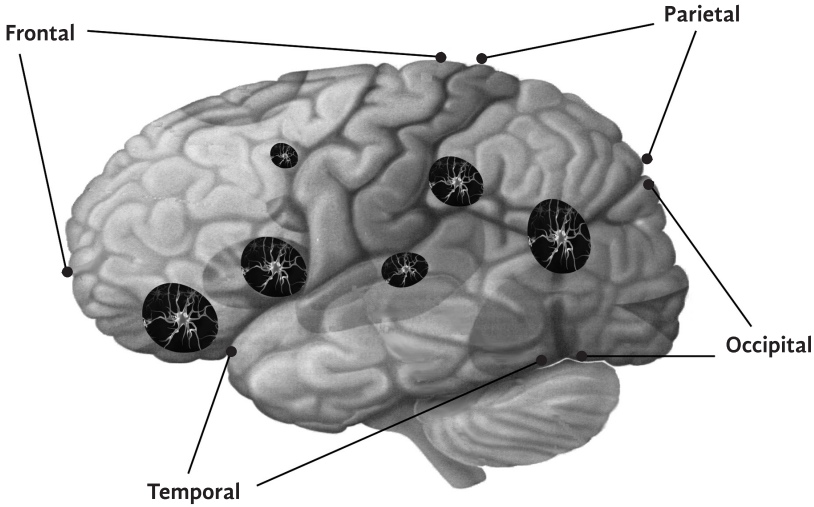


Figura 9. Sistema funcional complejo para la lectura rápida.

Para analizar los elementos de la acción de la comprensión lectora se introducen los elementos estructurales y funcionales de la acción, tales como el motivo-objetivo de la lectura, los mecanismos cerebrales funcionales que participan en esta acción, el objeto de la acción y su resultado. El análisis de la acción presupone la identificación de los elementos del motivo y del objetivo de la acción, que pueden coincidir en el lector. El lector se interesa por la lectura que lo motivó, y su objetivo es lograr una adecuada comprensión. En la lectura rápida identificamos a los componentes del sistema funcional que son requeridos para su adecuada realización. En caso de afectación de alguno de estos mecanismos, cualquiera que sea la causa, afectará a la acción de la lectura y de la comprensión lectora. Por *objeto de la acción* comprendemos, concretamente, con qué interactúa el lector, mientras que el *resultado* se refiere a lo que conduce todo el proceso de esta acción.

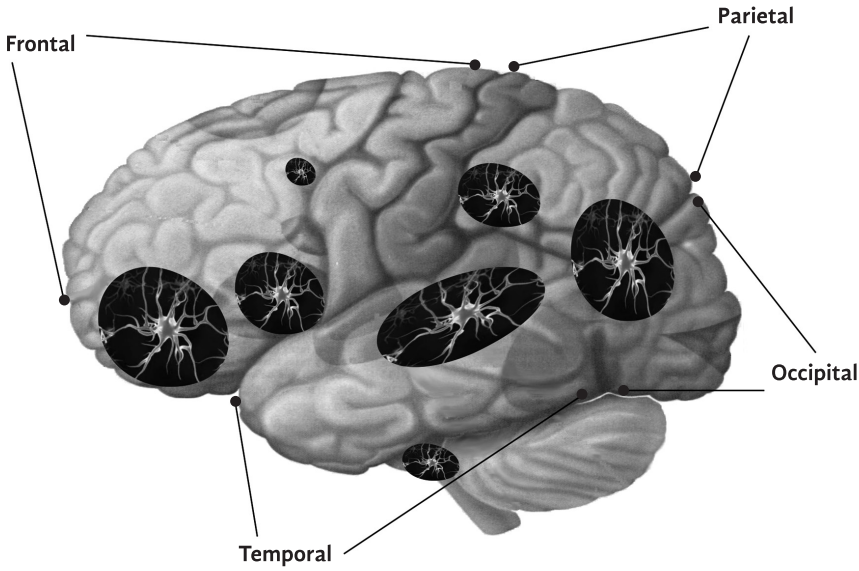


Figura 10. Sistema funcional complejo para la lectura desplegada.

A partir de las consideraciones anteriores, se comprende que la participación de las estructuras es diferente en cada una de estas acciones de lectura, es decir, que cada acción de lectura tiene su propio sistema funcional complejo.

La comprensión de oraciones, frases o palabras aisladas requiere de la participación de la pronunciación interna (o externa), lo cual implica la inclusión de la integración cinestésica para los movimientos articulatorios, los cuales pueden ser observables o no. La misma pronunciación requiere de un control fonemático auditivo, incluso si el proceso es interno. La comprensión del significado de los giros gramaticales en las oraciones implica la decodificación de procesos espaciales, específicamente con la estructura de los verbos y sus derivaciones y las preposiciones. Finalmente, todo este proceso desplegado requiere de mayor carga energética, de una mayor participación del tronco cerebral.

Evidentemente, este proceso es más lento, debido a que requiere de una comprensión aislada, paso a paso, de las oraciones. En este caso el lector se

fatiga más, en comparación con la lectura "rápida" señalada previamente. Lo anterior permite comprender por qué es mucho menos cansado leer de manera rápida, pero con buena comprensión. Simultáneamente, debemos comprender que un mismo sujeto puede leer de manera rápida y lenta, en dependencia de su estado anímico, de la necesidad de lectura, del nivel de manejo del idioma en el que realiza la lectura, etc. No existe una situación de una lectura establecida *a priori*, siempre lenta o rápida, debido a que la necesidad y los objetivos de la actividad del sujeto varía, así como varían las condiciones reales de su realización.

Debemos señalar que nuestro análisis funcional trata de identificar cómo diversos sectores del cerebro se organizan para garantizar las complejas acciones psicológicas del sujeto. Incluso es necesario agregar que nuestro análisis es demasiado general y abstracto. Para cada caso es necesario considerar su edad, el grado de adquisición y los motivos de su personalidad y las necesidades profesionales (recreativas), para analizar concretamente sus acciones de producción y comprensión escrita, desde los niveles psicológico y neuropsicológico.

Se comprende que los procesos automatizados y condensados son al mismo tiempo más "cómodos" para nuestro cerebro, es decir, que solo utiliza el mínimo de energía para su realización. Se trata de una regla general del trabajo cerebral, por lo que, a mayor automatización, menor cantidad de actividad cerebral se necesita. Lo anterior implica una menor carga energética, menor desgaste, mayor eficacia y alta motivación del sujeto. Desde luego, para lograr este nivel de funcionamiento, es necesario trabajar y estudiar mucho en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Analicemos el caso de una lectura inadecuadamente desplegada. Se trata de una lectura silábica o fonémica, cuya unidad articulatoria es un articulema o una sílaba. Este tipo de lectura requiere de la participación forzada de una articulación artificial para el niño, debido a que, en su lenguaje oral, nadie pronuncia articulemas o sílabas, sino palabras enteras. De esta forma, se trata de un proceso forzado, mecánico y artificial para el niño que, además, impide una apropiada comprensión de lo que el niño lee. Como consecuencia de esta lectura, que se introduce y se refuerza en la escuela primaria tradicional, el alumno no logra leer porciones grandes de información verbal, se fatiga rápidamente y pierde la motivación y el interés por la lectura. La Tabla 7 muestra el sistema funcional que surge en el caso de lectura silábica o lectura desautomatizada.

Tabla 7. Formación del sistema funcional en el caso de *lectura desautomatizada o silábica*.

Motivo-Objetivo	No puede ser claramente definido (articulación forzada de unidades verbales sin sentido). Intento de percepción y reconocimiento de grafías, sílabas y palabras por solicitud externa.			
Mecanismos neuropsicológicos	Regulación y control a nivel articulatorio.	Percepción de imágenes visuales (grafías). Aumento de activación inespecífica, que conduce a fatiga.	Aumento de activación inespecífica, que conduce a fatiga.	Integración cinestésica forzada para la articulación.
Estructuras cerebrales	Zonas premotoras.	Zonas parieto-occipitales.	Estructuras del tallo cerebral.	Zonas parietales secundarias.
Objeto de la acción	No puede ser claramente definido (sílaba), por lo que se trata de una operación no reflexiva, mecánica.		Grafías y sílabas.	
Resultado	Ausencia de comprensión, pérdida de interés y concentración forzada en sílabas, en lugar del contenido del texto.		Imposibilidad para identificar, recordar o comprender palabras.	

En la Tabla 7 podemos observar que la lectura silábica constituye un esfuerzo motor exagerado y poco eficaz en relación con los aspectos más relevantes de la lectura, como una buena comprensión. Estos aspectos son, indudablemente, la motivación alta y el fondo emocional positivo, que provoca la actividad de la lectura ante un mínimo esfuerzo físico. La lectura silábica, lenta y poco fluente, no conduce a ningún objetivo específico. A este proceso no es posible considerarlo como un proceso lector, sino como un esfuerzo infructuoso para articular fonemas y sílabas aislados, lo cual produce cansancio y rechazo de la actividad lectora.

Analicemos ahora el proceso de lectura que alcanzó un grado de automatización considerable, pero con nula o mínima comprensión de lo leído, por lo que se trata de una automatización incorrecta o negativa. En este caso, el alumno realiza una lectura rápida y aparentemente fluida, pero no comprende lo que lee. Su lectura se caracteriza por ser adivinatoria y anticipatoria, en la cual

fusiona partes de palabras, no las termina y anticipa las partes iniciales de las siguientes palabras. Incluso puede aparentar comprensión de lo que lee, debido a que intenta contestar a algunas preguntas, pero muy pronto el evaluador se dará cuenta de que las respuestas son adivinatorias, superficiales o erróneas. En la tabla 8 se propone una variante más del sistema funcional del proceso lector.

Tabla 8. Formación del sistema funcional en el caso de *automatización negativa de la lectura*.

Motivo-Objetivo	Mecanismos neuropsicológicos	Estructuras cerebrales	Objeto de la acción	Resultado
Pronunciación de palabras y/o oraciones por solicitud de adulto.	Regulación y control.	Zonas frontales amplias.	Palabra.	Pronunciación fluente de palabras con errores de anticipación y sustitución semántica, ausencia de comprensión del texto.
	Percepción de imágenes visuales.	Zonas parieto-occipitales.		
	Activación emocional inespecífica.	Estructuras profundas del tronco cerebral y sistema límbico.		
	Integración cinestésica para la pronunciación.	Zonas parietales secundarias.		
	Integración fonemática.	Zonas temporales amplias.		
	Activación inespecífica.	Formación reticular, estructuras del tronco cerebral.		

De esta forma, hemos considerado cuatro tipos probables de acciones y operaciones de la lectura con sistemas funcionales hipotéticos que participan en esta actividad. Sin embargo, es probable que existan diversas variantes en cada alumno particular. Al mismo tiempo, pensamos que se trata de cuatro variantes básicas de la lectura: 1) lectura rápida con una buena comprensión y alta motivación, 2) lectura desplegada con adecuada comprensión como proceso

lentificado, 3) lectura silábica desplegada, y 4) lectura fluente con automatización incorrecta. Consideramos que las dos últimas variantes de la lectura se relacionan con estados patológicos del sistema nervioso central, pero también con métodos inapropiados de enseñanza de la lectura en la escuela primaria.

Para una mejor comprensión de lo que estamos planteando, proponemos una regla para valorar la calidad del proceso de lectura. Esta es una regla simple: *el que lee mejor, siempre puede leer más y se cansa menos*. Al mismo tiempo, *el que lee mal, lee poco y se cansa mucho*. Si pensamos e imaginamos los procesos mismos de nuestra vida, podremos ver que así es en la vida real. El aprendizaje cultural de una acción cultural siempre implica la automatización del proceso, lo cual representa enormes ventajas para la comprensión y para la eficacia de todo el proceso lector. De esta forma, la característica de una *lectura veloz* se relaciona con la eficacia, el aprendizaje y la automatización del proceso, pero no puede considerarse como una característica primaria, dada *a priori*, como objetivo de la enseñanza y de la lectura. La velocidad lectora solo puede ser una consecuencia de la automatización y de la excelente comprensión, por lo que es una característica secundaria de la acción lectora. A lo largo del libro, estableceremos la diferenciación entre las características primarias y secundarias de las acciones, debido a que ambas características, objetivas y necesarias, deben considerarse durante el proceso de enseñanza en la escuela primaria (Galperin, 2000; Talizina, 1984). Debemos enfatizar que el tema de la comprensión lectora debe tratarse, no de forma implícita, sino explícita, en la escuela primaria, igual que la necesidad de crear y aprobar estrategias de enseñanza que aporten a la comprensión lectora de los alumnos.

Las características primarias de la acción (recordamos que, en nuestro caso, se trata de una acción de comprensión del lenguaje escrito o la acción adecuada de al lectura) se refieren al grado de interiorización y generalización de la acción, así como al grado de automatización y concientización. El *grado de interiorización de la acción* se refiere a la posibilidad de realizar la acción de forma independiente en el plano más interno por parte del sujeto. El *grado de generalización* de refiere a la posibilidad de utilizar distintos contenidos en situaciones diferentes. El *grado de automatización* se refiere a la reducción de los objetos intermedios que participan en la acción, por ejemplo, ya no leer palabras, sino oraciones o párrafos enteros. El *grado de concientización* implica que el participante es consciente de su propia posibilidad de su lectura y de su

comprensión. Este lector sabe bien dónde y cuándo debe detenerse y cuándo ir más rápido o más lento durante la lectura.

Las características secundarias de la acción se refieren a la velocidad, la estabilidad y el grado de dominio de esta acción. En el caso de la comprensión lectora, la *velocidad de lectura* es una característica secundaria que surge como consecuencia de todas las características primarias señaladas. Esta velocidad lectora se alcanza gracias al aumento de las características primarias de la acción de lectura referidas. Trabajar desde el inicio con la velocidad lectora, sin considerar la independencia, la generalización, la automatización y la concientización, conduce a la pérdida parcial o total de la comprensión durante la lectura. Todo lo anterior conduce a una mayor independencia y *estabilidad* de la comprensión del contenido de los textos y de las condiciones internas del lector (su estado de ánimo y su estado de salud). Con mayor *grado de dominio*, el lector se hace más independiente de estas condiciones externas mencionadas. Además, adquiere la posibilidad de reflexionar sobre su propio dominio y surge la posibilidad de compartir y transmitir su propia experiencia con otras personas, coetáneos y adultos.

Conocimiento de la gramática como una condición necesaria para la adecuada comprensión lectora

Una de las condiciones necesarias para lograr una óptima comprensión y producción lectora es la conciencia gramatical, lo que exige, a su vez, un conocimiento básico de la gramática. A simple vista, puede parecer que el conocimiento metalingüístico no tiene relevancia para la comprensión lectora. Sin embargo, si realizamos un análisis profundo del contenido del proceso de la comprensión y de la producción lectora, vemos que sí es importante. En realidad, el conocimiento de las reglas gramaticales y sintácticas conforma una base sólida para una adecuada comprensión lectora en el idioma materno y su paso a la lectura en otros idiomas.

Para justificar esta afirmación, invitamos al lector a reflexionar sobre el hecho de que *no existe comprensión lectora abstracta*, sino que solo puede existir la comprensión de textos concretos, que constituyen el objeto de la lectura. Todos los textos están integrados por oraciones, las cuales, a su vez, se conforman de diversas palabras que expresan distintos contenidos

sintáctico-gramaticales. Lo que se expresa en los textos con las oraciones elegidas por el autor, puede ser expresado de manera diferente. La comprensión de estas funciones de las palabras en las oraciones ayuda a comprender lo que se expresa en ellas y permite relatar lo leído con un orden propio, en lugar de una memorización y repetición mecánica.

El autor que escribe un texto elige una forma única de expresión verbal, mientras que el lector se hace capaz de 'traducir' para sí mismo estas expresiones de diversas maneras. El lector entabla un diálogo interno con el autor del texto (Bajtin, 2000 b) e intenta descubrir el sentido oculto del texto y expresarlo para sí, de una manera aceptable para el lector. Se trata de un trabajo intelectual constante, que consiste en la búsqueda del sentido oculto del texto (Tsvetkova, 1995, 2001, 2016). Sin esta condición de la necesidad de búsqueda activa del sentido, el proceso lector pierde su aspecto intelectual y se queda en el nivel de una reproducción pasiva, sin acceso al significado y al sentido de las expresiones verbales contenidas en el texto.

Debemos recordar que este bajo nivel de lectura caracteriza a las personas adultas que sufren lesiones corticales frontales y pierden la posibilidad de penetrar en el contenido profundo de los textos. Para ellos el proceso lector representa un simple acto de pronunciación de las unidades verbales (palabra y/o oraciones). La lectura pierde su aspecto de actividad intelectual y participa solo como un acto reproductor. Tales situaciones fueron descritas y analizadas en pacientes con síndrome frontal (Luria, 1973; Xomskaya, 1989; Tsvetkova, 1995, 2004).

Lamentablemente, es frecuente que en la escuela primaria no se consideren las características intelectuales de la lectura de textos, como si solo se tratase de un acto de pronunciación de palabras y oraciones por parte del alumno. Dicha situación no solo no aporta para la comprensión lectora, sino que la destruye desde el inicio, antes de formarla, anulando la formación de algún tipo de motivación mínima en los alumnos. Si llevamos al extremo esta situación, pareciera que se trata de convertir a los alumnos en *pacientes frontales sin lesión cerebral*. Una vez más, enfatizamos que la lectura mecánica y repetitiva sin comprensión, no es un acto intelectual.

De esta forma, reiteramos que uno de los requisitos para la adecuada comprensión lectora y su progreso a largo plazo es la incorporación de los conocimientos metalingüísticos básicos para el trabajo reflexivo y consciente

de los alumnos de primaria, secundaria y preparatoria. Estos conocimientos implican el trabajo con conceptos gramaticales, morfológicos y sintácticos. Como parte integral de este aprendizaje se deben estudiar especialmente las reglas ortográficas, no como reglas implícitas que el alumno debe memorizar cual algo ajeno e incomprensible para él, sino cual elementos explícitos de la escritura. Dicho aprendizaje se debe realizar de lo general a lo particular, lo que significa que se debe iniciar con la caracterización general de la estructura del idioma y de sus normas. Posteriormente pueden presentarse los casos particulares y las excepciones con alteraciones de las normas que siempre suceden, siendo el idioma un sistema vivo y flexible.

Debemos recordar una regla básica en la enseñanza del idioma en general y de la gramática en particular: *el objetivo de la adquisición del idioma* (por sus niveles específicos) *es mejorar y perfeccionar la expresión verbal* que ya se había adquirido de manera inespecífica (empírica) en la infancia preescolar (Solovieva, 2016).

El desarrollo inicial del lenguaje surge en el diálogo. Al principio es predominantemente emocional, y gradualmente adquiere elementos de un diálogo verbal y a partir de ello el diálogo transita en dos direcciones: *hacia la reducción* y *hacia la ampliación* o expansión de los medios. La primera línea (*reducción*) conduce hacia el lenguaje reducido y agramático del lenguaje interno, en el que predominan el sentido personal de la expresión verbal y las funciones no comunicativas del lenguaje: la función reguladora y la función intelectual (Vigotsky, tomo 2). De esta forma, la primera línea es *el paso del diálogo al plano interno*, a la aparición del lenguaje interno como regulador de la conducta práctica e intelectual del niño. Es la línea de la representación interna del diálogo en la propia consciencia del niño.

La segunda línea (*expansión*) va hacia afuera, hacia el diálogo desplegado, el minimonólogo, el monólogo desplegado y, finalmente, hacia el lenguaje escrito. De acuerdo con Bajtin, cualquier tipo de lenguaje es un diálogo, debido a que siempre permite el intercambio con el otro (metáfora del espejo). Así, esta segunda línea se dirige a los demás y a participantes desconocidos y poco esperados, al grado de que puede dirigirse a aquellos que nunca se conocerá personalmente (éste es el caso de una producción independiente de un texto escrito). La línea de extensión es la consciencia social y cultural externa, el mundo y la cultura que nos rodea.

La línea de la extensión es la que crea la necesidad de encontrar los medios de expresión apropiados para los otros, para los lectores. Al mismo tiempo, es la que permite apropiarnos de las expresiones realizadas previamente por otros. Las palabras (nivel léxico) y las oraciones (nivel sintáctico gramatical) se eligen, se incluyen, se funcionan y se crean de acuerdo con la necesidad (motivo) y el objetivo de la expresión verbal del sujeto psicológico (autor de la expresión verbal o autor del texto escrito).

Todas estas consideraciones permiten plantear de manera novedosa las posibilidades y necesidades de la enseñanza de la gramática en la escuela primaria y secundaria. Este trabajo con las categorías gramaticales y sintácticas permiten elevar considerablemente el nivel de la comprensión y de la producción escrita de los alumnos.

Niveles de la acción de la producción escrita

Al igual que la comprensión lectora, la producción escrita se puede realizar de distintas maneras y en diversos niveles, y su resultado puede ser exitoso o ser un fracaso. Estos niveles pueden coexistir en un mismo sujeto, por lo menos en un nivel inicial del aprendizaje, y, además, tener diferentes niveles de adquisición. Analizaremos estos niveles con mayor detalle.

La producción escrita no constituye una función única, indivisible, o un proceso único. Se puede diferenciar la forma de apoyo o la fuente de la escritura que realiza un sujeto, como la escritura a la copia, al dictado y la producción independiente. A esa última modalidad, frecuentemente, se le denomina *escritura espontánea*. Sin embargo, consideramos que esta denominación es incoherente, debido a que el proceso de escritura es uno de los más voluntarios y planeados de la actividad humana. La escritura no puede realizarse de forma *espontánea*, ni siquiera la escritura a la copia, debido a que se trata de un proceso organizado y planeado. El nivel de automatización de la escritura y el grado de su dominio puede variar, sin duda, pero en ninguna circunstancia se puede hablar de una *escritura espontánea*.

Analicemos cada uno de los niveles o variantes de la escritura: a la copia, al dictado y la escritura independiente. Es evidente que en cada una de estas variantes se trata de diversas unidades u objetos de la acción del alumno. Este objeto de su acción puede ser una letra, una palabra, una oración o un texto,

lo que constituye diferentes niveles de complejidad de la escritura. Es trivial decir que la copia de una letra es más sencilla que la copia de un texto, que consta de varios párrafos. Lo mismo sucede con la escritura al dictado: es más fácil escribir una palabra al dictado, que un texto. Aun así, existen importantes diferencias en la organización de los sistemas funcionales complejos (figuras 11 y 12) entre la escritura a la copia y la escritura al dictado (tablas 9 y 10). Es importante comprender estas diferencias para promover o descartar su uso en la escuela primaria.

Tabla 9. Estructura de la acción de la escritura a la copia.

Motivo-Objetivo	Copiar lo que se solicita.				
Mecanismos neuropsico-lógicos	Regulación y control	Organización motora secuen-cial para la copia	Percepción de imágenes visuales	Integración cinestésica para la pose de la mano (pinza)	Activación inespecífica
Estructuras cerebrales	Zonas frontales amplias	Zonas secun-darias frontales y subcorticales p/organización de movimientos	Zonas parieto-occipitales	Zonas parietales primarias y secundarias	Formación reticular y estructuras del tronco cerebral
Objeto de la acción	Unidad que se solicita (letra, palabra, oración, párrafo).				
Resultado	No implica buena comprensión de lo que debe copiar (frase, palabra).				

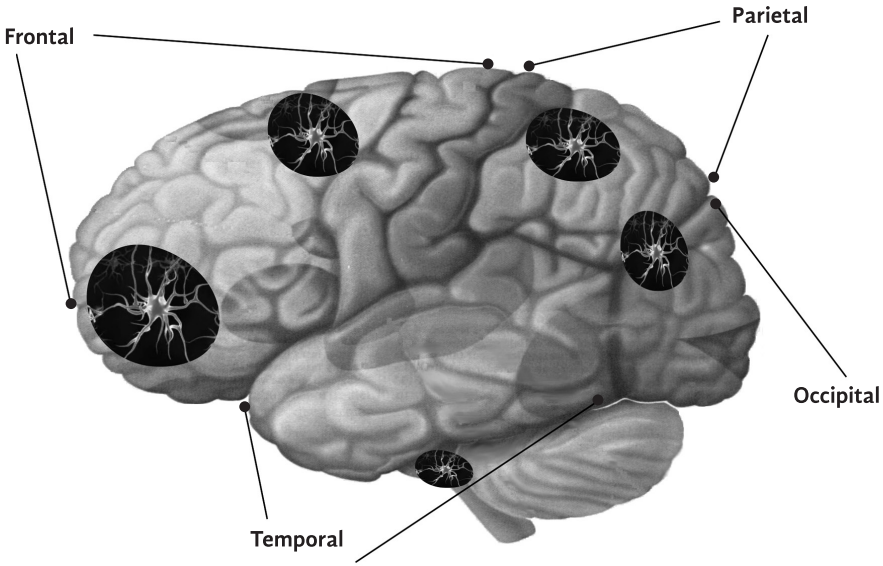


Figura 11. Sistema funcional complejo para la escritura a la copia.

Tabla 10. estructura de la acción de la escritura al dictado.

Motivo-Objetivo	Mecanismos neuropsicológicos	Estructuras cerebrales	Objeto de la acción	Resultado
Reproducir lo solicitado (letra, palabra, oración, párrafo).	Regulación y control.	Zonas frontales amplias.	La unidad verbal solicitada (letra, palabra, oración, párrafo). Párrafos y páginas enteras..	No se garantiza una buena comprensión de lo que se escribe al dictado. Buena comprensión del texto.
	Oído fonemático.	Zonas secundarias superiores temporales .		
	Retención audioverbal.	Zonas secundarias medias temporales.		
	Integración cinestésica (necesidad de articular lo que escucha).	Zonas parietales secundarias.		
	Retención visuoverbal.	Zonas terciarias témporo-occipitales.		
	Organización secuencial motora.	Zonas premotoras y subcorticales para la organización de movimientos.		
	Activación inespecífica.	Formación reticular y estructuras del tronco cerebral.		
	Integración espacial.	Zonas terciarias posterio-res: TPO.		

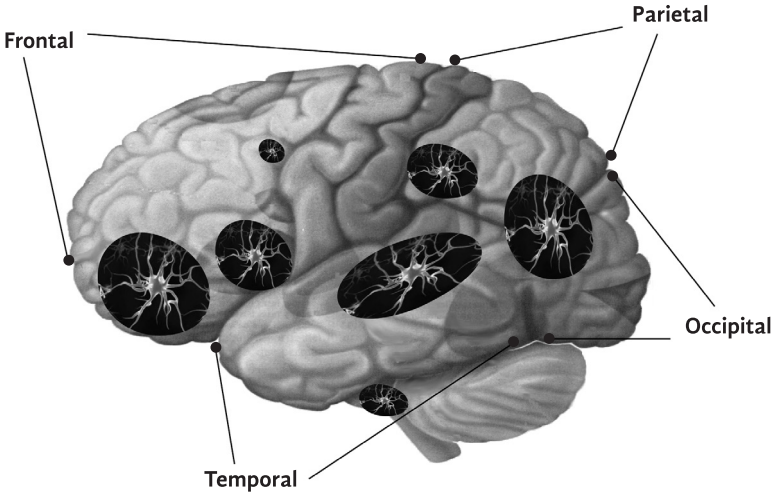


Figura 12. Sistema funcional complejo para la escritura al dictado.

Este complejo proceso de creación, planeación y realización de la escritura independiente debe considerarse como una *escritura verdadera*, debido a que se trata precisamente de una *producción escrita*. El sujeto que escribe algo no se basa en nada, no posee un modelo visual (escritura a la copia) o uno modelo auditivo (escritura al dictado). El sujeto debe planear, programar y verificar de antemano todo el modelo propio de la escritura que realiza. La verificación de este proceso debe ser constante y también constituye la parte final indispensable de la escritura. La tabla 11 muestra las características del sistema funcional para la escritura independiente. En este sentido, podemos afirmar que la *escritura independiente* no puede ser totalmente automatizada, aunque se puede hablar de automatización de los movimientos de los dedos cuando se usa una computadora o en la escritura manual. Pero debemos recordar que de dicha automatización no depende el éxito de la escritura independiente o de la producción del sentido del texto. Una alta automatización surge con la copia constante o con la reproducción continua de escritura ajena (taquigrafía). En ninguno de los casos existe una relación con la posibilidad de producir la escritura propia, aunque ambas posibilidades pueden formarse en un mismo sujeto. Como ejemplo, sirve el de un escritor que escribe en taquigrafía su propia producción escrita.

Tabla 11. Sistema funcional complejo que se activa durante la realización de la producción escrita independiente.

Motivo-Objetivo	Mecanismos neuropsicológicos	Estructuras cerebrales	Objeto de la acción	Resultado
Idea de lo que se va a escribir y su constante verificación.	Regulación y control:	zonas órbito-frontales y activación emocional.	Expresión escrita como una unidad (palabra, oración, texto).	Buena comprensión con producción de lo que se va a escribir (palabra, oración, texto); interés por lo que se escribe.
Sentido profundo del texto y su constante actualización, modificación y verificación.	Regulación y control:	zonas orbito-frontales y zonas de activación subcortical.	Párrafos y páginas enteras.	Buena comprensión con interacción con el sentido del texto que se produce, organización de la coherencia del sentido de lo expresado.
Significado de cada parte del texto con organización sintáctica.	Regulación y control:	zonas orbito-frontales, zonas premotoras.	Oraciones del texto.	Organización sintáctico-gramatical coherente.
	Activación emocional inespecífica:	corteza cingular y el sistema límbico.		
	Integración cinestésica para la actualización de unidades léxicas:	zonas parietales secundarias.		
	Integración fonemática:	zonas temporales amplias.		
	Activación inespecífica.	Formación reticular y estructuras del tronco cerebral.		
	Integración espacial.	ZONAS TPO.		
Verificación de todo el proceso.	Regulación y control:	zonas órbito-frontales, zonas subcorticales amplias de diversos niveles.	Texto y sus unidades que se verifican.	Posibilidad de corregir y modificar texto en caso necesario.

Es necesario señalar que la verificación de la escritura constituye una acción intelectual particular e independiente de la escritura. La verificación de la escritura no es algo fácil, automático e implícito en la escritura, sino que se debe introducir y formar como una tarea específica durante el proceso escolar dirigido de enseñanza-aprendizaje. El maestro en la escuela primaria no solo debe dar tareas de copia y dictado, sino trabajar con la producción escrita. Este trabajo debe incluir la posibilidad de verificar la propia escritura que produce el alumno.

No puede existir una verificación de toda la escritura a la vez. La escritura, como sabemos, incluye diversos niveles de organización interna. Entre estos niveles se encuentra el nivel ortográfico-morfológico, el nivel sintáctico-gramatical y el nivel semántico, que se refiere al sentido de lo que se expresa en el texto. En la escritura propia es sumamente difícil lograr la verificación simultánea de estos tres niveles, tanto en un texto largo, como en un párrafo escolar. Por ello sugerimos que se enseñe y que se aplique la verificación de la escritura propia (y ajena) separando cada uno de estos niveles. El mismo alumno (o adulto) puede definir con cuál nivel iniciará la revisión, pero la misma elección del nivel de verificación es indispensable.

Recordemos que en la vida real incluso el proceso mismo de verificación se reparte entre varios participantes. Un especialista revisa la ortografía y el estilo, y otro revisa la aportación, el sentido y la coherencia del texto. Recordemos también que la verificación de un texto ajeno es más fácil que la verificación de un texto propio. Normalmente no notamos fácilmente nuestros propios errores, o por lo menos nos resulta más difícil encontrarlos. Si comprendemos y recordamos esto, comprenderemos que la tarea de revisar la escritura propia, en alumnos de escuela primaria y/o secundaria, no es una tarea para nada sencilla. El alumno debe planear no solo su escritura, sino también la verificación de su propia escritura. Para que esto suceda, el maestro tiene que introducir, formar por etapas y consolidar estas tareas garantizando su máxima automatización e interiorización en sus alumnos.

La producción de un texto incluye el uso adecuado, consciente y voluntario de reglas y normas lingüísticas establecidas de un idioma dado. Con ello no queremos expresar que se trata de un conocimiento lingüístico científico, sino de la necesidad real por conocer más reflexivamente las reglas y las normas del idioma para lograr una adecuada y amplia producción de textos independientes.

Veamos en qué niveles funcionan estas reglas:

- Representar adecuadamente los fonemas del idioma con ayuda de los grafemas utilizados para este idioma.
- Conocer y aplicar las reglas de correspondencia entre fonema-grafema de un idioma, lo cual implica el uso de las reglas ortográficas.
- Elegir las unidades lexicales apropiadas para la expresión de las ideas de la escritura.
- Unir las unidades lexicales en oraciones gramaticales coherentes con ayuda de las reglas sintácticas.
- En el caso de la elaboración de un texto (solo este nivel corresponde a la escritura independiente), es necesario garantizar la coherencia del sentido interno del texto.

Este último nivel de coherencia del sentido del texto normalmente produce muchas dificultades, incluso en adultos con alto nivel educativo. Solo se logra con la práctica de la actividad misma de producción de textos y con el uso de estrategias reflexivas por parte del autor del texto, lo que permite expresar sus ideas de mejor forma para que sea comprendido por el lector. Este nivel debe incluirse en el trabajo con la producción de textos escritos desde la escuela primaria, y continuar en la secundaria y preparatoria. Los alumnos deben comprender que el texto que ellos producen debe representar una unidad indivisible y debe ser leído en su totalidad para ser comprendido.

A modo de ejemplo, podemos mencionar que no es posible comprender la obra *Don Quijote* leyendo un párrafo, una página o un capítulo. La comprensión de una obra solo se alcanza si la leemos completa. La tabla 12 presenta los niveles de conocimiento y aplicación de las reglas y normas lingüísticas con la unidad de análisis consciente y reflexivo que se debe formar en el alumno durante el trabajo con la producción escrita.

Estamos conscientes de que es muy difícil lograr una adecuada orientación en todos los niveles; sin embargo, esto no significa que no se pueda hacer nada al respecto, o por lo menos hacer algo para que los alumnos sean conscientes de la existencia de estas reglas. Por otro lado, si el maestro está consciente de la existencia de estos niveles de las reglas lingüísticas y las dificultades que surgen durante la producción de un texto independiente, puede ayudarle a formar una mejor comprensión y producción escrita en los alumnos y, por qué no, también en sí mismo.

Tabla 12. Niveles de reglas lingüísticas que se aplican durante la producción del texto independiente.

Nivel de regla	Unidad de trabajo	Medio de realización	Ejemplo en la escritura
Fonémico-fonemático.	Palabra.	Grafías (letras).	Uso apropiado de grafías: letra "g" para la representación de diversos sonidos.
Ortográfico-morfológico.	Palabra / transformación morfológica.	Elementos morfológicos de las palabras: raíz, sufijo, prefijo, flexión.	Uso apropiado de ortografía: casa–caza.
Lexical.	Palabra / oración /frase.	Significados verbales a través de medios lingüísticos distintos.	Sinónimos. Antónimos. Elección precisa de la palabra, la frase, etc.
Sintáctico-gramatical.	Oración.	Funciones gramaticales de palabras en oraciones.	Reglas de coherencia sintáctica.
Coherencia del sentido del texto.	Texto.	Relación entre las ideas que el autor desea presentar al lector, reflexión propia del autor sobre el texto.	Coherencia semántica que conforma relación entre las partes del texto.

Es evidente que el conocimiento de la gramática es útil para una adecuada comprensión y producción lectora, y este libro es claramente un ejemplo de trabajo dirigido que se puede aplicar en distintos niveles educativos. Tal y como lo hemos señalado para la comprensión lectora, podemos expresar la misma idea acerca de la utilidad del estudio consciente y reflexivo de la gramática y de la morfología, como un conocimiento que a corto y largo plazos mejora la producción escrita de los alumnos en todos los niveles educativos.

Desde luego que el trabajo con las reglas gramaticales y morfológicas no significa que el alumno debe repetir y memorizar las reglas lingüísticas. Por el contrario, en todos los niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje se proponen ejercicios creativos y productivos con una visión innovadora hacia

el valor y el significado de la gramática para la comprensión y la producción escrita. En el siguiente capítulo expondremos una propuesta para la introducción de la gramática con los alumnos que ya saben leer y escribir.

La tabla 13 muestra ejemplos de ejercicios que pueden ser de gran utilidad para el trabajo consciente y reflexivo con las reglas lingüísticas en diversos niveles. Consideramos que este tipo de ejercicios pueden ser útiles, no solo para el trabajo con el idioma materno, sino también con algún idioma extranjero en distintos niveles educativos. En cada idioma cambian las reglas específicas y las formas de su manifestación, pero se mantienen los niveles generales de las reglas lingüísticas y la necesidad de reflexión y comprensión para utilizarlas adecuadamente durante el proceso de la comprensión lectora y la producción escrita.

En esta tabla podemos identificar niveles sencillos o accesibles y niveles más complejos. Es evidente que el nivel más complejo es el nivel de coherencia del sentido del texto, el cual no está implícito en las reglas sintáctico-gramaticales. En nuestra práctica docente, hemos observado dificultades en la coherencia del sentido del texto en estudiantes de maestría y doctorado y, por qué no decirlo, en docentes e investigadores de altos grados educativos. Respecto al trabajo con este último nivel, solo una práctica constante y enriquecida puede ayudarle al alumno a mejorar las relaciones del sentido en los textos que produce. Consideramos que es útil darse cuenta de este nivel desde el principio mismo. La adecuada presentación de las relaciones entre los sentidos de las partes del texto y la idea general del texto, hace que sea comprensible para los lectores y produzca en ellos el efecto deseado por el autor. Dicho efecto puede ser la confirmación de algo conocido, la presentación de un nuevo suceso o conocimiento, la experiencia de alguna emoción, etc.

Tabla 13. Ejercicios para el trabajo consciente y reflexivo con reglas lingüísticas.

Nivel de regla	Unidad de trabajo	Medio de análisis	Ejemplo de ejercicios
Fonémico-fonemático	Palabra	Análisis de los sonidos y sus tipos que conforman palabras. Análisis de casos de correspondencia entre fonema y grafema.	Identificar las palabras que tienen más o menos consonantes y con qué sonido inicia la palabra. Proponer palabras con diversos tipos y combinaciones de sonidos. Identificar cuando una misma letra presenta diferentes sonidos (g, c, x) y cuando un mismo sonido se representa con diversas letras (k, q, c).
Ortográfico-morfológico	Palabra / transformación morfológica	Análisis morfológico de las palabras; creación de palabras nuevas a partir de sus elementos morfológicos: raíz, sufijo, prefijo, flexión.	Trabajo con la búsqueda de palabras morfológicamente cercanas: *casa, casita, casona, casota, casucha, casarse, casamiento.*
Lexical	Palabra/ oración /frase	Análisis preciso de los significados léxicos de palabras y frases.	Propuesta de sinónimos, antónimos, comparaciones, metáforas, hipérboles, creación de múltiples ejemplos: *El día es hermoso. El día es magnífico. Ese día se siente la felicidad en el aíre. ¡No se va a olvidar un día como ese!*
Sintáctico-gramatical	Oración	Análisis de componentes sintácticos de las oraciones y tipos de oraciones.	Oración: simple y compuesta, compuesta coordinada y subordinada. Uso de conectivos entre las oraciones subordinadas; uso de signos de puntuación como señales de cambio de sujeto gramatical en la oración. (Véase, para los ejemplos, el apartado de las oraciones en este libro).
Coherencia del sentido del texto	Texto; partes del texto que implican parte de las expresiones con sentido.	Necesidad de una introducción en cada parte del texto con la identificación de las relaciones entre el sentido de cada parte.	Uso de frases y giros que permiten relacionar, contrastar y subrayar diversas partes del texto. Ejemplos: "De acuerdo con lo explicado anteriormente,... "Siguiendo nuestras ideas,"... "En contraste con lo que se piensa normalmente,"... "En la próxima parte de nuestra exposición se va a presentar",...

Capítulo 5

El Estudio de la Gramática en la Escuela

De acuerdo con los objetivos de la formación de las habilidades de la comprensión y la producción del lenguaje escrito propio, proponemos incluir el estudio de dos sistemas del idioma en el proceso de enseñanza: clases (categorías) gramaticales de palabras y funciones sintácticas de los miembros de la oración. En la parte de clases de palabras es necesario incluir el análisis morfológico y el estudio de las reglas ortográficas, con la intención de relacionarlos, debido a que muchas reglas ortográficas dependen de los cambios morfológicos en las palabras de diversas clases. Los cambios de las palabras dentro de las clases, dependen de las posibilidades gramaticales de cada clase.

Hemos propuesto una orientación de lo general a lo particular para trabajar con las categorías gramaticales (Solovieva, 2016). Esta orientación consiste en sistemas de características que se pueden presentar, a nivel más general o detallado, dependiendo del nivel de los alumnos y de los objetivos del maestro. Este sistema de características incluye: 1) características semánticas (qué significa la categoría gramatical), 2) características gramaticales (cómo se comporta en el idioma), y 3) características morfológicas (cuál es la estructura interna de esta palabra). Si analizamos este sistema para cada categoría gramatical, es posible establecer todas las variantes que existen en el idioma español, pero también podemos aplicar este mismo análisis a otros idiomas.

En lo que se refiere a la ortografía, consideramos que no es posible introducirla sin utilizar las referencias morfológicas. Como normalmente

sucede en las escuelas, la introducción de las reglas ortográficas se convierte en una memorización mecánica, sin sentido alguno de las múltiples y confusas reglas. El conocimiento morfológico permite sistematizar y darles sentido a dichas reglas. Por lo tanto, es muy útil introducir algunas reglas en las partes correspondientes a las categorías gramaticales cuando se habla de características morfológicas. Sin embargo, es recomendable incluir, en las etapas más avanzadas de la enseñanza, la parte de morfología básica, la cual apoya la asimilación de las reglas ortográficas.

En una publicación anterior (Solovieva, 2016), hemos propuesto un orden de presentación del material, de lo general a lo particular, de acuerdo con las partes establecidas. En esta obra, que constituye la continuación de la anterior, proponemos ampliar y enriquecer el trabajo con las categorías gramaticales y sintácticas, así como incluir el trabajo con las categorías morfológicas. El proceso de comprensión lectora no puede mejorar sin la profundización de los conocimientos del alumno sobre el idioma y sus niveles de organización.

Recordemos la organización del trabajo con las categorías gramaticales:

Clases de palabras (categorías gramaticales)
Categorías gramaticales con contenido semántico:
Sustantivo | Pronombre | Adjetivo | Verbo | Adverbio | Número

Morfología y ortografía
Elementos de la palabra y sus funciones:
Raíz | Sufijo | Prefijo | Flexiones

Signos de puntuación y sus funciones:
Punto | Coma | Punto y coma | Dos puntos | Guion | Comillas/ Paréntesis

Consideraremos con mayor detalle los cambios gramaticales del verbo, debido a que frecuentemente produce grandes confusiones en los alumnos.

Contenido semántico de los modos del verbo:

- Modo indicativo: acción que sucede en realidad.
- Modo subjuntivo: acción que no sucede en realidad (deseo, duda, creencia, sospecha).

- Modo imperativo — acción que se tiene que realizar (mandato, ruego, instrucción, petición).

Modo indicativo

En lo que se refiere a los tiempos del modo indicativo, para poder entender las funciones de esta categoría gramatical es necesario comprender la semántica lógica del tiempo en general, es decir, establecer qué tipo de situaciones temporales puede reflejar nuestro lenguaje y a través de qué medios del idioma español se hace esto.

Oración. Signos de puntuación

Miembros sintácticos de la oración:
Sujeto | Predicado | Complemento directo | Complemento indirecto
Oraciones:
Simple Compuesta no subordinada | Compuesta subordinada

Semántica general de los tiempos del verbo:

1. *Presente* (Pr): la acción sucede en este momento o siempre.
2. *Pasado* (Pas):la acción se dio o se daba en algún momento (periodo) antes del momento de referencia en presente.
3. *Antepasado* (A-pas):la acción se dio antes del momento de referencia en el pasado.
4. *Futuro* (Fut): la acción se dará más adelante o después del momento de referencia en el presente.
5. *Futuro Condicional* (Fut-C): la acción que se puede dar bajo ciertas circunstancias después del momento de referencia en el presente.
6. *Ante futuro* (A-Fut): la acción que se va a dar en el futuro respecto al momento de referencia en el pasado.
7. *Ante futuro Condicional* (A-Fut-C): la acción que se puede dar en el futuro (pero no se dio) respecto al momento de referencia en el pasado.

Esta concordancia temporal se puede representar de manera convencional en forma de esquema:

A—Pas Pas A—Fut-C A—Fut Pr Fut—C Fu

El sujeto, al referirse a los tiempos, puede encontrarse en el momento en el presente, pasado o futuro. Considerando esto, es posible tener un momento de referencia en uno de estos tiempos reales.

Además de la secuencia temporal, la acción puede tener tres aspectos más: puede ser constante, se puede dar durante un periodo continuo o puede ser concluida para el momento de la referencia. La combinación de los 7 tiempos y las 3 características da un total de 21 tiempos hipotéticos:

Presente constante | Presente continuo | Presente concluido

Pasado constante | Pasado continuo | Pasados concluido | Ante pasado constante | Ante pasado continuo | Ante pasado concluido

Futuro constante | Futuro continuo | Futuro concluido | Futuro condicional constante | Futuro condicional continuo | Futuro condicional concluido | Ante futuro constante | Ante futuro continuo | Ante futuro concluido | Ante futuro condicional constante | Ante futuro condicional continuo | Ante futuro condicional concluido

Estos tiempos se refieren a situaciones semánticas o situaciones reales, y no a tiempos como categorías de la gramática formal. Como se sabe, para el modo indicativo del idioma español se identifican 10 tiempos y no 21. Sin embargo, las demás situaciones se expresan a través de otros medios gramaticales, sin considerarse como tiempos independientes en la gramática formal. En diversos idiomas estos tiempos semánticos se expresan de manera particular. Por ejemplo, en el idioma inglés se consideran más tiempos para el modo indicativo y en el idioma ruso solo existen tres tiempos como categorías gramaticales, mientras que las demás situaciones reales se expresan con el uso de otros medios verbales.

En lo que se refiere al aspecto, en la gramática formal normalmente se identifican dos: *perfecto* o *perfectivo,* e *imperfecto* o *imperfectivo* (Gispert, 2000). Nosotros proponemos tres aspectos a efecto de poder elaborar un esquema semántico coherente para la enseñanza de los tiempos del verbo.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, podemos ubicar a cada uno de los tiempos gramaticales del modo indicativo del idioma español con el contenido temporal semántico.

Correspondencia entre los tiempos del modo indicativo y los tiempos semánticos[8]:

Presente constante - **presente de indicativo:** la acción se da siempre.
Presente continuo - verbo auxiliar en presente de indicativo más gerundio: la acción se realiza en este momento.
Presente concluido - **antepresente** o **pretérito perfecto:** la acción que concluyó para el momento de referencia en el presente.
Pasado constante - **pretérito:** la acción se dio antes del momento de referencia. Este mismo tiempo puede transmitirse con ayuda del verbo auxiliar en pretérito más gerundio.
Pasado continuo - **copretérito:** la acción se daba durante un periodo en el pasado. Este tiempo también se puede expresar con el verbo auxiliar en copretérito más gerundio.
Pasado concluido - **ante pretérito:** la acción que concluyó para el momento de referencia en el presente.
Ante pasado constante - **ante copretérito:** coincide con el ante pasado concluido - acción que se dio en el pasado para el momento de referencia en el pasado.
Ante pasado continuo - ante copretérito + gerundio: la acción que se dio en el pasado de manera continua respecto al momento de referencia en el pasado.
Ante pasado concluido - **ante copretérito**: la acción que se concluyó antes del momento de referencia en el pasado.
Futuro constante - **futuro**: la acción se dará después del momento de referencia en el presente.
Futuro continuo - verbo auxiliar en futuro + gerundio: la acción se dará en futuro de manera continua.
Futuro concluido - verbo en el futuro + participio (solo para formas pasivas).
Futuro condicional constante - **pospretérito**: la acción que se puede dar en el futuro respecto al momento de referencia en el presente. Su semántica se asemeja a la del modo subjuntivo.

8. Con negrita se precisan los tiempos formales de la gramática castellana.

Futuro condicional continuo - verbo auxiliar en pospretérito + gerundio: la acción se puede dar de manera continua en el futuro.
Futuro condicional concluido - verbo auxiliar en pospretérito + participio (solo para formas pasivas).
Ante futuro constante - **ante futuro**: la acción que se va a concluir para el momento de referencia en el pasado.
Ante futuro continuo - ante futuro + gerundio: acción que se puede dar de manera continua en el futuro, respecto al momento de referencia en el pasado.
Ante futuro concluido - verbo auxiliar en el ante futuro + participio del verbo auxiliar más participio (solo para formas pasivas).
Ante futuro condicional constante - **ante pospretérito**: la acción que se puede dar en el futuro para el momento de referencia en el pasado; su semántica se asemeja a la del modo subjuntivo.
Ante futuro condicional continuo - verbo auxiliar en ante pospretérito + participio del verbo auxiliar + gerundio: la acción que se puede dar en el futuro de manera continua para el momento de referencia en el pasado; su semántica se asemeja a la del modo subjuntivo.
Ante futuro condicional concluido - verbo auxiliar en ante pospretérito + el participio del verbo auxiliar + participio (sólo para formas pasivas).

De esta forma, se puede ver que en el idioma español se da mayor importancia semántica a los tiempos presente y pasado y al aspecto constante, debido a que los demás tiempos y aspectos están menos representados en la gramática formal. Algunos tiempos semánticos pueden existir solo para la voz pasiva de los verbos. Estas formas son los tiempos del futuro en el aspecto concluido: futuro, futuro condicional, futuro condicional en el pasado y ante pasado.

Para mostrar este hecho más claramente, presentaremos el mismo esquema, ordenado de acuerdo con los aspectos constante, continuo y concluido.

Aspecto constante

Tiempos semánticos:	Tiempos gramaticales:
Presente	Presente
Pasado	Pretérito
Ante pasado	Ante copretérito
Futuro	Futuro
Futuro condicional	Pospretérito
Futuro condicional en pasado	Ante pospretérito
Ante futuro	Ante futuro

Aspecto continuo

Tiempos semánticos:	Tiempos gramaticales:
Presente	Verbo auxiliar en presente + gerundio.
Pasado	Copretérito, verbo auxiliar en copretérito + gerundio.
Ante pasado	Verbo auxiliar en ante pretérito + participio del verbo auxiliar + gerundio.
Futuro	Verbo auxiliar en futuro + gerundio.
Futuro condicional	Verbo auxiliar en pospretérito + gerundio.
Futuro condicional en pasado	Verbo auxiliar en ante pospretérito + gerundio.
Ante futuro	Verbo auxiliar en ante pospretérito + participio del verbo estar + gerundio.

Aspecto concluido[9]

Tiempos semánticos:	**Tiempos gramaticales:**
Presente	Antepresente
Pasado	Ante pretérito
Ante pasado	Ante pretérito
Futuro	*Verbo auxiliar en el futuro + participio*.*
Futuro condicional	*Verbo auxiliar en el pospretérito + participio auxiliar + participio*.*
Futuro condicional en pasado	*Verbo auxiliar en el ante pospretérito + el participio del verbo auxiliar + el participio*.*
Ante futuro	*Verbo auxiliar en el ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio*.*

Presentaremos el esquema en forma de resumen para los tiempos y los aspectos de los verbos del modo indicativo.

9. Con cursiva se señalan los tiempos que se pueden formar solo para la voz pasiva.

Tiempos de verbos del modo indicativo[10].

Tiempo/Aspecto	Constante	Continuo	Concluido
Presente	Presente	Presente + gerundio*	Ante presente
Pasado	Pretérito	Copretérito	Ante pretérito
Antepasado	Ante pretérito	Ante pretérito del auxiliar + participio del auxiliar + gerundio*	Ante copretérito
Futuro	Futuro	Futuro del auxiliar + gerundio*	Solo voz pasiva
Futuro condicional	Pospretérito	Pospretérito del auxiliar + gerundio*	Solo voz pasiva
Futuro condicional en el pasado	Ante pospretérito	Ante pospretérito del auxiliar + participio de auxiliar + gerundio*.	Solo voz pasiva
Ante futuro	Ante futuro	Ante futuro del auxiliar + participio del auxiliar + gerundio*.	Solo voz pasiva

Podemos notar que existe una secuencia lógica en la formación de los tiempos. Así, los tiempos concluidos se forman a través del verbo auxiliar conjugado en el tiempo correspondiente y el participio del verbo nominal. Los tiempos continuos se forman a través del verbo auxiliar conjugado, de acuerdo con el tiempo correspondiente, y el gerundio del verbo nominal. En ocasiones, para la formación del tiempo concluido se utiliza el auxiliar conjugado + participio auxiliar + participio. Para el tiempo continuo se puede utilizar el auxiliar conjugado + participio auxiliar + gerundio. En ambos casos se trata de tiempos semánticos y no de tiempos gramaticales del español.

En el idioma español el tiempo ante copretérito no hace diferencia entre el aspecto constante y concluido; para ambos aspectos se utiliza la misma forma gramatical del verbo.

10. Los asteriscos se refieren a los tiempos que no se consideran en la gramática formal, pero que se pueden construir a través de otras combinaciones gramaticales.

Dicho esquema puede ayudar a los alumnos para adquirir la semántica de los verbos, no solo del idioma español, sino de otros idiomas, y comparar los aspectos del sentido temporal en ellos.

Modo subjuntivo

Consideraremos ahora los tiempos del modo subjuntivo. Desde el punto de vista del sentido, para el tiempo subjuntivo no pueden existir los tiempos condicionales, es decir, el futuro condicional y el ante futuro condicional, debido a que se trata de acciones que no pasan en realidad, solo se desean o se suponen (el tiempo condicional duplicaría esta condición quitándole su sentido). Por lo tanto, pueden existir sólo 5 (y no 7) tiempos semánticos para el modo subjuntivo:

- *Presente de subjuntivo*: la acción que puede pasar en el presente, pero no pasa.
- *Pasado de subjuntivo:* la acción que pudo pasar en el pasado, pero no pasó.
- *Futuro de subjuntivo:* la acción que puede pasar en el futuro, pero no es real.
- *Ante pasado de subjuntivo:* la acción que pudo pasar en el pasado, respecto a otro momento en el pasado, pero no pasó.
- *Ante futuro de subjuntivo:* la acción que puede pasar en el futuro respecto a la situación en el pasado, pero no es real.

Considerando los mismos tres aspectos de las acciones (constante, continua y concluida), se pueden identificar 15 tiempos semánticos del modo subjuntivo. En el idioma español, desde el punto de vista de la gramática formal, solo existen 6 tiempos del subjuntivo, mientras que las demás situaciones se expresan con otros medios gramaticales. Consideraremos todos estos casos[11]:

- Presente constante - **presente de subjuntivo** - la acción que puede pasar, pero que no es real en el presente.
- Presente continuo - presente de subjuntivo + gerundio - la acción continua que puede pasar, pero que no es real en el presente.

11. Con negrita se señalan los tiempos gramaticales formales del idioma español.

- Presente concluido - **antepresente** - la acción concluida que se pudo concluir para el momento presente, pero que no pasó en realidad.
- Pasado constante - **pretérito de subjuntivo -** la acción que pudo pasar, pero no pasó.
- Pasado continuo - pretérito del verbo auxiliar + gerundio - la acción continua que pudo pasar, pero no pasó.
- Pasado concluido - pretérito del verbo auxiliar + participio, solo para la voz pasiva - acción concluida que pudo pasar en el pasado respecto a otro momento en el pasado, pero no pasó.
- Futuro constante - **futuro de subjuntivo** - la acción que puede pasar en el futuro, pero que no es real.
- Futuro continuo - futuro del verbo auxiliar + gerundio - acción continua que puede pasar en el futuro, pero que no es real.
- Futuro concluido - futuro del vero auxiliar + participio, solo para la voz pasiva - acción concluida que puede pasar en el futuro, pero que no es real.
- Ante pasado constante - **ante pretérito de subjuntivo** - acción que pudo pasar en el pasado respecto a otro momento en el pasado, pero no pasó.
- Ante pasado continuo - ante pretérito del verbo auxiliar + gerundio - acción continua que pudo pasar en el pasado, pero no pasó.
- Ante pasado concluido - ante pretérito del verbo auxiliar + participio, solo para la voz pasiva - acción concluida que pudo pasar en el pasado, pero no pasó.
- Ante futuro constante - **ante futuro del subjuntivo** - acción que pudo pasar en el futuro en relación con un momento en el pasado, pero no pasó.
- Ante futuro continuo - ante futuro del verbo auxiliar + gerundio - acción continua que pudo pasar en el futuro en relación con un momento en el pasado, pero no pasó.
- Ante futuro concluido - ante futuro del verbo auxiliar + participio, solo para la voz pasiva - acción concluida que pudo pasar en el futuro en relación con un momento en el pasado, pero no pasó.

De la misma forma, se puede ver que, para el modo subjuntivo en el idioma español, también se da mayor importancia semántica a los tiempos presente y pasado y al aspecto constante, debido a que los demás tiempos y aspectos están menos representados en la gramática formal. Algunos tiempos semánticos

pueden existir solo para la voz pasiva de los verbos. Estas formas son los tiempos del aspecto concluido. Presentaremos el mismo esquema ordenado de acuerdo con los aspectos constante, continuo y concluido:

Aspecto constante

Tiempos semánticos:	**Tiempos gramaticales:**
Presente	Presente
Pasado	Pretérito
Ante pasado	Ante pretérito
Futuro	Futuro
Ante futuro	Ante futuro

Aspecto continuo

Tiempos semánticos:	**Tiempos gramaticales:**
Presente	Verbo auxiliar en presente + gerundio.
Pasado	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio.
Ante pasado	Verbo auxiliar en el ante pretérito + participio del verbo auxiliar + gerundio.
Futuro	Verbo auxiliar en futuro + gerundio.
Ante futuro	Verbo auxiliar en ante futuro + participio del verbo auxiliar + gerundio.

Aspecto concluido[12]

Tiempos semánticos:	Tiempos gramaticales:
Presente	**Antepresente**
Pasado	*Verbo auxiliar en pretérito + participio*.*
Ante pasado	*Verbo auxiliar en ante pretérito + participio del verbo auxiliar + participio*.*
Futuro	*Verbo en el futuro + participio*.*
Ante futuro	*Verbo auxiliar en el ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio*.*

Presentaremos este esquema de acuerdo con los tiempos semánticos, tiempos y aspectos gramaticales.

Tiempos de los verbos del modo subjuntivo[13]

	Constante	Continuo	Concluido
Presente	Presente	Presente + gerundio*.	Antepresente
Pasado	Pretérito	Pretérito del auxiliar + gerundio*.	Solo voz pasiva
Antepasado	Ante pretérito	Ante pretérito del auxiliar + gerundio*.	Solo voz pasiva
Futuro	Solo voz pasiva	Futuro del auxiliar + gerundio*.	Solo voz pasiva
Ante futuro	Ante futuro	Ante futuro auxiliar + gerundio*.	Solo voz pasiva

En el modo subjuntivo se observa la menor cantidad de tiempos para el aspecto concluido que en el modo indicativo.

---

12. El asterisco significa que esta forma se puede usar solo para la voz pasiva de los verbos.

13. Los asteriscos se refieren a los tiempos que no se consideran en la gramática formal, pero que se pueden construir a través de otras combinaciones gramaticales.

Modo imperativo

Desde el punto de vista del sentido del modo imperativo, éste solo puede tener el tiempo presente, debido a que no es posible dar una orden en pasado o en futuro. Los aspectos tampoco tienen importancia para el modo imperativo, y solo se puede considerar el aspecto constante.

Por lo tanto, el verbo en el modo imperativo cambia por persona y número.

Voz activa y pasiva

La voz implica el establecimiento de la relación entre el agente y el sujeto de la acción. La misma acción real se puede expresar en nuestro idioma a través de dos formas: el sujeto puede realizar la acción y el sujeto puede recibir (ser el paciente) la acción. Esta situación recuerda las diferencias entre el concepto de *sujeto gramatical* y *sujeto psicológico*. El sujeto psicológico siempre es el agente de la acción y puede no coincidir con el sujeto gramatical. *La situación, en la cual el sujeto psicológico coincide con el sujeto gramatical, es la voz activa, mientras que la situación, en la cual el sujeto gramatical no coincide con el sujeto psicológico, es la voz pasiva*. Obviamente, las dos formas sirven para expresar una misma situación psicológica. Los sujetos psicológicos de esta situación no cambian, pero cambian los sujetos gramaticales (invierten su posición).

Voz activa - el sujeto (agente) realiza la acción principal sobre el objeto.

Voz pasiva - el sujeto recibe la acción principal del objeto (agente).

Todos los tiempos semánticos de indicativo y subjuntivo se pueden utilizar en voz activa y en voz pasiva. La voz pasiva se forma con el verbo auxiliar en diversos tiempos + el participio del verbo principal. Los ejemplos de tiempos de los modos indicativo y subjuntivo sirven para enseñar la voz activa y pasiva. En algunas ocasiones pueden existir tiempos solamente para la voz pasiva (ver tablas de tiempos para el modo indicativo y subjuntivo).

La voz pasiva se forma con el verbo auxiliar (ser o estar) en el tiempo correspondiente + el participio del verbo nominal. También es posible formar la voz pasiva con el verbo conjugado haber + participio del verbo auxiliar + participio del verbo nominal.

Mostraremos los tiempos semánticos y gramaticales (tiempo + aspecto) del modo indicativo para la voz pasiva. Evidentemente, estos tiempos no se consideran en la gramática formal como tales; sin embargo, es posible formarlos y saber qué contenido semántico expresan estas formas gramaticales.

Aspecto constante

Tiempos semánticos:	Tiempos gramaticales:
Presente	Auxiliar en presente + participio.
Pasado	Auxiliar en pretérito + participio.
Antepasado	Auxiliar en ante pretérito + participio del verbo auxiliar + participio.
Futuro	Auxiliar en futuro + participio.
Futuro condicional	Auxiliar en pospretérito + participio.
Futuro condicional en pasado	Auxiliar en ante pospretérito + participio del verbo auxiliar + participio.
Ante futuro	Auxiliar del ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio.

Aspecto continuo

Tiempos semánticos:	Tiempos gramaticales:
Presente	Verbo auxiliar en presente + gerundio del verbo auxiliar + participio.
Pasado	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.
Ante pasado	Verbo auxiliar en ante pretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.
Futuro	Verbo auxiliar en futuro + gerundio del verbo auxiliar + participio.
Futuro condicional	Verbo auxiliar en futuro + gerundio del verbo auxiliar + participio.
Futuro condicional en pasado	Verbo auxiliar en ante copretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.
Ante futuro	Verbo auxiliar en ante pospretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.

Aspecto concluido

Tiempos semánticos:	Tiempos gramaticales:
Presente	Antepresente del verbo auxiliar + participio.
Pasado	Ante pretérito del verbo auxiliar + participio.
Ante pasado	Ante copretérito del verbo auxiliar + participio.
Futuro	Verbo en el futuro + participio.
Futuro condicional	Verbo auxiliar en pospretérito + participio.
Futuro condicional en pasado	Verbo auxiliar en ante pospretérito + el participio.
Ante futuro	Verbo auxiliar en ante futuro + participio.

A continuación, mostramos los tiempos del modo indicativo para la voz pasiva.

Tiempos de los verbos del modo indicativo - Voz pasiva

Tiempo/Aspecto	Constante	Continuo	Concluido
Presente	Auxiliar en presente + participio.	Verbo auxiliar en presente + gerundio del verbo ser + participio.	Antepresente del verbo auxiliar + participio.
Pasado	Auxiliar en pretérito + participio.	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.	Ante pretérito del verbo auxiliar + participio.
Ante pasado	Auxiliar en ante pretérito + participio del verbo auxiliar + participio.	Verbo auxiliar en ante pretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.	Ante copretérito del verbo auxiliar + participio.
Futuro	Auxiliar en futuro + participio.	Verbo auxiliar en futuro + gerundio del verbo auxiliar + participio.	Verbo en el futuro + participio.
Futuro condicional	Auxiliar en pospretérito + participio.	Verbo auxiliar en pospretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.	Verbo auxiliar en el pospretérito + participio.
Futuro condicional en pasado	Auxiliar en ante pospretérito + participio del verbo auxiliar + participio.	Verbo auxiliar en ante copretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.	Verbo auxiliar en el ante pospretérito + el participio del verbo auxiliar + participio.
Ante futuro	Auxiliar del ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio.	Verbo auxiliar en el ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio.	Verbo auxiliar en el ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio.

También es posible formar la voz pasiva de los tiempos del modo subjuntivo.

Aspecto constante

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Auxiliar en presente + participio.
Pasado	Auxiliar en pretérito + participio.
Ante pasado	Auxiliar en ante pretérito + participio del verbo auxiliar + participio.
Futuro	Auxiliar del ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio.
Ante futuro	Auxiliar del ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio.

Aspecto continuo

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Verbo auxiliar en presente más gerundio del verbo ser más participio.
Pasado	Verbo auxiliar en pretérito más gerundio del verbo auxiliar + participio.
Ante pasado	Verbo auxiliar en ante pretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.
Futuro	Verbo auxiliar en futuro + gerundio del verbo auxiliar + participio.
Ante futuro	Verbo auxiliar en ante pospretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.

Aspecto concluido

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Antepresente del verbo auxiliar + participio.
Pasado	Ante pretérito del verbo auxiliar + participio.
Ante pasado	Ante copretérito del verbo auxiliar + participio.
Futuro	Verbo en el futuro + participio.
Ante futuro	Verbo auxiliar en el ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio.

Presentaremos este esquema para la voz pasiva de acuerdo con los tiempos semánticos, tiempos y aspectos gramaticales del modo subjuntivo.

Tiempos de verbos del modo subjuntivo. Voz pasiva.

Tiempo/Aspecto	Constante	Continuo	Concluido
Presente	Auxiliar en presente + participio.	Verbo auxiliar en presente + gerundio del verbo ser + participio.	Antepresente del verbo ser + participio.
Pasado	Auxiliar en pretérito + participio.	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.	Ante pretérito del verbo ser + participio.
Ante pasado	Auxiliar en ante pretérito + participio del verbo auxiliar + participio.	Verbo auxiliar en ante pretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio.	Ante copretérito del verbo ser + participio.
Futuro	Auxiliar en futuro + participio.	Verbo auxiliar en futuro + gerundio del verbo auxiliar + participio.	Verbo en el futuro + participio.
Ante futuro	Auxiliar del ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio.	Verbo auxiliar en el ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio.	Verbo auxiliar en el ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio.

Estas tablas ayudan a entender de manera lógica la formación de los diversos tiempos e identificar su significado semántico. Veamos las formas de los verbos de acuerdo con los tiempos semánticos (tiempo y aspecto) para la voz activa y pasiva.

Modo indicativo[14]

Tiempo	Voz	Constante	Continuo	Concluido
Presente	**Voz activa**	**Presente** *Hago*	Verbo auxiliar en el presente + gerundio: *estoy haciendo*	**Antepresente** *ha hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar en presente + participio: *está hecho*	Verbo auxiliar en presente + gerundio del verbo auxiliar + participio: *está siendo hecho*	Antepresente del verbo auxiliar + participio: *ha sido hecho*
Pasado	**Voz activa**	**Pretérito** *Hizo*	**Copretérito** *hacía* Verbo auxiliar en copretérito + gerundio: *estaba haciendo*	**Ante pretérito** *hubo hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar en pretérito + participio: *fue hecho*	Verbo auxiliar en copretérito + gerundio auxiliar + participio: *estaba siendo hecho*	Verbo auxiliar en ante pretérito + participio: *hubo sido hecho*
Futuro *No se diferencian aspectos constante y concluido*	**Voz activa**	**Futuro** *Haré*	Futuro del verbo auxiliar + gerundio: *estaré haciendo*	**Futuro** *Haré*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar en futuro + participio: *estará hecho*	Verbo auxiliar en futuro + gerundio auxiliar + participio: *estará siendo hecho*	Verbo auxiliar en futuro + participio: *estará hecho*
Futuro condicional *No se diferencian los aspectos constante y concluido*	**Voz activa**	**Pospretérito** *Haría*	Verbo auxiliar en pospretérito + gerundio: *estaría haciendo*	**Pospretérito** *haría*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar en pospretérito + participio: *estaría hecho*	Verbo auxiliar en pospretérito + gerundio auxiliar + participio: *estaría siendo hecho*	Verbo auxiliar en pospretérito + participio: *estaría hecho*

14. Con negrita se señalan los tiempos del verbo en la gramática formal.

Modo indicativo (continuación)

Tiempo	Voz	Constante	Continuo	Concluido
Ante pasado *No se diferencian los aspectos constante y concluido*	Voz activa	Ante copretérito *había estado*	Verbo auxiliar en ante copretérito + gerundio: *había estado siendo*	Ante copretérito *había estado*
	Voz pasiva	Ante copretérito del verbo auxiliar + participio: *había estado hecho*	Verbo auxiliar en ante copretérito + gerundio + participio: *había estado siendo hecho*	Verbo auxiliar en ante copretérito + participio: *había estado hecho*
Ante futuro *No se diferencian aspectos constante y concluido*	Voz activa	Ante futuro *habré hecho*	Verbo auxiliar en ante futuro + gerundio: *habré estado haciendo*	Ante futuro *habré hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar en ante futuro + participio: *habrá estado hecho*	Verbo auxiliar en ante futuro + gerundio + participio: *habrá estado siendo hecho*	Verbo auxiliar en ante futuro + participio: *habrá estado hecho*
Futuro condicional en pasado *No se diferencian los aspectos constante y concluido*	Voz activa	Ante pospretérito *habría hecho*	Ante pospretérito + participio: *habría hecho*	Ante pospretérito + participio: *habría hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar en ante pospretérito + participio: *habría estado hecho*	Verbo auxiliar en ante pospretérito + gerundio + participio: *habría estado siendo hecho*	Verbo auxiliar en ante pospretérito + participio: *habría estado hecho*

Modo subjuntivo[15]

		Constante	Continuo	Concluido
Presente	Voz activa	**Presente** *Esté*	Verbo auxiliar en el presente + gerundio: *esté haciendo*	**Antepresente** *haya hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar en presente + participio: *esté hecho*	Verbo auxiliar en presente + gerundio del verbo auxiliar + participio: *esté siendo hecho*	Antepresente del verbo auxiliar + participio: *haya sido hecho*
Pasado	Voz activa	**Pretérito** *Fuera*	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio: *estuviera haciendo*	**Ante pretérito** *hubiera hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar en pretérito + participio: *fuera hecho*	Verbo auxiliar en pretérito más gerundio auxiliar + participio: *estuviera siendo hecho*	Verbo auxiliar en ante pretérito + participio: *hubiera sido hecho*
Futuro *No se diferencia aspectos constante y concluido*	Voz activa	**Futuro** *fuere, estuviere*	Futuro del verbo auxiliar + gerundio: *estuviere siendo*	**Futuro** *Fuere*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar en futuro + participio: *fuere hecho*	Verbo auxiliar en futuro + gerundio auxiliar + participio: *fuere siendo hecho*	Verbo auxiliar en futuro + participio: *fuere hecho*
Ante pasado *coincide con formas del pasado*	Voz activa	**Pretérito** *fuera*	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio: *estuviera haciendo*	**Ante pretérito** *hubiera hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar en pretérito + participio: *fuera hecho*	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio auxiliar + participio: *estuviera siendo hecho*	Verbo auxiliar en ante pretérito + participio: *hubiera sido hecho*

15. Con negrita se señalan los tiempos del verbo que se aplican en la gramática formal.

Modo subjuntivo (continuación)

		Constante	Continuo	Concluido
Ante futuro *No se diferencian aspectos constante y concluido*	Voz activa	**Ante futuro** *hubiere hecho*	Verbo auxiliar en ante futuro + gerundio: *hubiere estado haciendo*	**Ante futuro** *Hubiere hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar en ante futuro + participio: *hubiere estado hecho*	Verbo auxiliar en ante futuro + gerundio + participio: *hubiere estado siendo hecho*	Verbo auxiliar en ante futuro + participio: *hubiere estado hecho*

Mostraremos la distribución de todas las formas del verbo español en cada tiempo para facilitar la comprensión de la lógica de su formación morfológica.

Tiempo presente

		Constante	Continuo	Concluido
Indicativo	Indicativo	Presente *hago*	Verbo auxiliar (estar) en presente + gerundio: *estoy haciendo*	Antepresente Verbo auxiliar (haber) en presente + participio: *he hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (ser, estar) en presente + participio: *está hecho*	Verbo auxiliar (ser, estar) en presente + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *está siendo hecho*	Verbo auxiliar (haber) en presente + participio del verbo auxiliar (ser, estar) + participio: *ha sido hecho*
Subjuntivo	Voz activa	Presente *haya, sea*	Verbo auxiliar (estar) en presente + gerundio: *esté haciendo*	Antepresente Verbo auxiliar (haber) en presente + participio: *haya hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (ser, estar) en presente + participio: *esté hecho*	Verbo auxiliar (ser, estar) en presente + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *esté siendo hecho*	Verbo auxiliar (haber) en presente + participio del verbo auxiliar (ser, estar) + participio: *haya sido hecho*

Tiempo pasado

		Constante	Continuo	Concluido
Constante	Voz activa	**Pretérito** *hizo*	Pretérito *hizo* - Verbo auxiliar (estar) en pretérito + gerundio: *estaba haciendo*	Ante pretérito Verbo auxiliar (haber) en pretérito + participio. *hube hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (ser, estar) en pretérito + participio: *fue hecho*	Verbo auxiliar (ser, estar) en pretérito + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *fue siendo hecho*	Verbo auxiliar (haber) en pretérito + participio del verbo auxiliar (ser, estar) + participio: *hubo sido hecho*
Subjuntivo	Voz activa	**Pretérito** *hubiera, fuera, estuviera*	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *estuviera siendo hecho*	**Antepresente** Verbo auxiliar (haber) en pretérito + participio: *Hubiera hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (ser, estar) en pretérito + participio: *estuviera hecho*	Verbo auxiliar (ser, estar) en pretérito + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *estuviera siendo hecho*	Verbo auxiliar (haber) en pretérito + participio del verbo auxiliar (ser, estar) + participio: *hubiera sido hecho*

Tiempo futuro

		Constante	Continuo	Concluido
Indicativo	Voz activa	**Futuro** *haré, estaré*	Verbo auxiliar (estar) en futuro + gerundio: *estaré haciendo*	**Futuro**
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (ser, estar) en futuro + participio: *estará hecho*	Verbo auxiliar (ser, estar) en futuro + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *estará siendo hecho*	Verbo auxiliar (haber) en futuro + participio: *estará hecho*
Subjuntivo	Voz activa	**Futuro** *hubiere, fuere, estuviere*	Verbo auxiliar (estar) en futuro + gerundio: *estuviere haciendo*	**Futuro**
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (ser, estar) en futuro + participio: *estuviere hecho*	Verbo auxiliar (ser, estar) en futuro + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *estuviere siendo hecho*	Verbo auxiliar (haber) en futuro + participio: *estuviere hecho*

Tiempo ante pasado

		Constante	Continuo	Concluido
Indicativo	Voz activa	Ante copretérito Verbo auxiliar en copretérito + participio: *había hecho*	Verbo auxiliar (haber) en copretérito + participio del verbo auxiliar (ser, estar) + gerundio: *había estado haciendo*	Verbo auxiliar (haber) en copretérito + participio: *había hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (haber) en copretérito + participio del verbo auxiliar (ser, estar) + participio: *había estado hecho*	Verbo auxiliar (haber) en copretérito + participio auxiliar (ser, estar) + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *había estado siendo hecho*	Verbo auxiliar (haber) en copretérito + participio del verbo auxiliar (ser, estar) + participio: *había estado hecho*
Subjuntivo *Coincide con pasado*	Voz activa	Pretérito *hubiera, fuera, estuviera*	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *estuviera siendo hecho*	Antepresente Verbo auxiliar (haber) en pretérito + participio: *hubiera hecho*
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (ser, estar) en pretérito + participio: *estuviera hecho*	Verbo auxiliar (ser, estar) en pretérito + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *estuviera siendo hecho*	Verbo auxiliar (haber) en pretérito + participio del verbo auxiliar (ser, estar) + participio: *hubiera sido hecho*

Tiempo futuro condicional

		Constante	Continuo	Concluido
Indicativo	Voz activa	Pospretérito *haría*	Verbo auxiliar (estar) en pospretérito + gerundio: *estaría haciendo*	Pospretérito
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (ser, estar) en pospretérito + participio: *estaría hecho*	Verbo auxiliar (ser, estar) en pospretérito + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *estaría siendo hecho*	Verbo auxiliar (ser, estar) en pospretérito + participio: *estaría hecho*

Tiempo futuro condicional en pasado

		Constante	Continuo	Concluido
Indicativo	Indicativo	**Ante pospretérito** Verbo auxiliar (haber) en pospretérito + participio: *habría hecho*	Verbo auxiliar (estar) en pospretérito + gerundio: *estaría haciendo*	**Ante pospretérito**
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (ser, estar) en pospretérito + participio del verbo auxiliar (ser, estar) + participio: *habría estado hecho*	Verbo auxiliar (haber) en pospretérito + participio auxiliar (ser, estar) + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *habría estado siendo hecho*	Verbo auxiliar (ser, estar) en pospretérito + participio del verbo auxiliar (ser, estar) + participio: *habría estado hecho*

Tiempo ante futuro

		Constante	Continuo	Concluido
Indicativo	Voz activa	**Ante futuro** Verbo auxiliar (haber) en futuro + participio: *habré hecho*	Ante futuro Verbo auxiliar (haber) en futuro + participio: *habré hecho*	**Ante futuro**
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (haber) en futuro + participio auxiliar (ser, estar) + participio: *habrá estado hecho*	Verbo auxiliar (hacer) en futuro + participio auxiliar (ser, estar) + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *habrá estado siendo hecho*	Verbo auxiliar (haber) en futuro + participio auxiliar (ser, estar) + participio: *habrá estado hecho*
Subjuntivo	Voz activa	**Ante futuro** Verbo auxiliar en futuro + participio: *hubiere hecho*	Verbo auxiliar (haber) en futuro + participio auxiliar (ser, estar) + gerundio: *hubiere estado haciendo*	**Ante futuro**
	Voz pasiva	Verbo auxiliar (haber) en futuro + participio auxiliar (ser, estar) + participio: *hubiere estado hecho*	Verbo auxiliar (haber) en futuro + participio auxiliar (ser, estar) + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio: *hubiere estado siendo hecho*	Verbo auxiliar (haber) en futuro + participio auxiliar (ser, estar) + participio: *hubiere estado hecho*

De acuerdo con las tablas, podemos observar que algunos tiempos coinciden. Esto significa que para diversos tiempos semánticos se utilizan las mismas estructuras gramaticales o que estas diferencias son ajenas al sentido de los verbos en el idioma español. Se aclaran las funciones del gerundio y del participio. La presencia del gerundio siempre le da un carácter continuo, prolongado o simultáneo a la acción (un cierto sentido de duración), mientras que el participio le da un carácter de concluido, terminado, realizado, determinado (un sentido perfecto) a la acción o al proceso.

Conjugación de los verbos

El tema de conjugación de verbos normalmente se estudia en los primeros grados de la primaria, pero siempre se sugiere que el maestro lo recuerde junto con los niños. Los verbos se conjugan de acuerdo con la persona que realiza la acción correspondiente. Para este tema se sugiere dirigirse a los pronombres personales, los cuales ayudan a establecer a la persona como término gramatical (3 personas y dos números permiten referirse a 6 situaciones de conjugación).

- **Yo –** nosotros
- **Tú** (Usted) **–** Ustedes
- **El** (ella) **–** ellos (ellas)

Es útil explicar que también se puede utilizar, dentro de la segunda persona, el plural de *Tú* en forma de *Vosotros* (plural de segunda persona) y que *Usted* corresponde a la expresión de amabilidad, cuyo plural es *Ustedes*. En México y en algunos otros países no se utiliza el plural de la segunda persona *Vosotros* y solo se utiliza indistintamente la forma plural de *Ustedes* para ambas situaciones (Usted y Tú).

- **Tu –** Vosotros
- **Usted –** Ustedes (expresión formal)

De acuerdo con su morfología, existen tres tipos de conjugaciones, que corresponden a tipos de cambios en las flexiones: *– ar – er – ir*. La conjugación

se establece de acuerdo con la forma infinitiva del verbo que corresponde a la pregunta gramatical *¿qué hacer?*

Clasificaciones dicotómicas de los verbos

Es importante señalar que estas clasificaciones se refieren a los casos dicotómicos, es decir, que los verbos se dividen en dos grupos y no puede existir un tercer grupo. Esto significa que todos los verbos tienen que ser regulares e irregulares, reflexivos y no reflexivos (no hay tercer grupo). Estas clasificaciones se basan en criterios diversos: el morfológico, la presencia o ausencia del sujeto concreto de la acción, la relación con el sustantivo que le sigue y la dirección de la acción.

Siguiendo esta lógica, no es necesario considerar a los verbos copulativos, ya que constituyen una variante de los verbos auxiliares, de los verbos recíprocos, de los verbos reflexivos, de los verbos preposicionales y son parte de los verbos transitivos, etc. Si los especialistas consideran que es obligatorio introducir estos tipos de verbo en el proceso de enseñanza, se puede hacer, siempre y cuando se precise el carácter dependiente de estos verbos y se consideren dentro de clases más amplias de verbos.

Clasificaciones básicas de los verbos

Verbos regulares e irregulares (morfología). Esta división se refiere a los cambios en la escritura de la raíz morfológica del verbo ante los cambios de la conjugación.
Verbos regulares – en estos verbos no se observan cambios ortográficos en la raíz morfológica ante la conjugación.
Verbos irregulares – se observan cambios en la raíz morfológica ante la conjugación (traer, caer, etc.).

Verbos personales e impersonales (presencia o ausencia del sujeto concreto).
Los *verbos personales* implican la presencia de algún sujeto concreto que las realiza.
Los *verbos impersonales* no señalan la presencia de ningún sujeto concreto.
Los *verbos personales* se pueden conjugar en todas las personas, mientras que los verbos impersonales normalmente se conjugan en tercera persona. Esto

sucede de acuerdo con su significado impersonal, ya que no requieren de ningún sujeto para su realización. Generalmente se trata de verbos que significan acciones naturales (llover, nevar, amanecer) o expresiones de estados, situaciones u opiniones (suceder, acontecer, concernir, etc.).

Verbos transitivos e intransitivos (acomodación con el sustantivo que le sigue).
Verbos transitivos – después de ellos se puede utilizar el sustantivo sin preposición (leer un libro, trabajar la madera, comprar el azúcar).
Verbos intransitivos – requieren de preposiciones determinadas (ir a la escuela, volar en el avión). En muchas ocasiones estos verbos requieren de preposiciones determinadas para expresar cierto sentido (consistir en, invitar a, escribir con, etc.).

Verbos reflexivos y no reflexivos (dirección de la acción).
Verbos reflexivos – determinan las acciones que realiza el sujeto de la acción hacia sí mismo, que se dirigen a él mismo: bañarse, peinarse, vestirse, asombrarse, etc.
Verbos no reflexivos – la acción la realiza el sujeto hacia otra persona (objeto), la acción se dirige hacia el otro (otra cosa).

Verbos auxiliares y nominales
Verbos nominales – expresan el significado de la acción.
Verbos auxiliares – no expresan el significado y ayudan a formar los tiempos gramaticales (formas) de los verbos.

Morfología de los verbos

Verbos primitivos – verbos que no se derivan de ninguna otra palabra (mirar).
Verbos derivados – verbos derivados de otras categorías gramaticales (mejorar – mejor; oscurecer – oscuro; encimar – cima).
Verbos compuestos – verbos que surgen a partir de dos raíces morfológicas (contraponer, sobrevalorar, etc.).

Adverbio – categoría gramatical que cumple con las siguientes características:

- **Semánticas:** determina las características de la acción o proceso y contesta a la pregunta gramatical ¿cómo?
- **Gramaticales:** nunca cambia.
- **Morfológicas:** formaciones frecuentes.

Los adverbios se clasifican en calificativos, que se derivan de adjetivos; y en determinativos, los cuales pueden ser de lugar, de tiempo, de modo, de cantidad, de duda, de afirmación, de negación.

Artículo – categoría gramatical que cumple con las siguientes características:

- **Semánticas:** no tiene contenido propio, determina al objeto o fenómeno.
- **Gramaticales:** tiene género y cambia por número.
- **Morfológicas:** estructura.

Los artículos se clasifican en determinados, los cuales se usan para referirse a objetos y fenómenos conocidos; e indeterminados, que se usan para referirse a objetos y fenómenos desconocidos.

Preposición – categoría gramatical que cumple con las siguientes características:

- **Semánticas:** no tiene.
- **Gramaticales:** relaciones entre categorías gramaticales de diversos tipos.
- **Morfológicas:** estructura.

Las preposiciones pueden ser simples y compuestas. Las preposiciones simples consisten en una sola palabra: a, ante, bajo, con, contra, de, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras. Las preposiciones compuestas consisten en varias palabras: antes de, debajo de, dentro de, atrás de, después de, cerca de, junto a, encima de, delante de, frente a, lejos de, alrededor de, etc.

Las preposiciones expresan diversos tipos de relaciones: espaciales, temporales, instrumentales y categoriales. Las preposiciones que indican relaciones espaciales son: antes de, debajo de, dentro de, atrás de, después de, cerca de, junto a, encima de, delante de, frente a, lejos de, alrededor de, a la derecha de, a la izquierda de. Las preposiciones que indican relaciones temporales son: mientras que, antes de, después de, hasta. Las preposiciones que indican relaciones instrumentales son: sin, con, a través de, por, para. Finalmente, la preposición que indica relaciones categoriales (pertenencia) es: *de*.

Conjunción – categoría gramatical que cumple con las siguientes características:

- **Semánticas:** no tiene.
- **Gramaticales:** relaciones entre categorías gramaticales del mismo tipo y oraciones.
- **Morfológicas:** estructura.

Tipos de conjunciones.

Conjunciones Copulativas: unen palabras de la misma función sintáctica y oraciones que son del mismo sentido: y (e), ni.
Conjunciones Disyuntivas: separan palabras de una misma función sintáctica y oraciones que tienen el sentido de opción: o.
Conjunciones Disyuntivas Distributivas: separan palabras de una misma función sintáctica y oraciones que expresan varias opciones posibles: ya... ya, sea... sea, fuera... fuera, tanto... como. Entre los elementos de estas preposiciones se colocan comas.
Conjunciones Adversativas: separan palabras de una misma función sintáctica y oraciones que señalan oposición o contrariedad: pero, más, no obstante, sin embargo, sino, antes bien.
Conjunciones Complementarias: unen oraciones simples dentro de la oración compuesta para expresar su característica o aclaración, o subordinar una oración a otra: porque, pues, ya que, debido a, puesto que, que, de que, por razón de, dado que, a causa de, por lo cual, luego, de modo que, por consiguiente, por tanto, que, pues, si, siempre que, como, en caso de, para que, con el objeto de que, aunque, si bien, digan lo que digan, aun cuando, por más que.

Gerundio – categoría gramatical que cumple con las siguientes características:

- **Semánticas:** determina el modo de la acción y la acompaña.
- **Gramaticales:** contesta a las preguntas ¿cómo?, ¿de qué manera?; no cambia.
- **Morfológicas:** se deriva del verbo con ayuda de sufijos – ando, iendo.

Participio – categoría gramatical que cumple con las siguientes características:

- **Semánticas:** determina la característica del objeto o fenómeno.
- **Gramaticales:** contesta a la pregunta ¿cuál?; cambia por género y número.
- Morfológicas: se deriva del verbo con ayuda de flexiones – ado, ido, to, so, cho.

Interjección – categoría de palabras que cumple con las siguientes características:

- **Semánticas:** señala las expresiones emocionales.
- **Gramaticales:** no tiene, se utiliza en el lenguaje directo.
- **Morfológicas:** estructura.

Morfología y ortografía. Reglas y casos generales

Partes morfológicas (estructurales) de la palabra:

- **Raíz –** es la base de la palabra, la parte invariable que contiene el significado básico.
- **Prefijo –** es la parte variable de la palabra que aparece antes de la raíz y complementa el significado básico.
- **Sufijo –** es la parte variable de la palabra que aparece después de la raíz y complementa el significado básico; puede llevar a la aparición de palabras derivadas.
- **Flexión –** es la parte variable de la palabra que aparece después de la raíz o del sufijo y sirve para realizar modificaciones gramaticales (cambios por género, número, tiempo o persona).

Palabras morfológicamente simples – son palabras que consisten solamente en una raíz.
Palabras morfológicamente compuestas – son palabras que consisten en más de una raíz morfológica.
Palabras derivadas – son palabras que surgen a partir de una raíz con ayuda de sufijos.
Guion corto (morfológico): entre raíces de palabras compuestas.
Diéresis: para indicar la pronunciación de cada una de las vocales en la combinación (guerra – güera).
Acento diacrítico: en el caso de palabras homónimas para diferenciar su significado – adjetivos demostrativos sin acento – pronombres demostrativos con acento – otras palabras: aún – aun, té – te, tu – tú, etc.

Uso de la letra b:

- *Raíz* – antes de las letras *l* y *r*; después de la letra *m;* al inicio de la palabra*: bur- , bus- , bien-, bene-.*
- *Prefijos bi-, bis-, sub-.*
- *Sufijos -ble,- bilidad, - bundo (a).*
- *Flexiones* personales de verbos en copretérito – en forma infinitiva: *buir,- bir.*

Uso de la letra v:

- *Raíz* – después de las letras *b, d, n*; después de las combinaciones *di, le, sal, cla;* en combinaciones *eva, eve, evi, evo*; raíces frecuentes *vice, villa*; formas de indicativo, imperativo y subjuntivo del verbo *ir.*
- *Sufijos de adjetivos: -avo (a),- evo (a), -ivo (a).*
- *Flexiones* personales de los verbos tener, andar y estar en pretérito de indicativo y subjuntivo.

Uso de la letra c:

- *Raíz en sustantivos* – combinaciones usuales *-ancia (o), -encia (o), -uncia (o);* raíz **cida.**

- *Sufijos diminutivos* – *-cito (a), -**cico** (a), -cilla (a);* sufijos usuales de sustantivos femeninos *-ción*.
- *Flexión — plural de sustantivos* que terminan con *z*.
- *Flexión definitiva de verbos -cer, -cir, -ciar (excepto ser, coser, asir, extasiar, lisiar).*

Uso de la letra s:

- *Raíz en sustantivos* – combinaciones usuales al inicio: *as-, es-, is-, os-*; raíz de verbos (*pisar, precisar*).
- *Prefijos - des-, dis-.*
- *Sufijos* de adjetivos – oso *(a)*, de adjetivos superlativos - *ísimo (a);* de sustantivos *-ista, -ismo*; de sustantivos femeninos *sión,* en casos de cercanía morfológica con los sufijos *-so, -sor, -sible, -sivo*.
- *Flexión* – pretérito de subjuntivo *-ese -ase.*

Uso de la letra z:

- *Raíz* – combinaciones usuales: *azúcar, zumo, azar.*
- *Sufijos* de sustantivos *-anza, -azgo*; en verbos derivados de sustantivos *-izar;* despectivos *-zuelo (a).*
- *Flexión* – en algunos tiempos de verbos cuyo infinitivo se escribe con *c (nazca).*

Uso de la letra h:

- *Raíz* – inicio de palabras con *hum-, hue-, hui-, hie-, hia-* (excepción *umbral, umbrío*).
- *Raíces de origen extranjero – homo, hetero, hexa, hect, hepta, herm.*
- *Exclamaciones* – ¡Ah!

Uso de la letra g:

- *Raíces* frecuentes en sustantivos – *geo, gen, gía, ogía;* y en verbos – *ger, gir* (excepto *tejer, crujir, brujir*).

Uso de la letra j:

- *Raíz* – combinaciones - *aje,- eje*.
- *Sufijos - jero,- jería*.
- *Flexiones* – en verbos terminados en *-decir, -ducir, -traer* en pretérito y futuro subjuntivo.

Sintaxis

En la parte de sintaxis se estudian las funciones que cumplen diferentes categorías gramaticales en la oración. Una misma función sintáctica se puede expresar con diferentes categorías gramaticales, y una misma categoría gramatical puede servir para diferentes funciones sintácticas.

- **Sujeto** – realiza la acción principal en la oración.
- **Predicado** – es la acción del sujeto.
- **Complemento** – es el objeto de la acción del sujeto.
- **Complemento indirecto** – son las condiciones de la acción del sujeto.
- **Oración** – es el enunciado que tiene o presupone al sujeto (s) y predicado (s).

Oración simple – es la oración que tiene un sujeto y un predicado correspondiente.
Oración compuesta – es la oración que tiene más de un sujeto y más de un predicado correspondiente.
Oración compuesta no subordinada – es la oración compuesta en la cual las oraciones simples pueden existir de manera independiente.
Oración compuesta subordinada – es la oración compuesta en la cual las oraciones simples no pueden existir de manera independiente y se unen a través de pronombres relativos.
Elementos incidentales (introductorios) – éstos no se relacionan con ningún miembro sintáctico de la oración y se pueden eliminar de la oración sin cambiar su sentido. Normalmente expresan la relación personal y afectiva del autor hacia la información, o poseen el carácter de aclaración o explicación adicional.

Signos de puntuación

Punto:

- Al final de la oración.
- En caso de abreviatura.

Coma:

- En una oración simple para separar a los miembros de la serie que consiste en palabras que cumplen la misma función sintáctica, cuando entre ellos no se utiliza ninguna conjunción.
- En una oración compuesta para separar oraciones simples.
- Para indicar palabras, frases u oraciones incidentales (introductorias).
- Para indicar miembros sintácticos suprimidos en la oración.

Punto y coma:

- En una oración compuesta coordinada para separar oraciones simples, cuando éstas son desplegadas o independientes en su sentido.
- En una oración simple para separar series que consisten de miembros con una misma función sintáctica, que son desplegados, contienen comas en su estructura interna o son más independientes en su sentido.

Dos puntos

- En una oración simple antes de una serie que consiste en miembros con la misma función sintáctica.
- En una oración compuesta entre dos oraciones simples, cuando una de ellas tiene el carácter de aclaración o explicación.

Comillas:

- Para citar las ideas de otras personas.
- Para enfatizar algún término o concepto o darle otro sentido.
- *Paréntesis*:
- Para indicar miembros incidentales cuando su sentido es más ajeno a toda la oración.

Puntos suspensivos:

- Para indicar una interrupción.

Guion largo:

- Para indicar miembros incidentales cuando su sentido se relaciona más con toda la oración.
- Para indicar diálogos directos.

Signos de interrogación y exclamación:

- Al principio y al final de oraciones y palabras interrogativas y exclamativas.

Capítulo 6

Clases de Palabras y su Morfología

Quinto de primaria

Tema 1. Clases de palabras

Actividad: Consolidación del material adquirido acerca de las clases de palabras.

A los alumnos se les propone recordar las orientaciones generales para todas las clases de palabras estudiadas anteriormente: sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, número, artículo, proposición y conectivo. Los alumnos elaboran las tarjetas de orientación por memoria y las verifican conjuntamente.

Se propone la actividad de aclaración de dudas. El maestro pregunta a los alumnos cuál es el material más complejo para ellos y qué es lo que quisieron aclarar, ver nuevamente, etc.

Los alumnos identifican en los textos diversas clases de lenguaje, dan ejemplos propios y con ellos elaboran oraciones.

Para este trabajo el maestro debe utilizar textos con diferente grado de dificultad para considerar los casos difíciles y confusos, en relación con el uso de diversas clases de palabras.

Tema 2. Gerundio

Actividad: Identificación de las características esenciales del gerundio.

A los alumnos se les comenta que es necesario conocer otras dos clases de palabras que son muy útiles para el trabajo con los tiempos gramaticales del verbo. Estas dos categorías gramaticales son el gerundio y el participio.

En algunas ocasiones, al gerundio se le considera como una forma no personal del verbo, debido a que no se puede conjugar. Sin embargo, es útil considerar al gerundio como una clase de palabra independiente, ya que cumple con la exigencia de tener sus propias características semánticas, gramaticales y morfológicas.

A los alumnos se les propone tratar de identificar los gerundios en los textos y en sus propios ejemplos. Para esto se les explica que el gerundio se forma a partir de la base morfológica del verbo en su forma infinitiva + las terminaciones - *ando,* - *iendo*.

Los alumnos analizan sus ejemplos propios y literarios y establecen el lugar y la función del gerundio en el lenguaje. Gradualmente, se elabora la tarjeta de orientación para el gerundio como clase de palabra.

Tarjeta de orientación:

Semánticas: determina el modo de acción y la acompaña.
Gramaticales: contesta a las preguntas ¿cómo?, ¿de qué manera?; no cambia.
Morfológicas: se deriva del verbo con ayuda de sufijos - ando, - iendo.

A los alumnos se les propone formar gerundios a partir de verbos conocidos y elaborar oraciones propias con el gerundio. Se dirige la atención de los alumnos al hecho de que el gerundio complementa a la acción principal. Este complemento tiene un carácter simultáneo y prolongado. Por esta razón, el gerundio no se puede utilizar en la oración si no hay acción principal. El gerundio tiene que corresponder al sentido de la acción principal y acompañarla de manera prolongada y simultánea. Si esto no sucede, significa que no estamos utilizando el gerundio de manera correcta.

A los alumnos se les propone la actividad de corrección de errores o la identificación de los casos con uso correcto e incorrecto del gerundio. Ejemplos:

"Cantando alegremente, los niño se acercaron al río". (Correcto).
"Es necesario lavar las manos, comiendo las frutas del mercado". (Incorrecto, debido a que la acción no es simultánea).
"Leyendo los textos, los alumnos aprenden muchas palabras nuevas". (Correcto).
"¿Quién vio a la niña llevando la falda roja? (Incorrecto, debido a que no se entiende a qué se refiere el gerundio, a qué acción principal — vio - o a la niña).

Se propone a los niños que inventan ejemplos con el uso correcto e incorrecto del gerundio. Además, se les explica a los niños que el gerundio se utiliza como parte del verbo compuesto para la formación de algunos tiempos gramaticales y que esto se refiere al carácter prolongado de la acción. Con mayor precisión esto se verá en el tema de los tiempos del verbo. Ejemplos:

"Ahora nosotros estamos trabajando".
"Ayer estuvo lloviendo".

Los alumnos elaboran sus propios ejemplos.

Se realiza el trabajo para la identificación del uso del gerundio en textos literarios. Se propone comparar las clases de palabras: gerundio y verbo, gerundio y adverbio, así como elaborar tablas para facilitar el proceso de comparación.

Comparación entre el verbo y el gerundio

Características	Verbo	Gerundio
Semánticas	Acción, proceso.	Tiene un carácter continuo y prolongado.
Gramaticales	Cambia por tiempo, modo, persona y número.	No cambia.
Morfológicas	En forma infinitiva tiene terminaciones *-er, - ar, - ir*.	Se deriva del verbo con ayuda de sufijos *– ando, – iendo*

Comparación entre el adverbio y el gerundio.

Características	Adverbio	Gerundio
Semánticas	Características de la acción.	Características de la acción, carácter continuo y prolongado.
Gramaticales	Nunca cambia.	Nunca cambia.
Morfológicas	Se deriva del adjetivo con ayuda de sufijos *– mente*.	Se deriva del verbo con ayuda de sufijos *– ando, – iendo*.

A partir de estas tablas se establece que el gerundio y el adverbio comparten características gramaticales (no cambian) y se parecen en los rasgos semánticos (caracterizan al verbo). Las diferencias consisten en que el adverbio muestra las características generales y diversas de la acción, mientras que el gerundio se refiere más a su carácter prolongado y continuo. En lo que se refiere a las características morfológicas, éstas son diferentes. Estas clases de palabras se derivan del adjetivo (adverbio) y del verbo (gerundio) con ayuda de diversos sufijos.

Lo anterior significa que podemos utilizar diversas clases de palabras para hacer nuestro lenguaje más rico y preciso. A los alumnos se les propone elaborar expresiones similares en su sentido, pero diversas por la clase de palabras utilizadas.

Se les pide a los alumnos sentir la diferencia en el uso del adverbio y del gerundio.

"Trabajar rápidamente" (hacer ¿cómo?) (verbo + adverbio).
"Trabajando rápidamente" (¿cómo?) (falta el verbo, gerundio + adverbio).

Los alumnos pueden analizar estas situaciones y decidir qué es lo que hace falta en estos casos para completar la oración. En el primer caso falta solamente un sustantivo, mientras que en el segundo caso faltan tanto el sustantivo como el verbo. Ejemplos de oraciones completas:

"Los niños trabajan rápidamente" (**sustantivo** + verbo + adverbio).
Trabajando rápidamente, los niños aprenden las nuevas reglas" (gerundio + adverbio + **sustantivo + verbo**). En estos ejemplos se subrayan las partes que se agregaron para obtener oraciones completas.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 20 gerundios a partir de los verbos propuestos (en infinitivo).
- Elaborar 10 oraciones propias con gerundio.
- Identificar gerundios en el texto literario propuesto.
- Elaborar una pequeña composición, en la cual utilicen 6 gerundios.

Tema 3. Participio

Actividad: Identificación de las características esenciales del participio.

Se les comenta a los alumnos que el participio es otra clase de palabra que frecuentemente se considera como la forma no personal del verbo, debido a que, al igual que el gerundio, no se conjuga.

El participio se forma a partir de la forma infinitiva del verbo con ayuda de las terminaciones *-ado*, *-ido* o *-to*, *-so*, *-cho*.

Se elabora la tarjeta de orientación para la identificación del participio como un clase de palabra.

Tarjeta de orientación:

Semánticas: determina característica de objeto o fenómeno.
Gramaticales: contesta a la pregunta ¿cuál?; cambia por género y número.
Morfológicas: se deriva del verbo con ayuda de las flexiones -ado, -ido, -to, -so, -cho.

Se realiza la actividad de formación de participios a partir de verbos conocidos, así como su identificación en textos literarios.

Se dirige la atención de los alumnos al hecho de que el gerundio corresponde a las características de la acción, mientras que el participio a las del objeto o fenómeno, lo cual señala las diversas características semánticas de esta clase de palabras.

Se comparan clases de palabras de participio + adjetivo, participio + gerundio, y participio + adverbio. Para esta actividad se elaboran tablas con las características esenciales de cada una de estas categorías gramaticales.

Comparación entre participio y adjetivo

Características	Adjetivo	Participio
Semánticas	Característica del objeto	Características del objeto
Gramaticales	Cambia por género y número	Cambia por género y número
Morfológicas	Se deriva del sustantivo, tiene terminaciones *-a, - o, - as, - os*.	Se deriva del verbo con ayuda de sufijos – *ado, - ido, - to, - so, - cho*.

Comparación entre participio y adverbio

Características	Adverbio	Participio
Semánticas	Característica de la acción	Características del objeto
Gramaticales	Nunca cambia	Cambia por género y número
Morfológicas	Se deriva del adjetivo con ayuda de sufijos - *mente*.	Se deriva del verbo con ayuda de sufijos — *ado, - ido, - to, - so, - cho*.

Comparación entre participio y gerundio

Características	Gerundio	Participio
Semánticas	Característica de la acción	Características del objeto
Gramaticales	Nunca cambia	Cambia por género y número
Morfológicas	Se deriva del verbo con ayuda de sufijos – *ando,* – *iendo.*	Se deriva del verbo con ayuda de sufijos – *ado, - ido, - to, - so, - cho.*

De esta forma, los alumnos llegan a la conclusión de que el participio se asemeja al adjetivo por sus características semánticas y gramaticales, y al adverbio y al gerundio por sus características morfológicas, ya que el adverbio, el participio y el gerundio se derivan del verbo.

Se les propone a los alumnos diferenciar el uso del participio y del adjetivo. En este sentido, podemos decir que el adjetivo señala solamente un rasgo o cualidad del objeto o fenómeno, mientras que el participio señala la característica que se relaciona con el proceso o acción realizada con este objeto en el pasado. Se propone a los alumnos el uso temporal y del aspecto de los participios para la formación de los tiempos gramaticales compuestos. Por ejemplo: 'L*a rosa comprada*' (rosa que alguien ha comprado antes), '*Trabajo hecho*' (trabajo que alguien ha hecho antes), etc.

Los alumnos observan que es posible sustituir al participio por una frase que se refiere a la acción pasada sobre el objeto.

Los alumnos elaboran ejemplos:

Sustantivo + adjetivo
Sustantivo + participio (frase en pasado)

Los alumnos analizan y deciden qué es preferible utilizar en cada situación dada: el participio o la frase en pasado.

Los alumnos buscan ejemplos en obras literarias y los elaboran de manera independiente.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 20 participios a partir de los verbos propuestos (en infinitivo).
- Elaborar 10 oraciones propias con participio.
- Identificar participios en el texto literario propuesto.
- Elaborar una pequeña composición, en la cual utilicen 10 participios.

Tema 4. Verbo. *Categoría gramatical de tiempo*

Actividad: Identificación de tiempos gramaticales del verbo.

A los alumnos se les comenta que es necesario conocer los tiempos gramaticales del verbo con mayor detalle. Se les recuerda que existen tres tiempos semánticos básicos: presente, pasado y futuro.

Además de estos tiempos, es posible identificar otros tiempos, de acuerdo con el sentido de la acción.

Presente (Pr) – la acción sucede en este momento o siempre.
Pasado (Pas) – la acción se dio o se daba en algún momento (periodo) antes del momento de referencia en presente.
Antepasado (A–pas) – la acción se dio antes del momento de referencia en el pasado.
Futuro (Fut) – la acción se dará más adelante o después del momento de referencia en el presente.
Futuro Condicional (Fut–C) – la acción que se puede dar bajo ciertas circunstancias después del momento de referencia en el presente.
Ante futuro (A–Fut) – la acción que se va a dar en el futuro respecto al momento de referencia en el pasado (futuro en el pasado).
Ante futuro condicional (A–Fut–C) – la acción que se puede dar en el futuro (pero no se dio) respecto al momento de referencia en el pasado.

Representamos esta secuencia temporal en forma de esquema:

A-Pas	**Pas**	**A–Fut–C**	**A–Fut**	**Pr**	**Fut–C**	**Fut**

A los alumnos se les propone la siguiente explicación: “Cuando no referimos a los tiempos de las acciones que realizamos, podemos encontrarnos en el presente, en el pasado o en el futuro. Estas acciones pueden suceder en el momento presente, pasado o futuro, pueden ser factibles en el futuro en ciertas condiciones (futuro condicional), pueden ser pasadas respecto a un momento en el pasado (antepasado), pueden ser futuras respecto al momento en el pasado (ante futuro) y pueden ser probables ante ciertas condiciones en el futuro respecto a un momento en el pasado (ante futuro condicional). Este razonamiento nos permite obtener 7 tiempos. Sin embargo, si consideramos solamente el aspecto temporal, no obtenemos toda la riqueza del significado que nos da el verbo (las acciones)”.

A los alumnos se les propone identificar los 7 tiempos básicos del verbo en textos literarios. Los ejemplos se discuten conjuntamente en el salón.

Además del concepto de tiempo, podemos notar otra característica muy interesante en una acción. Una acción puede tener un aspecto constante, es decir, se puede realizar en diferentes momentos de tiempo o todo el tiempo, por ejemplo: “nosotros comemos” (siempre, todo el tiempo), “yo viví siempre aquí”, “hube venido”, etc.

Por otro lado, la acción puede tener un aspecto continuo, es decir, durar un cierto tiempo sin concluirse: “ahora estamos trabajando”, “jugábamos”, “estaba escribiendo”, etc.

Además, la acción puede tener un aspecto concluido o ya terminado para el momento de referirse a esta acción, por ejemplo: “he concluido”, “he visitado”, “hemos trabajado”, “ha estado hecho”, “había revisado”, etc.

Los alumnos ponen sus propios ejemplos para todas estas situaciones. Para este momento no importa si se hace o no la diferencia entre el modo pasivo y activo.

Así, desde el punto de vista teórico pueden existir 21 tiempos:

- Presente constante
- Presente continuo
- Presente concluido

- Pasado constante
- Pasado continuo

- Pasado concluido
- Ante pasado constante
- Ante pasado continuo
- Ante pasado concluido

- Futuro continuo
- Futuro concluido
- Futuro condicional constante
- Futuro condicional continuo
- Futuro condicional concluido
- Ante futuro constante
- Ante futuro continuo
- Ante futuro concluido
- Ante futuro condicional constante
- Ante futuro condicional continuo
- Ante futuro condicional concluido

Los niños anotan los tiempos y elaboran ejemplos para cada uno de estos casos.. Para este momento no es importante cómo utilizan los tiempos de la gramática formal.

Estos tiempos se refieren a situaciones reales con sentido, pero esto no significa que la gramática del idioma los considere así y no como categorías de la gramática formal. Tomando en cuenta lo anterior, podemos ubicar a cada uno de los tiempos reales (de su sentido) con las formas gramaticales del verbo en el idioma español.

Por ejemplo, en el modo indicativo (acción que pasa, pasó, puede pasar o podría pasar en la realidad) del idioma español, se identifican 10 tiempos. En otros idiomas puede existir otra cantidad de tiempos (se pueden poner ejemplos de otros idiomas, si esto es posible). Nosotros tenemos que conocer, tanto los tiempos formales (los que menciona la gramática), como los tiempos semánticos (como en realidad se realiza la acción).

Podemos iniciar con el tiempo presente: presente constante, presente concluido y presente continuo.

A los niños se les propone identificar estas situaciones y elaborar ejemplos.

Conjuntamente con ellos se elabora la tabla que corresponde a los tiempos

del presente. En esta tabla se señalan los tiempos gramaticales (presente indicativo y presente perfecto) y los tiempos semánticos (verbo auxiliar en presente + gerundio).

Tiempo presente

Constante	Continuo	Concluido
Presente *Hago*	Verbo auxiliar (estar) en presente + gerundio. *estoy haciendo*	**Antepresente** Verbo auxiliar (haber) en presente + participio. *he hecho*

En esta tabla marcamos con negrita los tiempos usuales de la gramática formal. A pesar de que el presente continuo no es un tiempo en la gramática formal, sí lo es desde el punto de vista de su propia lógica y su significado. Ejemplos:

"Yo trabajo".
"Yo estoy trabajando".
"Yo he trabajado".

Los niños elaboran sus propios ejemplos para esta regla general. Se presta atención especial a la formación de los tiempos a partir de los verbos auxiliares: haber, ser, estar.

De la misma manera, podemos construir las formas de los verbos para el tiempo futuro. En el caso del futuro, el aspecto concluido se puede elaborar solo para la voz pasiva. Consideramos que en este momento es más útil incluirlo sin presentar la diferenciación entre la voz activa y pasiva.

Tiempo futuro

Constante	Continuo	Concluido
Futuro *Haré, estaré*	Verbo auxiliar (estar) en futuro + gerundio. *estaré haciendo*	Verbo auxiliar (ser, estar) en futuro + participio. *será leído*

De la misma manera se marcan los tiempos de la gramática formal y se forman los tiempos semánticos a partir de la regla general. Se señala el uso del acento al final de la palabra para la formación de este tiempo. Ejemplos:

"Yo trabajaré".
"Yo estaré trabajando".
"El libró será leído". ("Yo seré leído", dice el mismo libro).

Se puede señalar que el último ejemplo es poco común. Sin embargo, pueden existir casos particulares (literatura, cuentos fantásticos) en los cuales se utiliza esta forma de verbo. A los niños se les propone pensar en situaciones en las cuales se puede utilizar esta forma. Se propone la actividad de elaboración de un cuento fantástico de manera conjunta, grupal o individual. Puede existir la opción de tareas de casa o de organización de concursos para los cuentos fantásticos.

Tiempo pasado

Constante	Continuo	Concluido
Pretérito *Hizo*	– Copretérito *hacía* – Verbo auxiliar (estar) en pretérito + gerundio. *estaba haciendo*	**Ante pretérito** Verbo auxiliar (haber) en pretérito + participio. *hube hecho*

En este caso tenemos la presencia de los tres tiempos semánticos en la gramática formal. Los niños elaboran sus propios ejemplos:

"Yo trabajé".
"Yo trabajaba", "Yo estaba trabajando".
"Yo hube trabajado".

Es importante dirigir la atención de los niños a la presencia del acento al final de la palabra en el tiempo pretérito. Asimismo, que para el caso del aspecto continuo en el pasado, es posible utilizar dos opciones: copretérito y verbo auxiliar + gerundio.

Tiempo futuro condicional

Constante	Continuo	Concluido
Pospretérito *haría*	Verbo auxiliar en pospretérito + gerundio. *estaría haciendo*	**Pospretérito** Pospretérito del verbo auxiliar + participio. *estaría hecho*

Ejemplos:

"Yo trabajaría".
"Yo estaría trabajando".
"El trabajo estaría hecho".

Se señala el uso del acento en la terminación para la formación de este tiempo: *–ía*.

Los niños elaboran sus propios ejemplos. Es necesario señalarles que en el caso de los tiempos futuro concluido y futuro condicional concluido, es difícil encontrar ejemplos para el sujeto activo. Es este caso, la acción cae sobre el sujeto psicológico, pero él mismo no la realiza. Esta información puede prepararlos para la introducción posterior de la voz pasiva de los verbos. Se señala el tiempo gramatical formal: pospretérito.

Tiempo antepasado

Constante	Continuo	Concluido
Ante copretérito *había estado*	Verbo auxiliar en ante copretérito + gerundio. *había estado siendo*	Verbo auxiliar en ante copretérito + participio. *había estado hecho*

Ejemplos:

"Yo había estado en el campo".
"Yo había estado trabajando".
"El trabajo había estado hecho".

Debemos señalar que la elaboración de estos ejemplos puede ser complicada para los alumnos. El maestro puede dar la orientación necesaria y comentar que estos casos son más raros y que se utilizan en pocas ocasiones en nuestro lenguaje oral y escrito. Se identifica el tiempo utilizado en la gramática formal: ante copretérito.

Tiempo ante futuro

Constante	Continuo	Concluido
Ante futuro *habré hecho*	Verbo auxiliar en ante futuro + gerundio. *habré estado haciendo*	Verbo auxiliar en ante futuro + participio. *habré estado hecho*

Ejemplos:

"Yo habré visitado a mis amigos".
"Yo habré estado cumpliendo con mi deber".
"El trabajo habrá estado concluido".

Se identifica el tiempo gramatical formal (ante futuro) y se elaboran las demás situaciones. Los alumnos proponen sus propios ejemplos.

Tiempo ante futuro condicional

Constante	Continuo	Concluido
Ante pospretérito *Habría hecho*	Verbo auxiliar en ante pospretérito + gerundio. *Habría estado haciendo*	Verbo auxiliar en ante pospretérito + participio. *Habría estado hecho*

Ejemplos:

"Habríamos realizado este trabajo".
"Yo habría estado haciendo todo esto mucho antes".
"El trabajo habría estado hecho".

Todas las situaciones estudiadas se analizan de manera conjunta, los alumnos elaboran sus propios ejemplos, se realiza la búsqueda y la identificación de estos casos en los textos literarios. Los alumnos llegan a la conclusión de que existen casos de tiempos y aspectos que son ampliamente utilizados, a pesar de que estos no se señalen en la gramática formal. Por otro lado, que existen tiempos y aspectos que sí se señalan en la gramática formal, pero que no se utilizan tan frecuentemente.

Los casos de uso frecuente son: todos los casos de tiempo presente; todos los casos de tiempo futuro (futuro concluido — antes ciertas condiciones); para el tiempo pasado es el aspecto constante y continuo; todos los casos del futuro condicional; para el tiempo antepasado el aspecto constante; para el tiempo ante futuro el aspecto constante; para el tiempo ante futuro condicional y para el tiempo ante futuro condicional, el aspecto constante.

Los casos de uso poco frecuente son: el aspecto concluido del tiempo pasado (ante pretérito); los aspectos continuo y concluido del tiempo antepasado; los aspectos continuo y concluido del tiempo ante futuro; y los aspectos continuo y concluido del tiempo ante futuro condicional.

De esta forma, los alumnos pueden notar cuáles tiempos y aspectos son más frecuentes en el idioma español. El maestro señala que en otros idiomas no necesariamente se les da importancia a las mismas formas del verbo.

Es útil agrupar las formas de los verbos de acuerdo con sus aspectos.

Aspecto constante

Tiempos semánticos	**Tiempos gramaticales**
Presente	**Presente –** *hago*
Pasado	**Pretérito** - *hice*
Ante pasado	**Ante copretérito –** *había hecho*
Futuro	**Futuro –** *haré*
Futuro condicional	**Pospretérito –** *haría*
Futuro condicional en pasado	**Ante pospretérito –** *habría hecho*
Ante futuro	**Ante futuro –** *habré hecho*

Aspecto continuo

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Verbo auxiliar en presente + gerundio
Pasado	Copretérito, verbo auxiliar en copretérito + gerundio – *hacía, estaba haciendo*
Ante pasado	Verbo auxiliar en ante pretérito + participio del verbo auxiliar + gerundio – *había estado haciendo*
Futuro	Verbo auxiliar en futuro + gerundio – *estaré haciendo*
Futuro condicional	Verbo auxiliar en pospretérito + gerundio – *estaría haciendo*
Futuro condicional en pasado	Verbo auxiliar en ante pospretérito + gerundio – *habría estado haciendo*
Ante futuro	Verbo auxiliar en ante pospretérito + participio del verbo estar + gerundio – *habré estado haciendo*

Aspecto concluido

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Antepresente – *he hecho*
Pasado	Ante pretérito – *hube hecho*
Ante pasado	Verbo auxiliar en el ante copretérito + participio. – *había estado hecho*
Futuro	Verbo auxiliar en el futuro + participio – *será hecho*
Futuro condicional	Verbo auxiliar en el pospretérito + participio auxiliar + participio. – *sería hecho*
Futuro condicional en pasado	Verbo auxiliar en el ante pospretérito + el participio del verbo auxiliar + el participio. – *habría estado hecho*
Ante futuro	Verbo auxiliar en el ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio. – *habrá estado hecho*

A los alumnos se les señala que para la formación del aspecto continuo de los diferentes tiempos, frecuentemente se utiliza el gerundio después de los verbos auxiliares. Esto no es difícil entenderlo, debido a que el gerundio muestra el carácter prolongado, continuo de la acción.

Por otro lado, el participio se utiliza después del verbo auxiliar para la formación del aspecto concluido de diferentes tiempos (verbos auxiliares), debido a que señala el carácter concluido, terminado, de la acción.

De esta forma, los alumnos han obtenido todas las formas del verbo para el modo indicativo.

Modo subjuntivo

El maestro puede enseñar las formas del modo subjuntivo de manera simultánea o posteriormente. A los alumnos se les explica que es necesario conocer las formas de los verbos del modo subjuntivo: sus tiempos y aspectos. Se les pregunta si para el caso del modo subjuntivo se trata de los mismos tiempos o aspectos o hay algunos cambios. Se llega a la conclusión de que tienen que ser los mismos aspectos, pero que hay cambios en el caso de los tiempos.

Así, en el modo subjuntivo no pueden existir los tiempos futuro y ante futuro condicional. La razón es que el modo subjuntivo representa la acción que no es real, que solo se piensa, se imagina, etc. El término condicional para algo irreal lo convierte en lo real; por lo tanto, deja de ser modo subjuntivo y se convierte en modo indicativo. Entonces, para el modo subjuntivo existen no 7, sino 5 tiempos: presente, pasado, futuro, antepasado y ante futuro. Los alumnos pueden elaborar las tablas que corresponden a cada uno de estos casos.

Tiempo presente

Constante	Continuo	Concluido
Presente *Esté*	Verbo auxiliar en el presente + gerundio. *esté haciendo*	**Ante presente** *haya hecho*

Tiempo pasado

Constante	Continuo	Concluido
Pretérito *Fuera*	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio. *estuviera haciendo*	**Ante pretérito** *hubiera hecho*

Tiempo futuro

Constante	Continuo	Concluido
Futuro *fuere, estuviere*	Futuro del verbo auxiliar + gerundio. *estuviere siendo*	**Futuro** *estuviere hecho*

Tiempo antepasado

Constante	Continuo	Concluido
Verbo auxiliar (ser, estar) en pretérito + participio *estuviera hecho*	Verbo auxiliar (ser, estar) en pretérito + gerundio auxiliar (ser, estar) + participio. *estuviera siendo hecho*	Verbo auxiliar (haber) en pretérito + participio del verbo auxiliar (ser, estar) + participio. *hubiera sido hecho*

Tiempo ante futuro

Constante	Continuo	Concluido
Ante futuro *hubiere hecho*	Verbo auxiliar en ante futuro + gerundio. *hubiere estado haciendo*	Ante futuro *Hubiere hecho*

De la misma forma que se hizo para el modo indicativo, podemos ordenar las formas del verbo en el modo subjuntivo de acuerdo con los aspectos.

Aspecto constante

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Presente
Pasado	Pretérito
Ante pasado	Ante pretérito
Futuro	Futuro
Ante futuro	Ante futuro

Aspecto continuo

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Verbo auxiliar en presente + gerundio.
Pasado	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio.
Ante pasado	Verbo auxiliar en el ante pretérito + participio del verbo auxiliar + gerundio.
Futuro	Verbo auxiliar en futuro + gerundio.
Ante futuro	Verbo auxiliar en ante futuro + participio del verbo auxiliar + gerundio.

Aspecto concluido

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	**Antepresente**
Pasado	Verbo auxiliar en pretérito + participio.
Ante pasado	Verbo auxiliar en ante pretérito + participio del verbo auxiliar + participio.
Futuro	Verbo en el futuro + participio.
Ante futuro	Verbo auxiliar en el ante futuro + participio del verbo auxiliar + participios.

Los tiempos que existen en la gramática formal del idioma español se señalan con negritas. Los alumnos elaboran sus propios ejemplos para todos los casos del modo subjuntivo.

Se propone a los alumnos comparar las diversas formas de los verbos en modo indicativo y subjuntivo. Por ejemplo, se elaboran tablas para cada tiempo y aspecto, incluyendo ambos modos de los verbos.

Los alumnos aprenden a identificar todas estas formas de los verbos en textos literarios y a utilizarlos en la expresión propia oral y escrita.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 ejemplos concretos para las formas del verbo en modo subjuntivo.
- Elaborar 10 ejemplos concretos para las formas del verbo en modo indicativo.
- Encontrar en textos literarios diversas formas de los verbos y señalar su modo, tiempo y aspecto.
- Elaborar una composición escrita propia utilizando diversas formas de los verbos.
- Señalar el modo, el tiempo y el aspecto de los verbos en su composición.

Tema 5. Voz del verbo

Actividad: Identificación del contenido semántico de las categorías gramaticales, voces activa y pasiva.

A los alumnos se les explica que la categoría gramatical de la voz del verbo se refiere a las relaciones que se pueden establecer entre el sujeto y la acción. El sujeto puede realizar la acción, pero también la puede recibir, ser el receptor de la acción. Ejemplos:

"Los alumnos leyeron el libro".
"El libro fue leído por los alumnos".

Es importante señalar que la situación real que se describe en estas oraciones es la misma, pero la forma de describirla varía. En el primer caso, los alumnos realizan la acción con el libro; en el segundo caso la situación real es la misma, pero se describe desde el punto de vista del libro, el cual recibe la acción de los alumnos.

Se propone a los alumnos elaborar ejemplos propios de ambas situaciones. Los ejemplos se anotan en el pizarrón y en los cuadernos y se comentan en el salón.

Se llega a la conclusión de que la voz pasiva se forma con ayuda del verbo auxiliar conjugado y el participio del verbo principal.

Se elaboran tablas que concentran los tipos de cambio de las formas de los verbos de acuerdo con el tiempo en modo indicativo para la voz pasiva.

Aspecto constante

Tiempos semánticos	**Tiempos gramaticales**
Presente	Auxiliar en presente + participio – *es leído*
Pasado	Auxiliar en pretérito + participio – *fue leído*
Ante pasado	Auxiliar en ante pretérito + participio del verbo auxiliar + participio – *había sido leído*
Futuro	Auxiliar en futuro + participio – *será leído*
Futuro condicional	Auxiliar en pospretérito + participio – *sería leído*
Futuro condicional en pasado	Auxiliar en ante pospretérito + participio del verbo auxiliar + participio – *habría sido leído*
Ante futuro	Auxiliar del ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio – *habrá sido leído*

Aspecto continuo

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Verbo auxiliar en presente + gerundio del verbo auxiliar + participio – *está siendo leído*
Pasado	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio – *fue siendo leído*
Ante pasado	Verbo auxiliar en ante pretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio – *había estado siendo leído*
Futuro	Verbo auxiliar en futuro + gerundio del verbo auxiliar + participio – *será siendo leído*
Futuro condicional	Verbo auxiliar en pospretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio – *sería siendo leído*
Futuro condicional en pasado	Verbo auxiliar en ante copretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio – *habría siendo leído*
Ante futuro	Verbo auxiliar en ante pospretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio – *habrá siendo leído*

Aspecto concluido

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Ante presente del verbo auxiliar + participio – *está sido leído*
Pasado	Ante pretérito del verbo auxiliar + participio – *fue sido leído*
Ante pasado	Ante copretérito del verbo auxiliar + participio – *había sido leído* Futuro. Verbo en futuro + participio – *será sido leído*
Futuro	Verbo en futuro + participio – será sido leído
Futuro condicional	Verbo auxiliar en pospretérito + participio – *sería sido leído*
Futuro condicional en pasado	Verbo auxiliar en ante pospretérito + participio – *habría sido leído*
Ante futuro	Verbo auxiliar en el ante futuro más participio — *habrá sido leído*

Para todos estos casos los alumnos deben elaborar ejemplos propios y decidir cuáles casos son los más y los menos usuales, así como obtener todas las formas de la voz pasiva del verbo para el modo subjuntivo y elaborar las tablas correspondientes, de acuerdo con los tiempos y los aspectos.

Aspecto constante

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Auxiliar en presente + participio — *este hecho*
Pasado	Auxiliar en pretérito + participio — *estuviera hecho*
Ante pasado	Auxiliar en ante pretérito + participio del verbo auxiliar + participio — *hubiera sido hecho*
Futuro	Auxiliar en futuro + participio — *fuere hecho*
Ante futuro	Auxiliar del ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio - *hubiere estado hecho*

Aspecto continuo

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Verbo auxiliar en presente + gerundio del verbo ser + participio — *este siendo hecho*
Pasado	Verbo auxiliar en pretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio — *fuera siendo hecho*
Ante pasado	Verbo auxiliar en ante pretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio — *hubiera sido siendo hecho*
Futuro	Verbo auxiliar en futuro + gerundio del verbo auxiliar + participio - *fuere siendo hecho*
Ante futuro	Verbo auxiliar en ante pospretérito + gerundio del verbo auxiliar + participio - *hubiere estado siendo hecho*

Aspecto concluido

Tiempos semánticos	Tiempos gramaticales
Presente	Ante presente del verbo auxiliar + participio – *haya sido hecho*
Pasado	Ante pretérito del verbo auxiliar + participio - *hubiera sido hecho*
Ante pasado	Ante copretérito del verbo auxiliar + participio - *hubiera sido hecho* Futuro Verbo en el futuro + participio – *fuere hecho*
Futuro	Verbo auxiliar en futuro + gerundio del verbo auxiliar + participio - *fuere siendo hecho*
Ante futuro	Verbo auxiliar en el ante futuro + participio del verbo auxiliar + participio – *hubiere estado hecho*

Los alumnos elaboran ejemplos y comentan todos los casos, su uso frecuente o poco frecuente. Se propone la elaboración de otros tipos de tablas comparativas y se realiza el análisis de obras literarias.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 ejemplos de formas de verbos en pasivo para el modo indicativo y utilizarlos en las oraciones correspondientes.
- Elaborar 10 ejemplos de formas de verbos en pasivo para el modo subjuntivo y utilizarlos en las oraciones correspondientes.
- Identificar las formas de la voz pasiva en textos literarios, anotar el tiempo, el modo y el aspecto de los verbos.
- Elaborar una composición escrita propia, en la cual utilicen 10 oraciones con verbos en voz pasiva. Los alumnos anotan el tiempo, el modo y el aspecto de los verbos.

Tema 6. Clasificación de los verbos

Actividad: Identificación de las bases para la clasificación de los verbos.

A los alumnos se les pide formar clasificaciones dicotómicas, en las cuales solo pueden existir dos grupos de verbos, es decir, dentro de una clasificación dicotómica deben entrar necesariamente todos los verbos existentes en el idioma español y ninguno de ellos puede quedarse fuera. Se les pregunta a los alumnos, cuáles pueden ser las bases para la creación de este tipo de clasificaciones. Se llega a la conclusión conjunta de que estas bases pueden ser de diversos tipos.

Se define que las bases para la clasificación de los verbos se relacionan con su morfología: tipo de cambios internos en la estructura de la palabra, tipo de sujeto de la acción dada (presencia o ausencia), tipo de relación con el sustantivo que sigue al verbo (presencia o ausencia de una preposición después del verbo), dirección de la acción (el sujeto la dirige a sí mismo o a otro sujeto u objeto) y sentido del verbo (sentido semántico o solamente papel gramatical).

Se elaboran ejemplos para todos estos casos, y conjuntamente con los alumnos se establecen cinco tipos básicos de clasificación de los verbos.

Clasificación básica de los verbos

Verbos regulares e irregulares *(morfología)*. Esta división se refiere a los cambios en la escritura de la raíz morfológica del verbo ante cambios de la conjugación.

- **Verbos regulares** – en estos verbos no se observan cambios ortográficos en la raíz morfológica ante la conjugación (trabajar, estudiar, opinar, etc.).
- **Verbos irregulares** – se observan cambios en la raíz morfológica ante la conjugación (traer, caer, etc.).

Verbos personales e impersonales (presencia — ausencia del sujeto concreto).

- **Los verbos personales** implican la presencia de algún sujeto concreto que las realiza (dibujar, cocinar, elaborar).
- **Los verbos impersonales** no señalan la presencia de algún sujeto concreto (nevar, llover, oscurecer).

Los verbos personales se pueden conjugar en todas las personas, mientras que los verbos impersonales normalmente se conjugan en el tercera persona. Esto sucede de acuerdo con su significado impersonal, ya que no requieren de ningún sujeto para su realización. Usualmente se trata de verbos que significan acciones naturales (amanecer) o expresiones de estados, situaciones, opiniones (suceder, acontecer, concernir, etc.).

Verbos transitivos e intransitivos (relación con el sustantivo que le sigue).

- **Verbos transitivos** – después de ellos se puede utilizar el sustantivo sin preposición (leer un libro, trabajar la madera, comprar el azúcar).
- **Verbos intransitivos** – requieren de preposiciones determinadas (ir a la escuela, volar en el avión). En muchas ocasiones estos verbos requieren de preposiciones determinadas para expresar cierto sentido (consistir en, invitar a, escribir con, etc.).

Verbos reflexivos y no reflexivos (dirección de la acción).

- **Verbos reflexivos** – determinan las acciones que realiza el sujeto de la acción hacia sí mismo (consigo mismo), que se dirigen a él mismo (bañarse, peinarse, vestirse, asombrarse, etc.).
- **Verbos no reflexivos** – la acción la realiza el sujeto hacia otra persona (objeto), la acción se dirige hacia el otro (otra cosa) (leer, bañar, vestir, asombrar, etc.).

Verbos auxiliares y nominales. Esta clasificación solo es válida en relación con los tiempos compuestos, cuando el tiempo gramatical está expresado con dos verbos, uno de los cuales es nominal y otro auxiliar.

- **Verbos nominales** – expresan el significado de la acción.
- **Verbos auxiliares** – no expresan el significado y ayudan para formar tiempos gramaticales (formas) de los verbos.

Los alumnos elaboran ejemplos, los buscan en textos literarios y opinan sobre la frecuencia de uso de diversos tipos de verbos y de tipos de situaciones en las cuales se pueden utilizar.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 ejemplos de verbos de los cinco tipos de clasificación.
- Identificar los tipos de verbos en las partes propuestas de textos literarios.
- Elaborar una composición escrita propia, en la cual utilicen y señalen los diversos tipos de verbos.
- Anotar el tipo de clasificación y el grupo del verbo dentro de la clasificación dada.

Tema 7. Preposición

Actividad: Identificación de las características esenciales de la preposición.

A los alumnos se les comenta que es necesario conocer o precisar el conocimiento acerca de otras dos clases de palabras, las cuales son importantes para la formación y la organización de nuestro lenguaje oral y escrito. Una de estas categorías gramaticales es la proposición.

Conjuntamente con los alumnos se determinan las características esenciales de la preposición como categoría gramatical. Los alumnos buscan ejemplos de preposiciones que conocen.

Preposición – es una categoría gramatical que tiene las siguientes características:

Tarjeta de orientación:

- *Semánticas*: no tiene.
- *Gramaticales*: relaciones entre diversas categorías gramaticales.
- *Morfológicas*: estructura.

Los alumnos buscan ejemplos de preposiciones en obras literarias y con ellas elaboran oraciones independientes. Conjuntamente con los alumnos se identifican los tipos de preposiciones y se llega a la conclusión de que existen preposiciones simples y compuestas. Se definen estos tipos de preposiciones.

Las **preposiciones simples** consisten en una sola palabra: a, ante, bajo, con, contra, de, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras.

Las **preposiciones compuestas** consisten en varias palabras: antes de, debajo de, dentro de, atrás de, después de, cerca de, junto a, encima de, delante de, frente a, lejos de, alrededor de, etc.

Los alumnos realizan diversos ejercicios con estos tipos de preposiciones. Posteriormente se señala que es posible dividir las proposiciones en otros grupos, de acuerdo con el tipo de relaciones que indican las preposiciones: espaciales, temporales, instrumentales y categoriales.

Las preposiciones que indican relaciones espaciales son: antes de, debajo de, dentro de, atrás de, después de, cerca de, junto a, encima de, delante de, frente a, lejos de, alrededor de, a la derecha de, a la izquierda de.

Las preposiciones que indican relaciones temporales son: mientras que, antes de, después de, hasta.

Las preposiciones que indican relaciones instrumentales son: sin, con, a través de, por, para.

Las preposiciones que indican relaciones categoriales o genitivas (pertenencia) son: de.

Los alumnos buscan y elaboran ejemplos y comentan el uso más frecuente, así como las funciones de todos estos tipos de preposiciones.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 ejemplos de oraciones con preposiciones simples.
- Elaborar 10 ejemplos de oraciones con preposiciones compuestas.
- Elaborar una composición escrita propia, en la cual utilicen y señalen diversos tipos de preposiciones simples y compuestas.

Tema 8. Conjunción

Actividad: Identificación de las características esenciales de la conjunción.

La otra categoría gramatical que falta por conocer es la conjunción.

Conjuntamente con los alumnos se determinan las características esenciales de la conjunción. Los alumnos buscan ejemplos de conjunciones en textos literarios y con ellos elaboran oraciones independientes, y con la orientación del maestro establecen las características esenciales de la conjunción.

Tarjeta de orientación:

Semánticas: no tiene.
Gramaticales: relaciones entre categorías gramaticales del mismo tipo y oraciones.
Morfológicas: estructura.

Los alumnos tratan de establecer los tipos de conjunciones. Se establece que las conjunciones se diferencian de acuerdo con las funciones que juegan en las oraciones. Se conocen y se precisan estas funciones y se elaboran los ejemplos correspondientes.

Tipos de conjunciones.

Conjunciones copulativas: unen palabras de la misma función sintáctica y oraciones que son del mismo sentido: y (e), ni.
Disyuntivas: separa palabras de una misma función sintáctica y oraciones que tienen el sentido de opción: o.
Disyuntivas distributivas: separa palabras de una misma función sintáctica y oraciones que expresan las posibles opciones: ya....ya, sea... sea, fuera... fuera, tanto... como.
Adversativas: separa palabras de una misma función sintáctica y oraciones que señalan oposición o contrariedad: pero, mas, no obstante, sin embargo, sino, antes bien.
Completivas o complementarias: unen partes de oraciones para expresar la característica o aclaración o subordinación de una oración a otra: porque, pues, ya que, debido a, puesto que, que, de que, por razón de, dado que, a causa de,

por lo cual, luego, de modo que, por consiguiente, por tanto, que, pues, de modo que, si, siempre que, como, en caso de, para que, con el objeto de que, aunque, si bien, digan lo que digan, aun cuando, por más que.

Se elaboran oraciones con cada tipo de conjunción de manera conjunta, grupal e individual. Se buscan ejemplos correspondientes en obras literarias.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 20 ejemplos de oraciones con conjunciones de diversos tipos.
- Elaborar una composición escrita propia, en la cual utilicen y señalen diversos tipos de conjunciones.

Tema 9. Interjección

Actividad: Identificación de las características esenciales de la interjección.

A los alumnos se les comenta que por fin llegó el momento de conocer la última categoría gramatical: la interjección.

Los alumnos buscan ejemplos de conjunciones en textos literarios y con ellas elaboran oraciones. Igualmente, encuentran ejemplos de interjecciones en el lenguaje y establecen sus características esenciales.

Tarjeta de orientación:
Semánticas: señala las expresiones emocionales.
Gramaticales: no tiene, se utiliza en el lenguaje directo.
Morfológi*cas*: estructura.

Los alumnos identifican interjecciones en los textos literarios y con ellas inventan oraciones, textos y diálogos orales y escritos. Se propone la realización de un pequeño concurso sobre la elaboración de un texto original propio, con la mayor cantidad posible de interjecciones.

Trabajo de control para los alumnos:

- Verificar los errores en los textos elaborados por los compañeros del salón.

Tema 10. Elaboración de expresión verbal escrita

Actividad: Análisis y elaboración de un texto escrito independiente.

A los alumnos se les recuerda que ya conocen todas las clases de palabras que se utilizan en el idioma. Esto significa que ahora pueden realizar un análisis de textos más profundo y elaborar (escribir) textos propios más perfectos.

Los alumnos buscan en textos literarios todas las clases de palabras, tratando de no utilizar las tarjetas de orientación. Se utilizan textos escolares y literarios más complejos de obras originales. Para todas las oraciones los niños buscan las clases de palabras y establecen, de manera oral y escrita, las preguntas gramaticales correspondientes.

Los niños elaboran oraciones. Es posible utilizar los mismos modelos de oraciones respecto a las clases de palabras. También es posible dejar de utilizar los colores para marcar las categorías gramaticales y proponer modelos más breves y abstractos. Los esquemas para las oraciones ahora ya pueden incluir diversos tipos y grupos de categorías gramaticales. Por ejemplo, elaborar esquemas para las oraciones que contengan voz determinada de verbos, tiempos, tipos de preposiciones, conjunciones, etc.

Los alumnos elaboran oraciones y esquemas de colores. Se pueden realizar competencias para la mejor oración elaborada para un esquema dado. Se les recuerda a los niños que al final de cada oración se coloca el punto (otros signos de puntuación el maestro los coloca correctamente, pero los niños aún no los conocen).

Este trabajo debe ser atractivo para los alumnos, ya que desarrolla su sensibilidad y flexibilidad lingüística, forma la consciencia de su propio lenguaje y del lenguaje de los demás y fortalece los conocimientos adquiridos acerca de las clases de palabras.

Se les propone a los alumnos adivinar todas las clases de palabras utilizando dos condiciones: cuando es posible contestar a la pregunta y cuando falta información y la respuesta no se puede dar.

Finalmente, se les propone elaborar y crear pequeños textos propios sobre temas dados y libres.

Se propone verificar las oraciones y los textos escritos por sus compañeros, señalar errores y anotar recomendaciones para mejorar la calidad del contenido y la organización gramatical de los textos.

Examen

- Elaborar un texto independiente sobre un tema propuesto por el maestro.
- Señalar las características esenciales de algunas clases de palabras, de acuerdo con la elección del maestro (opcional).
- Verificar y calificar sus propios errores.

Capítulo 7

Morfología y Sintaxis
Quinto de primaria

Tema 1. Introducción

Actividad: Consolidación del material anterior en relación con todas las clases de palabras.

A los alumnos se les propone recordar las orientaciones generales para todas las clases de palabras estudiadas anteriormente: sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, número, artículo, preposición, conjunción e interjección. Elaboran las tarjetas de orientación por memoria y las verifican conjuntamente. Se les pide recordar y mencionar los tipos y la clasificación de todas las categorías gramaticales.

Durante la actividad se aclaran las dudas, y el maestro pregunta a los alumnos cuál es el material más complejo para ellos y qué es lo que quisieran aclarar o revisar nuevamente, etc.

En los textos, los alumnos identifican todas las clases de lenguaje, dan sus propios ejemplos y elaboran oraciones con ellos. Para este trabajo el maestro puede utilizar textos de diferentes grados de dificultad y considerar los casos difíciles o confusos, en relación con la utilización de las diversas clases de palabras.

Tema 2. Morfología

Actividad: Identificación de las partes morfológicas de la palabra.

A los alumnos se les propone identificar algunas partes en las palabras. Es posible imaginar que la palabra no constituye una formación amorfa y difusa, sino que dentro de ella es posible identificar ciertas partes estructurales. ¿Qué tipo de elementos pueden existir dentro de las palabras?, ¿existen elementos constantes?, ¿existen elementos cambiantes? Los alumnos tratan de contestar a estas preguntas y reflexionan acerca de la estructura de la palabra. Se les explica que el conocimiento de los elementos estructurales de las palabras y de las reglas para la realización de los cambios, en esta estructura, es de gran utilidad para escribir sin cometer errores ortográficos.

El maestro enseña las partes morfológicas (estructurales) invariantes de la palabra:

- **Raíz:** es la base de la palabra, su parte invariable que contiene el significado básico.
- **Prefijo:** es la parte variable de la palabra que aparece antes de la raíz y complementa el significado básico.
- **Sufijo:** es la parte variable de la palabra que aparece después de la raíz y complementa el significado básico y puede llevar a la aparición de palabras derivadas.
- **Flexión:** es la parte variable de la palabra que aparece después de la raíz o del sufijo y sirve para realizar modificaciones gramaticales (cambios por género, número, tiempo, persona).

Los alumnos elaboran tarjetas de orientación (reglas y definiciones) para la búsqueda rápida y clara de estas partes morfológicas y las identifican en textos literarios y en diccionarios.

Además, los alumnos elaboran ejemplos de palabras de diversas estructuras morfológicas para todas las categorías gramaticales aprendidas anteriormente. Se utiliza la información aprendida anteriormente acerca de los tipos de cambios morfológicos en diversas categorías gramaticales para la elaboración de estos ejemplos. Igualmente, realizan todos los cambios

morfológicos de las palabras de diversas categorías gramaticales, considerando género, número, forma, voz, etc.

Se propone la siguiente clasificación para las palabras desde el punto de vista de su estructura morfológica: palabras simples y complejas.

Palabras morfológicamente simples: son palabras que constan de una sola raíz.
Palabras morfológicamente compuestas: son palabras que constan de más de una raíz morfológica.

Actividad: Determinar las palabras derivadas.

El maestro introduce el concepto de *palabras derivadas,* que son las palabras que surgen a partir de una raíz con ayuda de sufijos.

El maestro introduce el concepto de *palabras morfológicamente cercanas*: son palabras que poseen una misma raíz morfológica, que pertenecen a diversas categorías gramaticales y que se asemejan en sus rasgos semánticos. Esto significa que estas palabras pueden variar de acuerdo con prefijos, sufijos y flexiones, pero no de acuerdo con su raíz morfológica.

A los alumnos se les explica que existen diferencias entre los tres tipos de cambios morfológicos que se pueden realizar con las palabras: cambio gramatical, cambio y derivación morfológicos. El *cambio gramatical* en la palabra no modifica el significado o el sentido de ésta, sólo señala el cambio de acuerdo con el género, el número, la persona, la forma y el tiempo de la palabra. El *cambio morfológico se* relaciona, antes que nada, con los sufijos o prefijos, que le dan un significado distinto, sin modificarlo completamente. La categoría gramatical, normalmente, no cambia. En ambos casos, gramatical o morfológico, no aparece una nueva categoría gramatical, mientras que en el caso de la *derivación morfológica* surge necesariamente una categoría gramatical nueva. El cambio también se puede relacionar con la raíz de la palabra, que sufre algunas modificaciones. Veamos algunos ejemplos.

Cambio gramatical: vaca – vacas (sustantivo singular – sustantivo plural), comer – comió – comimos (verbo infinitivo, verbo pasado tercera persona singular, verbo pasado segunda persona plural).

Cambio morfológico: casa – casona – casota (cambio con ayuda de sufijos que modifican el significado de la palabra).
Cambio de **derivación morfológica**: comer (verbo) - comiendo (gerundio) – comible (adjetivo).

Conjuntamente con los alumnos, el maestro elabora la tarjeta de orientación para las palabras morfológicamente cercanas (derivación).

Tarjeta de orientación:

- Tener la misma raíz que puede ser modificada.
- Representar una categoría gramatical distinta a la palabra de inicio.

Al mismo tiempo, se introduce la orientación para identificar los cambios gramaticales en las palabras:

Tarjeta de orientación:

- Tener la misma raíz.
- Representar la misma categoría gramatical que la palabra de inicio.

La orientación para el cambio morfológico:

Tarjeta de orientación:

- Cambio con ayuda de sufijo o prefijo.
- Representar la misma categoría gramatical que la palabra de inicio.
- Cambiar el sentido de la palabra, pero no completamente.

Los alumnos comparan las tres tarjetas de orientación y las acciones de cambio a partir de una palabra dada y elaboran ejemplos de palabras cercanas morfológicamente.

Se elaboran esquemas abstractos para las palabras, para lo cual cada elemento morfológico se marca con un signo convencional. Por ejemplo, la raíz se

puede determinar como un cuadro: **€**, el prefijo con un marco de inicio: ¬; el sufijo como un triángulo encima del sufijo: ^; y la flexión como un círculo: **O**.

De esta forma, pueden existir diferentes variantes de la estructura de la palabra. Así, ninguna palabra puede existir sin su base o su raíz, que es el elemento que contiene el significado propio de la palabra. Entonces, *la estructura mínima y necesaria de la palabra es su raíz*. La palabra puede tener o no el prefijo o prefijos, sufijo o sufijos, o flexión. *El sufijo puede ir antes o después de la flexión, pero siempre después de la raíz*.

Se identifican las posibles estructuras generales de las palabras:

€ - raíz
€ ^ - raíz y sufijo
¬ **€** - prefijo y raíz
¬ **€** ^ - prefijo, raíz y sufijo
€ O - raíz y flexión
€ ^ **O** - raíz, sufijo y flexión
¬ **€** ^ **O** - prefijo, raíz, sufijo y flexión
¬ **€** ^ ^ **O** - prefijo, raíz, sufijo, sufijo y flexión

Los alumnos elaboran ejemplos propios y discuten la frecuencia de uso de todos los casos mencionados. Con la orientación del maestro, tratan de relacionar algunos casos de formaciones morfológicas con ciertos tipos de categorías gramaticales. Por ejemplo, el caso **€** ^ ^ (raíz, sufijo, sufijo) se relaciona con los gerundios formados a partir de los verbos reflexivos (determinándose: *determin* – raíz; *ando* – sufijo del gerundio; *se* – sufijo reflexivo.

A los alumnos se les propone pensar si puede o no existir la estructura **€ O** ^ (raíz, flexión, sufijo) en el idioma español. Se llega a la conclusión de que no es posible, ya que una vez más se trata de verbos reflexivos en sus formas de conjugación. En estos casos, el sufijo reflexivo se separa de la raíz y se coloca frente a ella, como una palabra aparte (ejemplo: se rompió, se despertó, se equivocó. No se puede decir *rompióse, despertóse*, etc.). A los alumnos se les comenta que en otros idiomas estas situaciones pueden ser posibles. Se trata de inducir a los alumnos a otros tipos de razonamiento acerca de las posibilidades morfológicas del idioma español.

Trabajo de control para los alumnos:

- Señalar las partes morfológicas en 10 palabras propuestas por el maestro.
- Elaborar ejemplos de palabras de acuerdo con los esquemas propuestos por el maestro.
- Realizar cambios morfológicos (derivación) en las palabras y formar palabras morfológicamente cercanas.
- Realizar cambios gramaticales en las palabras propuestas por el maestro.

Tema 4. Ortografía

Actividad: Identificación de las reglas básicas de la ortografía.

A los alumnos se les comenta que existen reglas específicas para distinguir correctamente algunos casos de uso de las letras '*difíciles*', tales como "*b*" y "*v*"; "*z*", "*c*", "*s*", y otras. A los alumnos se les propone razonar sobre los casos que ellos ya conocen. Los alumnos ponen diversos ejemplos de palabras para las letras "*b*" y "*v*".

Se presentan las reglas resumidas del uso de estas letras. La regla se anota en la tarjeta de orientación, la cual será usada constantemente por los alumnos.

Tarjeta de orientación:
Para el uso de letra la "b":

- Raíz: antes de las letras *l* y *r*. Después de la letra *m*. *A*l inicio de la palabra: *bur- , bus- , bien-, bene-*
- Prefijos: *bi-, bis-, sub-*
- Sufijos: *-ble,-bilidad, -bundo (a)*
- Flexiones personales de verbos en copretérito y en infinitivo: *-buir,- bir*.

Tarjeta de orientación:
Para el uso de la letra "v":

- Después de las letras *b, d, n*. Después de las combinaciones *di, le, sal, cla*. En las combinaciones *eva, eve, evi, evo*. Raíces frecuentes: *vice, villa*. Formas de indicativo, imperativo y subjuntivo del verbo *ir*.

- Sufijos de adjetivos: *-avo (a),- evo (a), -ivo (a).*
- Flexiones personales de verbos tener, andar y estar en pretérito de indicativo y subjuntivo.

Los alumnos elaboran ejemplos para estas reglas, las identifican en textos y verifican en el diccionario, y realizan cambios morfológicos y gramaticales en las palabras y analizan los ejemplos elaborados para todos los casos.

Estas mismas actividades se realizan con las otras reglas de ortografía. Por cada regla se elabora una tarjeta de orientación, las cuales los alumnos deben utilizar durante todo el ciclo escolar para lograr la mejor asimilación posible. No se recomienda quitar estas tarjetas durante el año de trabajo escolar.

Tarjeta de orientación:
Para el uso de la letra "c":

- Raíz en sustantivos – combinaciones usuales: *-ancia (o), -encia (o), -uncia (o);* raíz: cida.
- Sufijos diminutivos: -cito *-cico (a), -cilla (a).* Sufijos usuales de sustantivos femeninos: *-ción.*
- Flexión – plural de sustantivos que terminan con z.
- Flexión definitiva de verbos: *-cer, -cir, -ciar (excepto ser, coser, asir, extasiar, lisiar).*

Se elaboran y se comentan todos los ejemplos correspondientes.

Tarjeta de orientación:
Para el uso de la letra "s":

- Raíz en sustantivos – combinaciones usuales al inicio: *as-, es-, is-, os-.* Raíz de verbos: *pisar, precisar.*
- Prefijos: - *des-, dis-.*
- Sufijos de adjetivos: -oso *(a).* Sufijos de adjetivos superlativos: *-ísimo (a).* Sufijos de sustantivos: *-ista, -ismo.* Sufijos de sustantivos femeninos:

sión en caso de cercanía morfológica con los sufijos *-so, -sor, -sible, -sivo*.
- Flexión – pretérito de subjuntivo: *-ese,- ase*.

Se elaboran y se comentan todos los ejemplos correspondientes.

Tarjeta de orientación:
Para el uso de la letra "z":

- Raíz – combinaciones usuales: *azúcar, zumo, azar.*
- Sufijos de sustantivos: *-anza, -azgo*. Sufijos en verbos derivados de sustantivos: *-izar; S*ufijos despectivos: *-zuelo (a)*.
- Flexión – en algunos tiempos de verbos cuyo infinitivo se escribe con *c*: *(nazca)*.

Se elaboran y se comentan todos los ejemplos correspondientes.

Tarjeta de orientación:
Para el uso de la letra "h":

- Raíz – inicio de palabras con *hum-, hue-, hui-, hie-, hia-* (con excepción de: *umbral, umbrío*).
- Raíces de origen extranjero: *homo, hetero, hexa, hect, hepta, herm*. Exclamaciones: *¡Ah!*

Se elaboran y se comentan todos los ejemplos correspondientes.

Tarjeta de orientación:
Para el uso de la letra "g":

- Raíces frecuentes en sustantivos: *geo, gen, gía, ogía. E*n verbos: *ger, gir* (excepto: *tejer, crujir, brujir*).

Se elaboran y se comentan todos los ejemplos correspondientes.

Tarjeta de orientación:
Para el uso de la letra "j":

- Raíz – combinaciones: - *aje,- eje*.
- Sufijos: *-jero,-jería*.
- Flexiones – en verbos terminados en: *-decir, -ducir, -traer* en pretérito y futuro subjuntivo.

Se elaboran y se comentan todos los ejemplos correspondientes.

A los alumnos se les propone resumir todas estas reglas en una tabla e identificar la frecuencia de los cambios en diversos elementos morfológicos (raíz, sufijo, prefijo, etc.).

Trabajo de control para los alumnos:

- Señalar las partes morfológicas en las 10 palabras propuestas por el maestro.
- Elaborar ejemplos de palabras para las reglas estudiadas (con el apoyo de las tarjetas de orientación).
- Realizar los cambios morfológicos para formar palabras morfológicamente cercanas para los casos señalados en las reglas.
- Realizar los cambios gramaticales en las palabras propuestas por el maestro para los casos señalados en las reglas.

Tema 5. Concepto de oración

Actividad: Identificación de las características del concepto de oración.

A los alumnos se les explica que en la parte de la sintaxis de la lingüística se estudian las funciones que cumplen diferentes categorías gramaticales en la oración (enunciado verbal). Una misma función sintáctica se puede expresar con diferentes categorías gramaticales, y una misma categoría gramatical puede servir para diferentes funciones sintácticas. Con este objetivo, a los alumnos se les propone recordar las categorías gramaticales y sus características esenciales.

Después de esto, se puede pasar a la introducción del concepto de oración y a sus elementos esenciales. A los alumnos se les propone reflexionar sobre el tema y elaborar ejemplos de oraciones. Se les pregunta su opinión acerca de qué es lo esencial en cada oración. ¿Qué es indispensable para que exista una oración?

Con este objetivo se introducen conceptos de sujeto y predicado.

- **Tarjeta de orientación:**
- Sujeto – es el que realiza la acción principal en la oración.
- **Tarjeta de orientación:**
- Predicado – es la acción del sujeto.
- **Tarjeta de orientación:**
- Oración – es el enunciado que tiene sujeto (s) y predicado (s).

A los alumnos se les propone elaborar ejemplos propios de oraciones y "no oraciones". Los alumnos buscan ejemplos de oraciones y "no oraciones" en diversos textos.

Se les propone identificar *sujeto* y *predicado* en diversos tipos de oraciones:

"Yo quiero comer fresas" (Yo — sujeto, quiero comer — predicado).
"A mi me gustan las fresas" (*Fresas* — sujeto, *gustan* — predicado).

Los alumnos elaboran composiciones sobre diversos temas con ejemplos de diferentes tipos de oraciones.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 oraciones y señalar en ellas *sujeto* y *predicado*.
- Elaborar una pequeña composición escrita en la cual señalen *sujeto* y *predicado*.
- Verificar y calificar los trabajos de sus compañeros.

Tema 6. Oración simple

Se introduce el concepto de *oración simple*:

Tarjeta de orientación:

- Tiene un sujeto.
- Tiene un predicado correspondiente al sujeto.
-

Ejemplos de oraciones simples:

"En el jardín cantan los pájaros" (un sujeto y un predicado).

"En el jardín juegan niños y adolescentes" (un sujeto representado por dos sustantivos y un predicado).

"Los niños bailan y cantan" (un sujeto y un predicado representado por dos verbos).

Es importante considerar que en esta definición no se incluye el parámetro de la longitud de oración, ni del lugar del sujeto y del predicado en la oración. Frecuentemente se confunde el concepto de oración simple con un enunciado corto, y algunas veces los alumnos piensan que en la oración el sujeto siempre se debe encontrar en primer lugar y después de éste debe seguir el predicado.

A los alumnos se les propone buscar ejemplos de oraciones simples en textos literarios e identificar y marcar al sujeto y al predicado con color o con alguna señal convencional (por ejemplo, subrayar con una línea al sujeto y con dos líneas al predicado).

Los alumnos elaboran ejemplos, en los cuales el sujeto y el predicado ocupan diversas posiciones espaciales dentro de la oración. Los alumnos se percatan con qué categorías gramaticales se puede representar al sujeto y al predicado. Se llega a la conclusión de que tanto el sujeto como el predicado, se pueden representar con diversas categorías gramaticales. Todos estos ejemplos se encuentran en los textos y se elaboran de manera independiente.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 oraciones simples.
- Elaborar una pequeña composición escrita en la cual señalen las oraciones

simples con sujeto y predicado.
- Verificar y calificar los trabajos de sus compañeros.

Tema 7. Oración narrativa

A los alumnos se les propone pensar sobre las posibles clasificaciones de las oraciones. Se les propone clasificar a las oraciones de acuerdo con el tipo de mensaje que se incluye en ellas. Se establecen los tipos de oraciones *narrativa*, *interrogativa* y *exclamativa*.

La *oración narrativa* es la oración que contiene una narración y que se concluye con un punto. Ejemplo:

"El estudio de la historia nos ayuda a comprender nuestro propio lugar en este mundo".

Los alumnos trabajan con diversos ejemplos de oraciones narrativas. Para este trabajo se sugiere utilizar diversos ejemplos de textos literarios.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 oraciones narrativas.
- Elaborar una pequeña composición escrita en la cual señalen las oraciones narrativas con sujeto y predicado.
- Verificar y calificar los trabajos de sus compañeros.

Tema 8. Oración interrogativa

La oración interrogativa es aquella que contiene una pregunta e inicia y concluye con el signo de interrogación. Ejemplo:

¿A qué se parecen estos objetos extraños?

Los alumnos trabajan con diversos ejemplos de oraciones interrogativas. Para este trabajo se sugiere utilizar diversos ejemplos de textos literarios.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 oraciones interrogativas.
- Elaborar una pequeña composición escrita en la cual señalen las oraciones

interrogativas con sujeto y predicado.
- Verificar y calificar los trabajos de sus compañeros.

Tema 9. Oración exclamativa

La oración exclamativa es la que contiene una exclamación y que inicia y concluye con signo de exclamación. Ejemplo:

¡Qué lindo es respirar el aire fresco y limpio de las montañas!

Los alumnos trabajan con diversos ejemplos de oraciones exclamativas. Para este trabajo se sugiere utilizar diversos ejemplos de textos literarios.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 oraciones exclamativas.
- Elaborar una pequeña composición escrita en la cual señalen las oraciones exclamativas con sujeto y predicado.
- Verificar y calificar los trabajos de sus compañeros.

Tema 10. Partes sintácticas de la oración

A los alumnos se les propone analizar diferentes tipos de oraciones y tratar de identificar en ellas sus diversas partes sintácticas. Una vez más se precisan los conceptos de sujeto y predicado. Se les recuerda a los alumnos que en las oraciones, diversas categorías gramaticales pueden expresar las mismas partes sintácticas, y que una misma parte sintáctica se puede expresar con categorías gramaticales distintas. Frecuentemente sucede que en las oraciones las partes sintácticas se representan no con una misma palabra, sino con varias palabras. A los alumnos se les propone reflexionar sobre la diversidad de todas estas situaciones y se les propone comparar ejemplos:

"En el salón hay muebles antiguos relacionados con épocas diversas".

En esta oración, el sujeto se representa con más de una palabra, pero estas palabras son diferentes categorías gramaticales y no se colocan comas entre ellas.

"En el salón hay divanes, sillones, mesas y taburetes".

En esta oración, el sujeto se representa con más de una palabra, pero éstas pertenecen a una misma categoría gramatical, sustantivo, y se colocan comas entre las partes del sujeto, representadas con una misma categoría gramatical.

Los alumnos elaboran ejemplos propios de estas dos situaciones. Se dirige su atención a la necesidad de colocar comas en el segundo caso. Se concluye que estas dos situaciones pueden pasar no solamente con el sujeto, sino con todos los demás elementos de las oraciones.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 oraciones en las cuales los elementos sintácticos se representen con más de una palabra y que sean de diversas categorías gramaticales.
- Elaborar 10 oraciones en las cuales los elementos sintácticos se representen con más de una palabra y que sean de una misma categoría gramatical.
- Elaborar una pequeña composición escrita en la cual utilicen ejemplos de ambos tipos de oraciones.
- Verificar y calificar los trabajos de sus compañeros.

Tema 11. Sujeto

Con los alumnos se establecen los rasgos esenciales del sujeto de la oración.

Tarjeta de orientación:

- *Sujeto — es el que realiza la acción principal en la oración.*

A los alumnos se les propone la actividad de identificar las categorías que se relacionan más frecuentemente con el elemento sintáctico de la oración del sujeto. Se llega a la conclusión de que todas las categorías gramaticales pueden participar con el papel del sujeto, pero que los casos más frecuentes son:

- *Sustantivo* (sustantivos),
- *Adjetivo con sustantivo* (adjetivos con sustantivos),
- *Participio con sustantivo* (participios con sustantivos).

Ejemplos:

*"El **trabajo** debe estar hecho para el día siguiente"* (Sujeto – sustantivo).
"*Hay **trabajo urgente** para todos"* (Sujeto – sustantivo y adjetivo).
"*El **trabajo hecho** era importante para todo el equipo*" (Sujeto – sustantivo y participio).

Se les propone a los alumnos subrayar al sujeto con una línea. Los alumnos aprenden a identificar estos ejemplos en los textos y los elaboran de manera individual.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 oraciones en las cuales el sujeto se representa con sustantivo (sustantivos).
- Elaborar 10 oraciones en las cuales el sujeto se representa con sustantivo y adjetivo (sustantivos y adjetivos).
- Elaborar 10 oraciones en las cuales el sujeto se representa con sustantivo y adjetivo (sustantivos y participios).
- Elaborar una pequeña composición escrita en la cual utilicen ejemplos de estos tipos de oraciones.
- Verificar y calificar los trabajos de sus compañeros.

Tema 12. Predicado

Una vez más con los alumnos se establecen los rasgos esenciales del sujeto de la oración.

Tarjeta de orientación:

- *Predicado – es la acción del sujeto.*

A los alumnos se les propone la actividad de identificar las categorías que más frecuentemente se relacionan con el elemento sintáctico de la oración del predicado. Se llega a la conclusión de que muchas categorías gramaticales pueden participar con el papel de predicado, pero que los casos más frecuentes son:

- *Verbo* (verbos).
- *Verbo y adverbio* (verbos y adverbio).
- *Verbo con gerundio* (verbos y gerundio).

Ejemplos:

"El estudio de la gramática ayuda para expresarse de manera más coherente" (Predicado – verbos).
"Los niños escuchan atentamente lo que dice el maestro" (Predicado – verbo y adverbio).
"Los niños aprenden muchas cosas jugando y escuchando" (Predicado – verbo y gerundios).

Se propone a los alumnos subrayar el predicado con dos líneas, buscar ejemplos en textos literarios y elaborar ejemplos de manera individual.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 oraciones en las cuales el predicado se represente con verbo (verbos).
- Elaborar 10 oraciones en las cuales el predicado se represente con verbo y adverbio (verbos y adverbios).
- Elaborar 10 oraciones en las cuales el predicado se represente con verbo y gerundio (verbos y gerundios).
- Elaborar una pequeña composición escrita en la cual utilicen ejemplos de estos tipos de oraciones.
- Verificar y calificar los trabajos de sus compañeros.

Examen

- Elaborar un texto independiente sobre el tema propuesto por el maestro.
- Realizar el análisis de algunas palabras propuestas por el maestro
- Señalar los diversos tipos de oraciones en el texto.
- Señalar los elementos sintácticos de algunas oraciones.

Capítulo 8

Morfología y Sintaxis II
Sexto de primaria

Tema 1. Introducción

Actividad: Consolidación del material anterior en relación con morfología y ortografía.

A los alumnos se les propone recordar las orientaciones generales para todos los elementos morfológicos: raíz, prefijo, sufijo y flexión. Los alumnos elaboran las tarjetas de orientación por memoria, las verifican conjuntamente y repasan las reglas ortográficas anteriormente aprendidas.

Durante la actividad se aclaran las dudas y el maestro pregunta a los alumnos cuál es el material más complejo para ellos y qué es lo que quisieron aclarar o revisar nuevamente.

Trabajo de control para los alumnos:

- Realizar y verificar una pequeña composición.

Tema 2. Morfología de las diversas categorías gramaticales

Actividad: Identificación de los rasgos morfológicos de las categorías gramaticales.

A los alumnos se les propone recordar y registrar de manera sistémica los diversos cambios en la estructura morfológica de las categorías gramaticales. Se elaboran las listas de los cambios morfológicos típicos en las categorías: sustantivo, adjetivo, verbo, etc. Los alumnos recuerdan los dos tipos de cambios morfológicos que se pueden realizar con las palabras.

Se introduce el concepto de palabras morfológicamente compuestas, que son palabras que en su estructura incluyen más de una raíz morfológica.

De acuerdo con todas las categorías gramaticales, se propone la siguiente *clasificación morfológica*:

Palabras primitivas. Son palabras que no se derivan de ninguna otra palabra (cantar, mirar).
Palabras derivadas. Son palabras derivadas de otras categorías gramaticales (mejorar – mejor; oscurecer – oscuro; encimar – cima).
Palabras compuestas. Son palabras que surgen a partir de dos raíces morfológicas (contraponer, sobrevalorar, salvavidas, interponer, intervención, etc.).

Los alumnos elaboran ejemplos para todos estos casos y en relación con todas las categorías gramaticales. Es posible elaborar tablas y/o esquemas correspondientes.

A los alumnos se les presentan las reglas para el uso de un guion corto. Este guion sirve para separar las raíces en palabras que están formadas a partir de más de una palabra de la misma categoría gramatical. Se trata de un caso particular de palabras morfológicamente compuestas, cuando se forma una palabra compleja a partir de dos palabras. Ambas deben pertenecer a una misma categoría gramatical. Se elabora tarjeta de orientación (o regla):

Tarjeta de orientación:

- *Guion corto (morfológico): entre palabras simples que forman una compleja.*

En estos casos, la flexión gramatical correspondiente de la primera de estas palabras se omite. Ejemplos:

"*histórico-cultural*" — "*histórico-culturales*" (adjetivo)
"*médico-pedagógico*" — "*médico-pedagógicos*" (adjetivo).

"hombre-lobo" — *"hombres-lobo"* (sustantivo), etc.

Los alumnos buscan estos ejemplos entre todas las categorías gramaticales con ayuda del diccionario y de textos literarios.

Actividad: Identificación de las características de sinónimos, antónimos y homónimos. A los alumnos se les explica lo siguiente:

Los *sinónimos* se relacionan con palabras de la misma categoría gramatical que poseen un mismo significado. Ejemplo:

bonito – precioso – lindo – hermoso, etc.

Los *antónimos* se relacionan con palabras de la misma categoría gramatical que poseen un significado opuesto. Ejemplo:

bonito – feo, etc.

Los *homónimos* se relacionan con palabras de la misma categoría gramatical que se pronuncian igual, pero significan cosas distintas. Ejemplo:

gato, etc.

Los alumnos buscan y elaboran ejemplos concretos de todos estos casos para todas las categorías gramaticales.

Trabajo de control para los alumnos:

Elaborar oraciones con palabras morfológicamente simples, derivadas, compuestas y compuestas complejas.

Elaborar oraciones con sinónimos, antónimos y homónimos.

Verificar la ejecución de sus compañeros.

Tema 3. Ortografía

Actividad: Identificación de las reglas para el uso de signos específicos en la ortografía.

Se introduce la regla para el uso de diéresis:

Diéresis: Se utiliza para indicar la pronunciación de cada una de las vocales en la combinación (guerra – güera).

Los alumnos buscan estos ejemplos en el diccionario y elaboran sus propios ejemplos.

Se introduce la regla para el uso de acento diacrítico:

Acento diacrítico: En el caso de palabras homónimas para diferenciar su significado

Adjetivos demostrativos sin acento – *pronombres* demostrativos con acento (tu – tú, etc.).

Otras palabras con dos significados (aún – aun, té – te).

A las palabras del segundo grupo no se les puede llamar homónimos, ya que son palabras que no pertenecen a una misma categoría gramatical, a pesar de que se pronuncian de la misma manera y poseen significados distintos. A los alumnos se les propone encontrar ejemplos de estas situaciones.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar oraciones con palabras con acento diacrítico y con diéresis.
- Verifican la ejecución de sus compañeros.

Tema 4. Partes sintácticas de la oración

Actividad: Identificación de las partes sintácticas en las oraciones.

A los alumnos se les propone recordar los conceptos de las partes sintácticas de la oración estudiadas anteriormente. Se les hace notar que en la oración, además del sujeto y del predicado, existen otros elementos. Se introduce el concepto de complemento en la oración.

El *complemento* es la parte de la oración que la despliega y la hace más exacta, desde el punto de vista de su contenido. El complemento caracteriza tanto al sujeto, como al predicado en la oración.

A los alumnos se les propone la actividad de identificación del sujeto, del predicado y del complemento en diversos tipos de oraciones de textos literarios y en ejemplos propios de los alumnos.

Trabajo de control para los alumnos:

- Encontrar el sujeto, el predicado y el complemento en las oraciones proporcionadas.
- Elaborar una composición en la cual utilicen todas estas partes sintácticas.

Tema 5. Complemento directo

Actividad: Identificación del complemento directo en las oraciones.

A los alumnos se les explica que existen dos tipos de complementos que se pueden utilizar en las oraciones: directo e indirecto.

El *complemento directo* es el objeto de la acción del sujeto de la oración. Ejemplo:

"Los niños leen libros y revistas" (*libros y revistas* es el complemento directo y contesta a la pregunta ¿qué?).

Los alumnos elaboran ejemplos y los buscan en textos literarios.

Trabajo de control para los alumnos:

- Encontrar el sujeto, el predicado y el complemento directo en las oraciones proporcionadas.
- Elaborar una composición en la cual utilicen todas estas partes sintácticas.

Tema 6. Complemento indirecto

Actividad: Identificación del complemento indirecto en las oraciones.

Se introduce la definición de *complemento indirecto* como condición de la acción del sujeto. Los alumnos elaboran ejemplos y los buscan en textos literarios. Ejemplo:

"Los niños leen libros en la escuela" (*'en la escuela'* es el complemento indirecto y contesta a las preguntas ¿en qué? ¿dónde?).

Los alumnos elaboran diversas oraciones en las cuales el sujeto, el predicado y el complemento directo e indirecto, ocupan diferentes lugares espaciales en las oraciones. Se comenta acerca de los casos frecuentes y poco frecuentes en nuestro lenguaje, así como los casos más comunes y menos comunes para el lenguaje oral y escrito, para la prosa y la poesía, etc.

Trabajo de control para los alumnos:

- Encontrar el sujeto, el predicado y el complemento indirecto en las oraciones proporcionadas.
- Elaborar una composición en la cual utilicen todas estas partes sintácticas.

Tema 7. Oración compuesta

Actividad: Identificación de las oraciones compuestas coordinadas.

Se introduce el concepto de *oración compuesta:*

Tarjeta de orientación:

- *Tiene más de un sujeto.*
- *Tiene más de un predicado correspondiente al sujeto.*

En las oraciones compuestas, las oraciones simples se pueden relacionar a través de diversos tipos de conjunciones. En este sentido, es importante revisar el tema de *conjunciones* y elaborar oraciones compuestas utilizando diversos tipos de conjunciones. Ejemplo:

"Los alumnos escriben en sus cuadernos, mientras el maestro verifica los trabajos de control" (La oración tiene dos sujetos: *los alumnos y el maestro,* y dos predicados: *escriben y verifica*).

Los alumnos buscan y elaboran ejemplos. Se pueden realizar competencias y otras actividades.

Tema 8. Oración compuesta coordinada

Actividad: Identificación de oraciones compuestas coordinadas.

A los alumnos se les comenta que existen dos tipos de oraciones compuestas sintácticamente: las oraciones compuestas no subordinadas (que se denominan coordinadas) y las oraciones compuestas subordinadas.

Se introduce el concepto de la oración compuesta coordinada.

En las *oraciones compuestas coordinadas,* las oraciones simples pueden existir de manera independiente. En éstas, las oraciones simples se relacionan a través de conjunciones copulativas, disyuntivas, distributivas y adversativas. En la oración compuesta coordinada se utilizan comas para separar una oración simple de la otra. Dichas comas se colocan antes de la conjunción que une a las oraciones simples dentro de la oración compleja. Ejemplo:

"Por la mañana los pájaros cantan alegremente, y las primeras luces del sol alumbran la naturaleza" (oración compuesta que tiene dos sujetos y dos predicados).

Es muy importante saber diferenciar las oraciones compuestas de las oraciones simples, en las cuales existe más de un elemento en la parte del sujeto o predicado. Ejemplo:

"No alcanzamos a comprar boletos para la obra teatral y no vimos el espectáculo" (oración simple que tiene un solo sujeto: *nosotros,* y predicado complejo: '*no alcanzamos' y 'no vimos'*).

Existe una sola excepción: se trata de la conjunción '*que*'. Esta regla se analizará más adelante; por ahora es útil identificar este caso y preguntar sobre la necesidad de utilizar la coma antes de esta conjunción. Los alumnos deben darse cuenta de la necesidad de identificar la zona de búsqueda en los casos particularmente complejos.

Tarjeta de orientación:

- *Tiene más de un sujeto.*
- *Tiene más de un predicado correspondiente a los sujetos.*

Los alumnos elaboran ejemplos y realizan el análisis sintáctico de las oraciones. Los alumnos aprenden a identificar las oraciones compuestas coordinadas (no subordinadas).

Trabajo de control para los alumnos:

Encontrar el sujeto, el predicado, el complemento directo y el complemento indirecto en las oraciones compuestas proporcionadas.

Elaborar una composición en la cual utilicen oraciones compuestas y simples y todas estas partes sintácticas.

Tema 9. Oración compuesta subordinada

Actividad: Identificación de las oraciones compuestas subordinadas.

Se introduce el concepto de oración compuesta subordinada:

La *oración compuesta subordinada* es en la cual las oraciones simples no pueden existir de manera independiente y se unen a través de conjunciones completivas (complementarias). En la oración compuesta subordinada, la coma se coloca antes de la conjunción para separar las oraciones simples. Es importante que los alumnos aprendan a diferenciar las oraciones compuestas

coordinadas (no subordinadas) de las oraciones compuestas subordinadas. Ejemplo:

"*El director perdió la reunión, debido a que su avión llegó tarde*" (Oración compuesta que posee dos sujetos y dos predicados).

Los alumnos elaboran ejemplos y los identifican en los libros.

Trabajo de control para los alumnos:

- Encontrar el sujeto, el predicado, el complemento directo y el complemento indirecto en las oraciones compuestas proporcionadas.
- Elaborar una composición en la cual utilicen oraciones compuestas y simples y todas estas partes sintácticas.

Tema 10. Elementos incidentales de la oración

Actividad: Identificación de los elementos incidentales en las oraciones.

A los alumnos se les explica que en las oraciones existe otro elemento que es necesario conocer. Se introduce el concepto de elementos incidentales de la oración.

Los *elementos incidentales* (introductorios) no se relacionan con ningún miembro sintáctico de la oración y se pueden eliminar de la oración sin afectar su estructura gramatical. Normalmente estos elementos expresan la relación personal y afectiva del autor hacia la información, o poseen un carácter de aclaración o explicación adicional, comentario o consideración del autor. Evidentemente, su aparición introduce alguna información complementaria respecto al sentido general de la oración.

A los alumnos se les señala que estos elementos *siempre* se identifican con comas, las cuales se colocan antes y después de estos elementos en las oraciones. Los elementos incidentales se pueden encontrar al inicio, en medio o al final de la oración.

Los miembros incidentales pueden consistir en diversos elementos: una sola palabra (palabra incidental), una frase (frase incidental) o una oración (oración incidental).

Palabras incidentales. Entre estas palabras se pueden encontrar interjecciones, palabras que expresan sentimiento, probabilidad o una opinión personal del autor (*seguramente*, *desde luego*, *probablemente*, *indudablemente*, *tristemente*, *felizmente*, etc.). Ejemplos:

"Seguramente, ella vendrá más tarde" (la palabra incidental se encuentra al inicio de la oración).
"Aquí ellos están, felizmente, a salvo" (la palabra incidental se encuentra en medio de la oración).
"No hemos podido cumplir con el trabajo, tristemente" (la palabra incidental se encuentra al final de la oración).

Frases incidentales. Existen dos grupos de frases incidentales. Las primeras se relacionan con frases que expresan algún sentimiento u opinión del autor, es decir, representan la variante desplegada de las palabras incidentales. Ejemplo:

"De acuerdo con mi opinión, es la mejor película del año" (la frase incidental se encuentra al inicio de la oración).
"Esta película, sin duda alguna, es la más impresionante de las tres" (la frase incidental se encuentra en medio de la oración).
"Esta película es la más triste, indudablemente" (la frase incidental se encuentra al final de la oración).

El segundo grupo de las frases incidentales se relaciona con giros que están formados por gerundio o participio y que se ubican antes del sujeto o antes del predicado en la oración. En este sentido, es importante explicar que un giro implica no una sola palabra, sino varias palabras relacionadas con el gerundio o con el participio. Un solo participio o gerundio, por sí solo, no constituye una palabra incidental.

Por esta razón, es necesario establecer tres tipos de funciones del gerundio y del participio. Estas categorías gramaticales pueden: A) solo caracterizar al verbo (gerundio) o al sustantivo (participio); B) representar la parte nominal de los verbos compuestos en ciertos tiempos gramaticales (este material se ha estudiado anteriormente con detalle); y C) formar giros particulares como frases incidentales.

Ejemplo del caso A:

"Los caminos se aprenden andando" (en esta oración el gerundio caracteriza al verbo - predicado).
"La carta escrita está sobre la mesa" (en esta oración el participio caracteriza al sustantivo - sujeto).

Ejemplo del caso B:

"La obra fue premiada por el presidente del Congreso" (en esta oración el participio forma parte nominal del verbo compuesto — predicado).
"En esta calle se están realizando los trabajos de construcción" (en esta oración el gerundio forma parte nominal del verbo compuesto — predicado).

Ejemplos del caso C:

"Cantando alegremente, los niños bajaron al río" (la frase incidental como giro con gerundio, se encuentra al inicio de la oración).
"Realizado por todo el grupo, el trabajo ha sido un éxito" (la frase incidental como giro con participio, se encuentra al inicio de la oración).

Oraciones incidentales. Se trata de oraciones que expresan opiniones, sentimientos y comentarios del autor respecto al sentido general de toda la oración principal. La oración incidental, desde luego, posee siempre su propio sujeto y predicado, como cualquier otra oración. Ejemplo:

"Este invierno, así como todos lo imaginaban, resultó ser mucho más frío que todos los anteriores" (La oración incidental se encuentra en medio de la oración).

Se realiza la actividad de análisis de estos casos en las oraciones y se elaboran ejemplos independientes. Es importante que los alumnos aclaren todas sus dudas y que asimilen este material.

Trabajo de control para los alumnos:

- Encontrar el sujeto, el predicado, el complemento directo, el complemento indirecto y los elementos incidentales en las oraciones compuestas proporcionadas.
- Elaborar una composición en la cual utilicen todas estas partes sintácticas y las oraciones compuestas y simples.

Tema 11. Oración incompleta

Se introduce el concepto de oración incompleta.

Oración incompleta. Es la oración en la cual está presente sólo uno de los elementos esenciales (sujeto - predicado), mientras que el otro está implícito en ella.

Los alumnos elaboran ejemplos de estas oraciones. Se llega a la conclusión de que, en estas oraciones, frecuentemente, los predicados se forman con ayuda de los verbos impersonales. Ejemplos: *Amanece. Está nevando.*

Por otro lado, las oraciones que contienen solo sujeto se utilizan frecuentemente en el lenguaje literario. Ejemplo: *Noche. Calle. Linterna*[16].

Los alumnos elaboran todos estos ejemplos y los buscan en los libros de poesía y prosa literaria, y se les señala que estas oraciones difícilmente se pueden utilizar fuera del contexto de un texto más amplio, debido a que, de manera aislada, pierden todo su sentido.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 10 oraciones incompletas dentro del contexto de otras oraciones.
- Elaborar una composición en la cual utilicen oraciones incompletas.

16. Este ejemplo está tomado de una poesía del poeta ruso A. Blok.

Examen

- Los alumnos reciben tarjetas con preguntas elaboradas por el maestro sobre los temas de la gramática estudiados durante todo el año. Los alumnos contestan de manera oral y verifican los conocimientos de sus compañeros.
- Los alumnos elaboran una composición sobre uno de los tres temas propuestos por el maestro. En la composición los alumnos tratan de aplicar todas las reglas aprendidas y utilizar todos los casos analizados durante el año.

Capítulo 9

Morfología y Sintaxis III

Primero de secundaria

El trabajo con los alumnos del nivel secundaria constituye la continuación del trabajo realizado en la escuela primaria. En el nivel de primero de secundaria, se sugiere enriquecer sus conocimientos y sus actividades lingüísticas. Para los temas que señalamos abajo, se sugiere utilizar los ejemplos más complejos de las obras literarias. El contenido de los temas es básicamente el mismo que en los últimos grados de la escuela primaria. Sin embargo, el maestro debe considerar el grado de asimilación de los conocimientos anteriores de sus alumnos para decidir sobre la selección de las actividades y del material apropiados para el desarrollo del trabajo en el salón de clase y en la casa.

Temas relacionados con la oración:

Introducción, oración, tipos de oraciones, oración simple, oración compuesta, oración incompleta, sujeto, predicado, complemento, complemento directo, complemento indirecto, oración compuesta subordinada, signos de puntuación y elaboración de la expresión escrita.

Tema 12. Oración compuesta subordinada

Actividad: Identificación de los tipos de oraciones compuestas subordinadas.

A los alumnos se les invita a pensar sobre diversos ejemplos de oraciones compuestas subordinadas. Se utiliza la información aprendida anteriormente sobre este tema. Los alumnos tratan de establecer los tipos probables de estas oraciones. Las oraciones subordinadas pueden expresar aspectos temporales, causas y consecuencias, explicaciones, indicaciones, etc. Es difícil orientarse en esta diversidad de tipos de oraciones subordinadas.

Se llega a la conclusión conjunta de que las relacionas entre las oraciones simples, dentro de la oración compuesta subordinada, pueden ser de varios tipos. Por ejemplo, la oración subordinada puede representar el complemento directo o indirecto para la oración principal, a la cual se subordina. Los alumnos aprenden a identificar estos casos en obras literarias y a elaborar ejemplos individuales. Ejemplos:

"Él piensa que este libro es demasiado complicado" (la oración subordinada es el objeto directo respecto a la oración principal).
"Los niños juegan mientras que sus padres trabajan" (la oración subordinada no es el objeto directo respecto a la oración principal).

Entonces, la oración subordinada es el complemento directo para la oración principal, siempre y cuando conteste a la pregunta convencional *¿qué*? La conjunción que participa en estos casos es precisamente '*que*'. En estos casos la coma no se pone en la oración compuesta entre las oraciones simples que la forman. Es el único caso en el cual la coma no se pone dentro de la oración compuesta entre las oraciones simples que la componen.

Para no cometer errores es necesario diferenciar los siguientes casos del uso de la conjunción "que".

La conjunción '*que*' separa dos oraciones simples dentro de una oración compuesta, cuando la oración subordinada es el complemento directo de la oración principal. Ejemplo:

"Todos sabemos que la Tierra es un planeta".

La conjunción '*que*' une palabras de la misma función sintáctica dentro de la oración simple. Ejemplo:

"La puerta que conduce al jardín está abierta".

La conjunción '*que*' forma parte de los verbos modales como frases hechas. Ejemplo:

"Tengo que levantarme temprano todos los días".

Los alumnos identifican estos ejemplos en la literatura, elaboran ejemplos propios y comentan todos estos casos.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 5 oraciones para ejemplificar todos los casos estudiados para la conjunción '*que*'.
- Identificar los casos de uso de la conjunción '*que*' en textos.
- Elaborar un pequeño texto en el cual utilicen la conjunción '*que*' en diversas situaciones.

Tema 13. Signos de puntuación

Actividad: Identificación de las reglas generales para los signos de puntuación.

A los alumnos se les propone conocer las reglas condensadas para la colocación de los signos de puntuación en las oraciones. Se les comenta que ellos ya manejan muchos de estos signos, pero que ahora se trata de sistematizarlos para disminuir la cantidad de errores y confusiones. Se les propone buscar ejemplos del uso de diversos tipos de signos de puntuación: punto, coma, comillas, punto y coma, dos puntos, etc. Los alumnos tratan de encontrar la lógica de la colocación de estos signos de puntuación y de sistematizarlos de manera independiente.

Punto

Conjuntamente con los alumnos, se establecen las reglas generales para todos los signos de puntuación.

Tarjeta de orientación:

Regla para la colocación del punto:

- *Al final de la oración.*
- *En caso de abreviatura.*

Con el objetivo de aclarar todas las dudas posibles de los alumnos, se introduce el concepto de *abreviatura,* la cual se entiende como la sustitución de un nombre largo propio (denominación) por las letras iniciales de las palabras que lo contienen. Los alumnos elaboran ejemplos propios y los buscan en obras literarias.

Coma

A los alumnos se les comenta que el tema de la colocación del signo de coma es de los más complicados y controvertidos, debido a que existe una gran cantidad de reglas en diversos manuales, algunas de ellas incluso contradictorias. Por esta razón, es necesario conocer los criterios que permiten colocar comas en las oraciones de manera más o menos segura. La base más importante para identificar las situaciones en las cuales se colocan las comas es el tipo de relaciones sintácticas en las oraciones.

En la oración, la coma cumple las siguientes funciones: Une a los miembros sintácticos de la misma serie dentro de la oración, identifica las oraciones y/o sus miembros sintácticos, y separa las oraciones. Consideraremos estas funciones.

Función de unión

En este caso, la coma une a los miembros sintácticos cuando entre ellos no se utilizan conjunciones. A partir de lo anterior, los alumnos recuerdan que cualquier miembro sintáctico de la oración (sujeto, predicado y complemento) se puede expresar con varias palabras. En este caso, los puede unir la conjunción ('*y*', '*pero*', '*o*') o la coma. Los alumnos deben recordar la existencia de los diversos grupos de conjunciones. Ejemplos:

"En el jardín hay árboles y flores" (el complemento, *árboles* y *flores;* sus miembros se unen con la conjunción '*y*'). No hay necesidad para colocar comas.

"En el jardín hay árboles, arbustos y flores" (el complemento, *árboles, arbustos* y *flores;* sus miembros se unen con la conjunción '*y*' y también con una coma).

Este mismo tipo de situaciones puede suceder con todos los miembros sintácticos. Los alumnos elaboran ejemplos correspondientes, concientizan las diversas situaciones sintácticas, buscan ejemplos en obras literarias y elaboran composiciones con los ejemplos respectivos.

Función de identificación

Los miembros incidentales en las oraciones se identifican con comas, no se relacionan con ninguno de los miembros sintácticos, y se pueden omitir de la oración sin afectar su estructura sintáctica. Ejemplos:

"De acuerdo con nuestra opinión, la reunión entre los dos grupos ha sido muy exitosa" (-*De acuerdo con nuestra opinión*- es el miembro incidental y se identifica con la coma, debido a que se encuentra al inicio de la oración).
"El invierno, como todos lo esperaban, resultó ser más duro que en los años anteriores" (-*como todos lo esperaban*- es el miembro incidental y se identifica con dos comas, debido a que se encuentra en medio de la oración).

Los giros con gerundio y participio antes del sujeto y del predicado (ambos), se identifican con coma en las oraciones. Ejemplos:

"Cantando durante todo el camino, los estudiantes llegaron cansados pero alegres. (-Cantando durante todo el camino- es el giro con gerundio que se marca con la coma).
"Terminada antes del tiempo establecido, esta obra marcó la vida del autor" (-Terminada antes del tiempo establecido- es el giro con participio que se marca con la coma).

Los miembros suprimidos en las oraciones se marcan con comas. Esto sucede solo en aquellos casos cuando el miembro suprimido supone una repetición innecesaria de algún miembro existente de la oración. Ejemplo:

"A mi hermana le gustan las cerezas y a mi mamá, las uvas" (oración simple en la cual el predicado -le gustan- está suprimido en la segunda ocasión, por lo tanto, en su lugar, aparece la coma).

Función de separación

Las comas separan oraciones simples dentro de las oraciones compuestas, con excepción de aquellos casos cuando la oración subordinada constituye el complemento directo de la oración principal. Este caso se refiere a las oraciones compuestas subordinadas. Ejemplos:

"Cuando aparece la luz verde, los peatones pueden cruzar la calle" (la oración subordinada no constituye el objeto directo de la oración principal, la coma separa las dos oraciones simples dentro de la oración compuesta subordinada).
"Los alumnos saben que todos los días los maestros les dan tareas de casa.
(la oración subordinada constituye el objeto directo de la oración principal, por lo tanto, entre las dos oraciones simples no se colocan comas).
"A todos los niños del mundo les gusta el helado, pero sus padres no deben comprárselo demasiado seguido" (en la oración compuesta coordinada, las dos oraciones simples se separan a través de la coma).

De esta manera, se comentan y se elaboran reglas para la colocación de las comas en las oraciones.

Tarjeta de orientación:

Regla general para la colocación de la coma:

- *En una oración simple, para unir a los miembros de la serie de palabras que cumplen la misma función sintáctica, cuando entre ellos no se utiliza ninguna conjunción.*
- *En una oración compuesta, para separar las oraciones simples (con excepción del caso del complemento directo).*
- *Para indicar palabras, frases u oraciones incidentales.*
- *Para indicar miembros sintácticos suprimidos en la oración.*

Los alumnos aprenden a identificar todos los casos en los textos. Los alumnos elaboran ejemplos independientes para todos estos casos. Se propone corregir los errores en los trabajos de los compañeros y la detección de errores en libros y manuales.

Punto y coma

A los alumnos se les propone reflexionar acerca del uso del signo *punto y coma* en las oraciones y pensar si estas reglas coinciden, o son diferentes, con las del uso de la coma.

Conjuntamente con los alumnos, se elaboran las siguientes reglas básicas para el uso del signo *punto y coma*:

En una oración compuesta coordinada, para separar las oraciones simples cuando éstas son desplegadas o independientes en su sentido. Ejemplo:

Por una buena educación del actor se entiende solamente el conjunto de modos de comportamiento (ética), la habilidad y belleza de sus movimientos, cosas que se pueden adquirir fácilmente con el entrenamiento y ejercicio; pero si también se duplican las fuerzas, que se desarrollan en consonancia con su cultura exterior e interior, haremos de él un ser humano especial[17]. (oración compuesta que consiste en dos oraciones simples independientes, entre las cuales se colocan punto y coma. La segunda oración contiene una frase incidental, la cual también se marca con dos comas).

En una oración simple, para separar series que consisten en miembros con una misma función sintáctica, que son desplegados y contienen comas en su estructura interna o son más independientes en su sentido. Ejemplo:

Ahora bien, si entendemos por surrealismo las actitudes y procedimientos que facilitan la comunicación del mundo más íntimo del artista con el mundo exterior; su adhesión a un arte libre de ataduras que posibilita la expresión sincera; el derribar los límites de la lógica para mostrar mejor una realidad; el lenguaje corrosivo de la obra, su sorprendente imaginería; su manera de unir elementos

17. Ejemplo tomado del libro: *Stanislavski. Etica y disciplina. Método de acciones físicas.*

hasta entonces no conjugados para desautomatizar la realidad y hacerla visible imponiendo una visión de las cosas distinta a la habitual; y la mutación constante a la que está sometida la "realidad" (entre otras cosas) para reflejar su devenir caótico, sin duda podremos considerar, consecuentemente, a "Poeta en Nueva York" una obra de corte surrealista, rebelde y libre (no supeditada a las normas y limitaciones del grupo de Bretón[18]*).* (oración simple, en la cual observamos una serie de miembros sintácticos del mismo tipo — complemento directo. Entre los elementos de la serie se colocan punto y coma; dentro de cada serie se colocan las comas de acuerdo con las reglas correspondientes, por ejemplo, de los miembros incidentales, etc.).

Los alumnos comparan los casos de la utilización de coma y de punto y coma en las oraciones. Se hace el énfasis en el hecho de que en las oraciones compuestas, punto y coma solamente se utilizan en oraciones compuestas coordinadas y no en las compuestas subordinadas.

Dos puntos

El mismo procedimiento se realiza con el signo de *dos puntos*. Los alumnos analizan los casos de su uso y conjuntamente con el maestro elaboran las siguientes reglas generales:

En una oración simple antes de una serie que consta de miembros con la misma función sintáctica. Ejemplo:

"Las primeras señales fueron tan discretas, que nadie les prestó atención: pasos y murmullos, siluetas fugaces entre las columnas, la huella de una mano sobre la clara superficie de una mesa"[19] (oración compuesta, los dos puntos aparecen en la oración simple antes de la enumeración de los elementos sintácticos de la serie; en este caso se trata del sujeto de la primera de las oraciones).

---

18. Ejemplo tomado de la introducción (escrita por Gabriela Cerviño) del libro: *Poeta en Nueva York,* de Federico García Lorca.

19. Ejemplo tomado del libro: *Cuentos de Eva Luna*, de Isabel Allende.

En una oración compuesta entre dos oraciones simples, cuando una de ellas tiene el carácter de aclaración o explicación. Ejemplo:

"*Los viajeros se detuvieron de inmediato: en el bosque se escuchaba un ruido extraño*" (oración compuesta, en la cual la segunda posee el carácter de explicación de la primera).

Los alumnos comparan los casos para el uso de la *coma*, el *punto y coma* y los *dos puntos*.

Comillas

Los alumnos buscan ejemplos en los textos para el uso de *comillas* y tratan de formular las reglas correspondientes.

Reglas:

Para citar las ideas de otras personas. Ejemplo:

"El tango es un pensamiento triste", dicen los argentinos.

Para enfatizar algún término o concepto o darle otro sentido. Ejemplo:

"En cierto sentido, la palabra "tango" de la oración anterior, se refiere a un modo de ser más que a un tipo de baile".

Paréntesis

Los alumnos buscan ejemplos en los textos para el uso de *paréntesis* y tratan de formular la regla correspondiente.

Regla:

Para indicar miembros incidentales, cuando su sentido es ajeno a toda la oración. Ejemplo:

"Por medio de ejercicios teórico-prácticos el Centro de estudios tiene que alejar al estudiante-actor de la exhibición frívola de sí mismo y dirigir la aplicación de toda la atención hacia un entrenamiento completo del cuerpo, conservando la espontaneidad (inconsciente) y la precisión (conciencia) para transmitir la sinceridad"[20].

Los alumnos comparan los casos para el uso de *comillas* y *paréntesis*.

Puntos suspensivos

Se señala a los alumnos que los puntos suspensivos se utilizan:

Para indicar una interrupción. Ejemplo:

"Ella cocinaba y le ponía el plato sobre la mesa, el comía con la vista fija en la comida... Juntos cuidaban del huerto y de los animales..."[21] (en el primer caso, los puntos suspensivos son del autor, mientras que, en el segundo caso, nosotros mismo hemos interrumpido la oración del autor a través de los puntos suspensivos).

Guion largo

Los alumnos buscan ejemplos en los textos para el uso del *guion largo* y tratan de formular las reglas correspondientes:

Para indicar a los miembros incidentales cuando su sentido está más relacionado con toda la oración. Ejemplo:

"La subversión del lenguaje revela, ante todo, la exigencia de crear imágenes en que el autor — y el lector — reconozca la realidad oculta..."[22]

Para indicar diálogos directos. Ejemplo:

---

20. Ejemplo tomado del libro: *Stanislavski. Etica y disciplica. Método de acciones físicas.*

21. Ejemplo tomado del libro: *Cuentos de Eva Luna,* de Isabel Allende.

22. Ejemplo tomado del libro: *Stanislavski. Etica y disciplina. Método de acciones físicas.*

"*—Espérame aquí, niña. Voy afuera a hacerme muy rico. Te traeré regalos, vestidos y joyas de reina —le dijo al despedirse.*[23] (el guion largo se utiliza para abrir y cerrar los diálogos directos).
Se introduce el concepto de *lenguaje directo* e *indirecto* en los textos.
Los alumnos comparan los casos para el uso de *comillas*, *paréntesis* y *guion largo*. Se comenta que, en realidad, los diálogos directos también se pueden considerar como oraciones incidentales de las oraciones o de todo el texto y, por lo tanto, se marcan con guiones.

Signos de interrogación y exclamación

Los alumnos tratan de recordar los casos para el uso de *signos de interrogación* y de *exclamación*. Los alumnos formulan las reglas correspondientes.

Al principio y al final de las oraciones y de las palabras interrogativas y exclamativas. Ejemplos:

"¡Dame tu guante de luna, tu otro guante de hierba, amor mío!"[24]
"¿Dónde se encuentra el teatro principal en esta ciudad?"

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar 3 ejemplos para el uso de todos los signos de puntuación aprendidos.
- Verificar los trabajos de sus compañeros al azar.
- Elaborar un pequeño texto en el cual utilicen los ejemplos estudiados con las reglas aprendidas para la colocación de los signos de puntuación.
- Verificar los trabajos de sus compañeros al azar.
- Corregir los errores de manera grupal.

---

23. El ejemplo se tomó del libro *Cuentos de Eva Luna* de Isabel Allende.

24. Federico García Lorca, *Nocturno del hueco.*

Tema 14. Elaboración de expresión verbal escrita

Actividad: Producción independiente de textos.

A los alumnos se les propone recordar todas las reglas de morfología, ortografía y sintaxis. Los alumnos recuerdan todos los casos, identifican las situaciones más complejas que requieren de mayor concientización y de ayuda externa. El maestro aclara las dudas y pone ejemplos.

Los alumnos preparan el material para elaborar sus propias composiciones desplegadas. Se analizan los temas probables.

Posteriormente se realiza actividad grupal e individual sobre la elaboración de textos y la corrección de errores. Los alumnos elaboran sus composiciones sobre los temas seleccionados. Se preparan tres temas de manera grupal, los cuales se utilizarán en el examen final.

Examen

- Elaborar una composición sobre uno de los tres temas propuestos por el maestro.

Segundo de secundaria

El trabajo con los alumnos del nivel de segundo de secundaria constituye la continuación del trabajo realizado en el ciclo anterior y en la escuela primaria. Los temas 1 – 3 (introducción, tipos de oraciones y signos de puntuación) implican la repetición del material aprendido en los grados anteriores. Se sugiere enriquecer sus conocimientos sobre las oraciones y los signos de puntuación.

El contenido relacionado con el tema de *texto* (temas del 4 a 12) es el siguiente:

Introducción, concepto de texto, tipos de textos, texto narrativo, texto descriptivo, texto artístico, texto científico, Elaboración de textos (exposiciones) y elaboración de textos (composiciones).

Tema 4. Introducción

Actividad: Identificación de las características del texto.

Los alumnos realizan la actividad de análisis de textos literarios. Se les propone identificar las características esenciales del texto. Con este objetivo los alumnos contestan a las preguntas siguientes: ¿qué es indispensable para que exista un texto?, ¿qué partes debe tener un texto?

Los alumnos identifican las siguientes características de un texto:

Está dirigido a un interlocutor imaginario.

Posee una idea (un sentido o una intención) propia del autor.

Los alumnos analizan diversos textos desde el punto de vista de dichas características y establecen las diferencias entre el texto y otros tipos de expresiones, como el diálogo y el monólogo. Se recuerdan los tipos de diálogos: directos e indirectos, y se comentan los signos de puntuación para el caso de los diálogos directos. Los alumnos establecen las diferencias entre el texto, la oración, la frase y la palabra. Se utilizan todos los conocimientos adquiridos anteriormente.

Tema 5. Concepto del texto

Actividad: Identificación de las partes esenciales del texto.

Se introduce el concepto del texto y se identifican las partes esenciales de cualquier tipo de texto:

- Introducción.
- Desarrollo del tema.
- Culminación.
- Conclusiones.

Los alumnos identifican todas estas partes en los textos de diversos libros y elaboran textos independientes, tomando en cuenta la presencia de dichas partes esenciales.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar textos que contengan todas sus partes esenciales y su verificación.

Tema 6. Tipos de textos

A los alumnos se les solicita identificar diversos tipos de textos y tratar de clasificarlos, para lo cual es necesario establecer las bases para la clasificación.

Bases para clasificación:

- Tipo de ideas o sentido (narrativo, descriptivo, artístico, científico).
- Tipo de expresiones verbales (monólogo o diálogo).

Los alumnos elaboran diversos tipos de textos y buscan los ejemplos correspondientes. Se realiza el análisis literario de los textos a través de discusiones en grupos con comentarios y competencias.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar diversos tipos de textos a propuesta del maestro
- Verificar los textos de los compañeros al azar.
- Verificar los textos en grupo.

Tema 7. Texto narrativo

Actividad: Identificación de las características del texto narrativo.

Los alumnos tratan de recordar y estudiar las características particulares de los textos narrativos a través de discusiones grupales. Entre las características particulares podemos identificar las siguientes:

- La presencia del autor de la narración.
- La presencia de los personajes.
- La presencia de acontecimientos.

Los alumnos tratan de identificar el tipo de oraciones y estructuras gramaticales (giros con gerundio, participio y tipos de miembros incidentales) que se utilizan más frecuentemente en los textos narrativos. Los alumnos elaboran sus propios ejemplos, los analizan y los comparan entre ellos.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar textos narrativos independientes, considerando las características particulares estudiadas.
- Verificar los textos de los compañeros al azar.
- Verificar los textos en grupo.

Tema 8. Texto descriptivo

Actividad: Identificación de las características del texto descriptivo.

Se solicita a los alumnos analizar los textos descriptivos y compararlos con los textos narrativos. Se proponen las siguientes características de los textos descriptivos:

- La ausencia de personajes particulares (de diálogos directos e indirectos).
- La ausencia de acontecimientos.

Los alumnos analizan múltiples ejemplos de textos descriptivos. Se llega a la conclusión de que dentro de los textos narrativos pueden aparecer partes que consisten en textos descriptivos. Los autores, en sus obras, pueden variar el uso de diversos tipos de textos.

Los alumnos tratan de identificar el tipo de oraciones y estructuras gramaticales (giros con gerundio, participio y tipos de miembros incidentales) que se utilizan más frecuentemente en los textos descriptivos. Los alumnos elaboran sus propios ejemplos, los analizan y los comparan entre ellos. Se puede llegar a la conclusión de que en los textos descriptivos no se utilizan oraciones compuestas coordinadas con la misma frecuencia que en otros tipos de textos.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar textos descriptivos independientes, considerando las características particulares estudiadas.
- Verificar los textos de los compañeros al azar.
- Verificar los textos en grupo.

Tema 9. Textos artísticos

Actividad: Identificación de las características del texto artístico.

Los alumnos tratan de analizar los textos artísticos y compararlos con los textos narrativos y descriptivos. Se llega a la conclusión de que en los textos artísticos se puede utilizar la forma de prosa o de poesía. Se proponen las siguientes características de los textos descriptivos:

- La presencia de una organización particular del texto (prosa o poesía).
- El uso predominante del lenguaje metafórico.

Los alumnos analizan múltiples ejemplos de textos artísticos. Se trabaja especialmente sobre el concepto de *'metáfora'*. Por *metáfora* se entiende el uso poco común o infrecuente de la palabra, frase u oración. Una forma de metáfora es la *comparación*, en la cual las características del objeto se contrastan con otros objetos para subrayar dichas características de manera artística (*comparación metafórica*). En esta perspectiva, a las palabras se les da otro sentido, que no coincide con su sentido común. Ejemplos:

"Sus ojos brillaban como las estrellas" (comparación).
"Manzanas levemente heridas por finos espadines de plata[25]*...* (metáfora).

Los alumnos analizan ejemplos de obras literarias, elaboran sus propios ejemplos y los comentan. Se pueden organizar competencias individuales y en grupo y realizar discusiones sobre los textos producidos.

25. Federico García Lorca, *Grito hacia Roma*.

Los alumnos identifican el tipo de oraciones y estructuras gramaticales (giros con gerundio, participio y tipos de miembros incidentales) que se utilizan más frecuentemente en los textos artísticos (prosa y poesía). Los alumnos elaboran sus propios ejemplos, los analizan y los comparan entre ellos. Se puede llegar a la conclusión acerca del uso más frecuente del lenguaje metafórico, de las comparaciones, de la organización particular del lenguaje, del vocabulario, del léxico, etc., en estos tipos de textos.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar un pequeño texto artístico independiente, considerando las características particulares estudiadas.
- Verificar los textos de los compañeros al azar.
- Verificar los textos en grupo.

Tema 10. Texto científico

Actividad: Identificación de las características del texto científico.

Los alumnos investigan sobre las características de los textos científicos, comparándolos con otros tipos de textos. Se puede llegar a la conclusión de que los textos científicos constituyen un caso particular de textos descriptivos. Características de los textos científicos:

- Se trata de textos descriptivos que se relacionan con alguna de las ramas de la ciencia.

Los alumnos analizan diversos ejemplos de textos científicos y tratan de elaborar sus propios ejemplos, tratan de identificar el tipo de oraciones y estructuras gramaticales (giros con gerundio, participio y tipos de miembros incidentales) que se utilizan más frecuentemente en los textos descriptivos de carácter científico. Los alumnos elaboran sus propios ejemplos, los analizan y los comparan entre ellos. Se puede llegar a la conclusión de que en los textos descriptivos no se utilizan oraciones compuestas coordinadas con la misma frecuencia que en otros tipos de textos.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar un pequeño texto científico independiente, considerando las características particulares estudiadas.
- Verificar los textos de los compañeros al azar.
- Verificar los textos en grupo.

Tema 11. Elaboración de textos: exposiciones

Actividad: Producción de exposiciones.

A los alumnos se les propone la actividad de elección de diversos tipos de textos para su análisis grupal y su posterior exposición escrita. Se trabaja con diversos tipos de textos. A los alumnos se les enseña que es útil organizar el material de manera cómoda para poder realizar la exposición escrita. Las exposiciones se practican en forma oral en el salón. La actividad de preparación y organización del material para la exposición se realiza a través de la elaboración de planes y esquemas de los textos.

Los alumnos aprenden a identificar las partes principales del texto, a elaborar títulos para estas partes y a elaborar títulos para los textos completos. En cada parte principal, los alumnos aprenden a identificar las palabras claves que resumen todo el contenido del texto. Se propone la actividad de sustitución del párrafo por una sola oración que condense el contenido de todo el párrafo. Es posible resumir el texto en un esquema de palabras clave, en una lista de oraciones esenciales o en un resumen. Para este trabajo, el maestro propone una serie de actividades creativas en forma de juegos y competencias: veamos ¿quién elabora palabras clave más cercanas al sentido del texto?, ¿quién elabora el plan más exacto para el texto?, ¿quién escribe el resumen más claramente?, etc.

Pasos para seguir durante el proceso de elaboración del esquema del texto en forma de palabras clave. Los alumnos:

1. Leen el texto (en voz alta en grupo o en silencio).
2. Dividen el texto en las partes principales, de acuerdo con el sentido del texto.
3. Anotan una palabra clave para cada párrafo.
4. Exponen el texto oralmente utilizando las palabras clave.

Pasos para seguir durante el proceso de elaboración del esquema del texto en forma de oraciones. Los alumnos:

1. Leen el texto (en voz alta en grupo o en silencio).
2. Dividen el texto en las partes principales, de acuerdo con el sentido del texto.
3. Sustituyen cada párrafo por una oración que condense su sentido principal.
4. Exponen el texto oralmente utilizando las oraciones clave.

Pasos para seguir durante el proceso de elaboración del esquema del texto a partir de las oraciones.

1. Leen el texto (en voz alta en grupo o en silencio).
2. Dividen el texto en las partes principales de acuerdo con el sentido del texto.
3. Sustituyen cada párrafo por una oración que condense su sentido principal.
4. Unen las oraciones en un pequeño texto coherente.
5. Exponen el texto oralmente utilizando el resumen elaborado.
6. Elaboran una sola oración que condense el contenido de todo el texto.
7. Los alumnos realizan este tipo de trabajo con diversos tipos de textos.

Trabajo de control para los alumnos:

- Elaborar una composición escrita independiente sobre una de las cinco opciones de textos proporcionados por el maestro.

Tema 12. Elaboración de textos: composiciones

Actividad: Producción de composiciones.

A los alumnos se les propone pasar a la actividad de elaboración de textos independientes de diversos tipos. Para esta actividad es necesario acordarse de los pasos para la elaboración de planos y de esquemas. En este caso, los planos y los esquemas sirven para la organización de las ideas y del material propio y no del autor. Antes de la elaboración de los textos, a los alumnos se les propone definir los temas, los títulos, las partes principales, los tipos de oraciones, el léxico y el vocabulario particular que utilizarán en los textos.

También pueden organizar discusiones y sugerencias grupales con el objeto de aclarar todas las dudas y elegir el material de la mejor manera.

Los alumnos elaboran los planos y los esquemas en forma de palabras clave, oraciones y resúmenes de los futuros textos. Es posible organizar este trabajo en grupos pequeños, parejas y/o de manera individual.

Los alumnos elaboran los textos y los verifican mutuamente. Es posible organizar concursos e invitar a los familiares de los alumnos como miembros del jurado para la elección de los mejores trabajos.

Examen

Los alumnos reciben cinco temas propuestos por el maestro y eligen uno para elaborar una composición escrita.

Tercero de secundaria

En el nivel de tercero de secundaria, se sugiere enriquecer sus conocimientos y sus actividades lingüísticas. Se analizan los siguientes temas: Introducción, tipos de textos, texto narrativo, texto descriptivo, texto artístico (prosa y poesía), texto científico, prensa y elaboración de textos (exposiciones y composiciones).

Tema 1. Introducción

Los alumnos recuerdan el material aprendido en los grados anteriores. Recuerdan los conceptos, las reglas y aclaran sus dudas. Se les propone a los alumnos establecer lo que ya han conocido, y pensar sobre lo que, probablemente, les falta conocer de su idioma.

Tema 2. Tipos de textos

Los alumnos establecen clasificaciones de diversos tipos de textos. Se buscan los ejemplos y se elaboran los textos independientes. A los alumnos se les solicita la identificación de diversos tipos de textos en prosa y poesía. Se pueden establecer tipos de textos siguientes: relatos, novelas, diarios, prensa, etc. Los alumnos analizan los ejemplos y establecen sus características esenciales.

Temas 3 – 11

Se introducen los conceptos correspondientes y se realizan las actividades creativas semejantes a las del año escolar anterior. Se recomienda llegar al nivel más profundo de análisis de todos los aspectos de morfología, sintaxis y de la organización y elaboración de diversos tipos del textos. Los alumnos mejoran sus habilidades lingüísticas teóricas y prácticas. Los alumnos elaboran cantidad suficientes de diversos tipos de exposiciones y composiciones orales y escritas. Los alumnos buscan y proponen temas diferentes para el análisis y discusiones en el salón. Se pueden realizar las actividades de investigación acerca de temas de lingüística o literatura, excursiones, visitas a los museos, cine y/o teatro, con el objetivo de obtención de información necesaria.

Se realiza el repaso general de todos los temas estudiados para la preparación del examen final. Los alumnos participan en la elaboración de preguntas para el examen final. Los alumnos se preparan a través de la actividad de contestación a las preguntas teóricas del curso en forma oral. Los alumnos comentan errores y éxitos de sus compañeros y hacen recomendaciones para mejorar el resultado final.

Examen.

- Los alumnos reciben preguntas elaboradas al azar y las contestan de manera escrita.
- Los alumnos reciben cinco temas propuestos por el maestro y eligen uno para elaboración de una composición escrita.

Capítulo 10

La Formación Literaria en la Educación Básica

Edad escolar primaria

En las sesiones del idioma español, simultáneamente con la introducción de los conceptos gramaticales, es indispensable dedicar el tiempo suficiente para trabajar sobre la comprensión de textos y la producción del lenguaje escrito independiente. A continuación, proponemos una metodología bastante interesante, cómoda y agradable para los niños, que garantiza el proceso gradual del trabajo con diversos textos escritos. En ella se propone iniciar con el análisis literario elemental como forma de acercamiento a la producción escrita independiente. En este sentido sugerimos tres grandes bloques de trabajo sobre la comprensión y la producción de textos en la escuela primaria. Además, se ofrecen ejemplos de la metodología para cada uno de ellos. Estos bloques son: Estrategias de lectura y análisis de textos, Estrategias para la elaboración grupal de textos y Estrategias para la producción propia de textos.

Estrategias de lectura y análisis de textos

La actividad de análisis de textos puede realizarse en distintos niveles de complejidad, dependiendo del objeto de este análisis. Entre estos niveles es posible señalar: el análisis de la estructura del texto, el análisis del contenido

del texto y el análisis de los medios literarios utilizados en el texto. Para el inicio de la escuela primaria es posible comenzar con el nivel de análisis del contenido de los textos. A finales de la escuela primaria es posible incluir el análisis de la estructura de los textos. El análisis de los medios literarios que se utilizan en los textos es recomendable para la escuela secundaria y la preparatoria. Por su parte, cada profesor puede tomar la decisión de utilizar uno u otro tipo de actividades en distintos niveles educativos, de acuerdo con los objetivos concretos del proceso enseñanza-aprendizaje y del nivel de cada grupo en diversas instituciones.

La metodología del trabajo con la lectura y el análisis del contenido de los textos fue presentada con detalles en una previa publicación (Solovieva, 2016), por lo que solo la señalaremos brevemente para que el maestro pueda recordar estas estrategias y las utilice como base para lograr el nivel más profundo de la comprensión lectora. Este nivel más profundo se logra a partir del análisis de la estructura de los textos y de los medios literarios utilizados por el autor del texto.

Los tipos de tareas grupales que se pueden utilizar deben favorecer al análisis del contenido, de la estructura y de los medios literarios en los textos. La lectura, en los grados iniciales, se puede realizar de manera grupal, donde cada alumno lee un párrafo del texto y los demás verifican su lectura. En los grados más avanzados, esta lectura grupal en voz alta se sustituye por la lectura en silencio. Sin embargo, debemos recordar que una buena comprensión lectora se forma solo como consecuencia de la lectura en voz alta con los comentarios argumentados que se realizan en el grupo bajo la orientación del pedagogo.

Durante las sesiones de español y literatura, los maestros pueden utilizar diversas tareas con textos literarios accesibles e interesantes para los alumnos. El maestro puede sugerir la lectura, pero también es importante tomar en cuenta las opiniones y los intereses de los alumnos. Se puede sugerir la lectura en voz alta en las sesiones, apoyada por las respuestas del grupo a las preguntas específicas relacionadas con el contenido del texto. Una actividad indispensable que hemos referido previamente (Solovieva, 2016), es la creación de un plan colectivo e individual para el texto leído. Dicha actividad favorece enormemente a la comprensión lectora en el grupo de los escolares.

Es necesario recordar las preguntas de orientación que ayudan a los alumnos a elaborar el plan como un eje central del contenido del texto. Estas preguntas son:

- ¿Cómo inicia el texto?, ¿qué es lo más importante al inicio del texto?
- ¿Qué podemos excluir y qué no podemos excluir de esta parte del texto?
- ¿Cómo continúa el texto?, ¿qué es lo más importante?
- ¿Qué podemos excluir y qué no podemos excluir de esta parte del texto?
- ¿Cuántas y cuáles partes clave podemos encontrar?
- ¿Qué título le ponemos a cada parte del texto?

Este trabajo puede ser oral y realizarse entre todos. Se les puede solicitar a los alumnos escribir cada título en el cuaderno y en el pizarrón y verificarlos entre todos. Cada participante puede sugerir su propio título para cada parte y entre todos se puede elegir un mejor título para cada una de ellas.

En un estudio previo se ha mostrado que el trabajo con el análisis de las categorías gramaticales y el uso de las tarjetas de orientación señaladas, se puede realizar en la escuela primaria con excelentes resultados. Los resultados de la aplicación de esta propuesta confirmaron que los alumnos de tercer grado de primaria de un escuela particular que utiliza nuestra propuesta como método de enseñanza, presentaron mejores resultados cuando se evaluó la comprensión lectora de un texto nuevo, y menor cantidad de errores en la escritura independiente, a la copia y al dictado (Torrado, Solovieva y Quintanar, 2018; Solovieva, Torrado y Quintanar, 2018). Además, los alumnos mostraron mejor ubicación espacial y organización general en la escritura, ausencia de errores asociados con las reglas de relación entre fonema y grafema, ausencia de errores sintácticos, adecuada presentación del sentido durante lectura de textos y escritura de oraciones independientes. En el grupo de niños del grupo control, que estudiaron de acuerdo con el programa tradicional, se observó una cantidad de errores significativamente mayor en todas las tareas mencionadas. Los niños no lograron descubrir el sentido de los textos leídos y cometían muchos errores en todas las formas de escritura. Debemos señalar que en ambos grupos se presentaron errores comunes (sin diferencias significativas) relacionados con el uso de las reglas ortográficas. Dichos errores estuvieron vinculados no con el análisis fonológico de las palabras, sino con las reglas morfológicas que los niños de este grado escolar aún no conocían. Otras dificultades se presentaron con el uso de uno de los signos de puntuación: la *coma*. Esto nos muestra que en el tercer grado de primaria aún es difícil esperar que los niños puedan adquirir y manejar todas

las reglas lingüísticas en sus textos y que hace falta trabajar más para mejorar la metodología de la enseñanza en este nivel de primaria.

Pasaremos ahora a las estrategias de análisis de textos, basada en la estructura y los medios literarios utilizados por los autores de los textos. Se trata de un nivel de análisis más avanzado, en comparación con el que hemos propuesto en nuestra previa publicación (Solovieva, 2016).

Análisis de textos de acuerdo con su estructura

Géneros literarios

Para el análisis de la estructura de los textos, se les muestra a los alumnos que no todos los textos literarios son iguales, que pueden ser escritos de forma diferente por sus autores. Por ejemplo, se les recuerda a los alumnos que entre los textos es posible encontrar cuentos mágicos (que ellos ya conocen), fábulas, leyendas, poesías, cuentos cortos, novelas y textos científicos. Se les solicita a los alumnos que recuerden y den ejemplos de textos que han leído, en qué son diferentes y cómo se expresan. Los ejemplos pueden ser individuales, en parejas, o en el grupo. Los niños pueden mencionar y explicar qué tipo de texto les ha gustado más y por qué y expresar sus diversas opiniones. El maestro les explica que la forma general de la presentación de la idea y la estructura de los textos se denomina *genero literario*.

El concepto de género literario es relativo, porque no existe consenso en cuanto a la identificación del género literario, debido a que es posible encontrar obras que pueden pertenecer a varios géneros. No obstante, es útil conocerlos y tratar de diferenciarlos. El concepto de género literario se puede relacionar con otro introducido por Bajtín (1997) al que denominó '*expresión verbal',* como sustituto del término "texto", utilizado por la mayoría de autores (Lotman, 2001). Para Bajtín (1997), la expresión verbal concluye cuando otro participante (interlocutor) toma la `palabra'. La *expresión verbal* puede ser un texto entero, pero también puede ser una réplica. La *expresión verbal* es más larga cuando ocupa el mayor periodo de tiempo sin requerir ninguna réplica. En general, desde la postura de este autor, la *expresión verbal* siempre requiere de una réplica, siempre está dirigida a otro, siempre es social y siempre se desarrolla en un contexto histórico dado.

Las características esenciales de la *expresión verbal*, de acuerdo con Bajtin (1997), son las siguientes:

- El cambio de sujetos de la expresión.
- La direccionalidad.
- La finalidad de la expresión.
- La relación con la realidad (verdad).
- El aspecto histórico (acontecimientos).
- La vivacidad de la expresión.
- La novedad de la expresión.
- La diferenciación de la idea y su realización.
- Los elementos del diálogo.

Bajtin (2000a, 2000b) propone considerar diversos géneros literarios o verbales expresivos de acuerdo con los propósitos particulares de las expresiones verbales, entre ellos: petición, queja, proposición, etc. Los géneros del lenguaje se adquieren también dentro de las actividades culturales en las que participa el niño durante diversos periodos de su infancia, y dependen de los contextos reales en los que se desarrolla la vida del niño (Bajtin, Voloshilov y Kanayev, 2004).

Es recomendable que los alumnos conozcan estas características de las expresiones verbales y que realicen comentarios correspondientes en relación con los textos que van a elegir para la lectura. En cada texto leído se pueden identificar dichas características y mencionar en qué consiste cada una de ellas.

En la tabla 14 se muestran las características que propone Bajtin (1997, 2000b) para el análisis literario. Los niños pueden mostrar en la tabla si cada parámetro está presente o ausente. En la tabla se propone una característica que puede ayudar a detectar este parámetro.

Tabla 14. Contenido de las características esenciales de la expresión verbal de acuerdo con Bajtin (1997, 2000 b).

Cambio de sujetos de la expresión	¿Cuáles son los sujetos que participan en las expresiones? ¿Cambia o no cambia el sujeto de la expresión? ¿Se usa siempre primera o tercera persona?
Direccionalidad	¿A quién se dirige dicha expresión? ¿A los lectores? ¿A otros personajes?
Finalidad, conclusión de la expresión	¿Se concluye? ¿Se retoma más adelante en el texto?
Relación con la realidad (verdad)	¿Se trata de la realidad? ¿Fantasía? ¿Imaginación? ¿Suposición? ¿Posibilidad?
Aspecto histórico (acontecimientos)	¿En qué época sucede?
Expresividad de la expresión	¿Qué expresa? ¿Narración? ¿Interrogación? ¿Exclamación?
Novedad de la expresión	¿Es una expresión nueva? ¿Es nueva para el autor? ¿Es nueva para los lectores? ¿Es nueva para los personajes?
Diferenciación de la idea y su realización	¿Es una idea o es la realización de alguna idea? ¿Se trata de acontecimientos? ¿Suposiciones?
Elementos del diálogo	¿Hay o no diálogos? ¿Los diálogos son directos o indirectos?

Además de estas características, es posible utilizar los términos comunes existentes para el trabajo con los géneros literarios y establecer las características esenciales de éstos. Como ejemplo de dichos géneros, proponemos dos grandes categorías de textos: los textos descriptivos y los textos narrativos. Dentro de la categoría de los textos narrativos se pueden analizar los siguientes: el cuento mágico, el cuento corto, la novela y la fábula. Cada maestro, de acuerdo con sus propias consideraciones y conocimientos, puede analizar otros tipos de textos.

Presentaremos las características esenciales de estos tipos de textos para ayudarles a los alumnos a identificar el género literario correspondiente. Para cada tipo de texto se propone una forma accesible para el análisis de su estructura (elementos esenciales de la estructura de los textos) con los alumnos de la escuela primaria avanzada, secundaria y preparatoria.

Elementos esenciales de los textos

Texto descriptivo

Durante el trabajo en las sesiones, cada alumno elabora su tarjeta de orientación para el análisis de las partes de los textos descriptivos. La lectura de los textos se puede realizar tanto en las sesiones escolares, como en casa. Se sugiere dividir las lecturas así: el inicio en las sesiones, y la continuación en casa. El análisis de los textos, de acuerdo con su estructura, se sugiere que se realice en las sesiones escolares de forma grupal entre todos los participantes.

Contenido sugerido para la tarjeta de orientación:

- *Inicio. Planteamiento del objetivo. Necesidad del texto.*
- *Descripción por elemento.*
- *Final. Reflexión personal del autor o del personaje. Conclusión.*

En la tabla 15 se presenta el contenido desplegado de cada parte del texto descriptivo que los alumnos pueden identificar. De igual manera, después del análisis de diversos textos descriptivos, se les sugiere a los alumnos elaborar textos propios descriptivos cortos siguiendo la estructura dada. La elaboración de los textos puede ser compartida en grupos pequeños o en parejas, de acuerdo con la opinión del maestro en cada sesión particular. Los textos descriptivos que se producen y analizan, pueden ser elegidos de acuerdo con los intereses de los alumnos y/o de acuerdo con los temas particulares que se revisen en las clases de geografía, ciencias sociales, historia universal, historia de México, ciencias naturales, temas de periodismo, arte, etc. Los alumnos pueden participar activamente en la selección de los temas para los textos narrativos, ya sea por votación del grupo o por alguna propuesta creativa de uno de los participantes.

Tabla 15. Partes estructurales de los textos descriptivos.

Partes estructurales	Inicio	Descripción	Final
Objetivo	Explicación de los objetivos del texto, por qué se propone esta descripción.	Presentación de los detalles, en relación con el objetivo establecido.	Conclusiones y reflexiones necesarias, considerando la descripción de los detalles en relación con los objetivos.

Texto narrativo

De la misma forma que con los textos descriptivos, el maestro realiza el trabajo con los textos narrativos, garantizando su lectura y el análisis grupal de la estructura de los textos. Cada alumno elabora su tarjeta de orientación para el análisis de las partes de los textos narrativos. La lectura de los textos se puede realizar tanto en las sesiones escolares, como en casa. Se sugiere que la lectura de los textos narrativos se realice en casa, mientras que el análisis de la estructura de los textos se debe realizar en las sesiones escolares de forma colectiva.

Contenido sugerido para la tarjeta de orientación:

- *Inicio. Planteamiento personal del autor. Motivación.*
- *Desarrollo de acciones, sucesos y acontecimientos. Final. Reflexión personal del autor o del personaje.*
- *Conclusión implícita o explícita.*

En la tabla 16 se presenta el contenido desplegado de cada parte del texto narrativo que los alumnos pueden identificar. Debemos señalar que es mucho más difícil la producción escrita de textos narrativos, y este aspecto se debe considerar de acuerdo con el nivel y preparación de todos los participantes en cada caso particular. No hay problema si el maestro decide no trabajar la producción de los textos narrativos, debido a que este proceso requiere de una preparación profesional y, en general, rebasa los objetivos de la escuela

primaria, secundaria y preparatoria. El maestro debe continuar el trabajo sobre la producción de los textos descriptivos, pero puede realizar lecturas profundas de textos narrativos. La elección de los textos tanto narrativos, como descriptivos, se puede realizar con la participación y los intereses de los alumnos.

Tabla 16. Partes estructurales de los textos narrativos.

Partes estructurales	Inicio	Descripción	Final
Motivación personal del autor	Introducción y reflexión sobre la necesidad de narrar esta historia en particular.	Desarrollo de los sucesos, con o sin descripciones de los detalles particulares que el autor elige como aspectos relevantes para su narración.	Cierre de la narración, final de los sucesos y reflexiones necesarias referidas por el autor o en nombre de sus personajes, considerando lo que fue narrado en el texto.

En el caso de los textos narrativos, después de un trabajo general con diversas variedades de textos, el maestro puede introducir tipos de textos narrativos. Comprendemos que nunca habría tiempo suficiente para una lectura profunda de todos los tipos de textos narrativos, pero cada maestro debería introducir a sus alumnos por lo menos en los tipos más comunes de textos narrativos, como son el cuento y la novela. Si los alumnos ya han leído estos textos en los grados escolares anteriores, su lectura será más rápida y amena. Estamos seguros de que la forma sugerida de trabajo con los textos garantiza, por lo menos en un grado mínimo, un interés general de los alumnos por la lectura con una comprensión más profunda y acertada. Sin duda, cada alumno puede conformar con tiempo su género literario preferido, así como a los autores que le llaman más la atención. La lectura de textos particulares se puede encargar para la casa, mientras que el análisis estructural se sugiere en las sesiones escolares.

En la tabla 17 se presenta el contenido desplegado de cada parte del primer género literario particular que puede ser introducido: el cuento.

Tabla 17. Partes estructurales de los textos narrativos: el cuento.

Partes estructurales	Inicio	Acontecimientos y descripciones	Final
Motivación personal del autor	Introducción y reflexión sobre la necesidad de narrar el cuento.	Desarrollo de los sucesos esenciales, a menudo breves, con una reducida cantidad de sucesos y descripciones únicamente esenciales que pueden ser muy breves sin exceso de detalles que el lector puede completar en su imaginación. No todos los detalles quedan perfectamente explicados.	Cierre del cuento, suceso final, una opinión final del autor o del personaje. Ausencia de explicaciones o reflexiones excesivas.

Cuentos mágicos

Una variación del trabajo con cuentos es el análisis estructural de cuentos mágicos con los alumnos. Generalmente los niños conocen los cuentos mágicos que con frecuencia han escuchado en la edad preescolar o que ellos mismos los hayan leído. Esto puede facilitar y agilizar el trabajo del maestro. En los grados escolares avanzados se propone trabajar con el análisis de la estructura de los cuentos mágicos, aspectos literarios que no fueron accesibles para los niños en los grados escolares iniciales. Los alumnos pueden recordar y sugerir aquellos cuentos que les gustan desde pequeños. El maestro y los alumnos pueden sugerir leer tanto los cuentos favoritos de los niños, como otros cuentos que aún no han leído.

Contenido sugerido para la tarjeta de orientación para los cuentos mágicos:

- *Inicio. Planteamiento inicial impersonal. Presentación de los personajes prototípicos, sin rasgos específicos de su personalidad.*

- *Desarrollo de acciones, sucesos y acontecimientos. Sucesos mágicos y uso de medios mágicos.*
- *Final. Cierre del cuento, acontecimientos finales sin reflexión por parte de los personajes. Probable reflexión superficial y muy breve del autor.*

Debemos subrayar que no se trata específicamente de una edad particular de los niños, sino de su experiencia cultural educativa que se realiza en la escuela y en la casa. Cada grupo es distinto, por lo que el maestro debe elegir de forma diferencial la mejor forma de trabajo con los niños.

En el caso de grupos específicamente avanzados y motivados, el maestro puede sugerir la producción grupal de cuentos mágicos, considerando el análisis de su estructura. Este trabajo es divertido y creativo para los niños, quienes pueden comentar grupalmente sobre los aspectos estructurales y los sucesos concretos de los cuentos mágicos para crearlos. Los cuentos creados pueden leerse a otros grupos escolares, así como representarlos y actuarlos para sus compañeros de primaria y preescolar. Se pueden organizar concursos con los cuentos mágicos creados.

En la tabla 18 se presenta el contenido desplegado de cada parte del género literario cuento mágico.

Tabla 18. Partes estructurales de los textos narrativos: cuento mágico.

Partes estructurales	Inicio	Acontecimientos y descripciones	Final
Planteamiento de partida	Aparición de un problema que debe ser solucionado por los personajes.	Intento de solucionar el problema presentado con diversos obstáculos que surgen en el camino. La solución del problema se realiza con ayuda de medios mágicos que los personajes obtienen, encuentran o reciben como regalo de otros personajes mágicos buenos. Los personajes malos obstruyen la solución del problema y crean mayores obstáculos. No se presentan otros detalles que no se relacionan con los problemas ni con los medios mágicos.	Cierre del cuento, suceso final. Victoria de los personajes buenos y caída o castigo de los personajes malos.

Novela

La novela es un género literario nuevo para los niños, y la introducción y el trabajo con este género puede implicar mayores esfuerzos intelectuales, debido a que implica una lectura más densa y prolongada. En cada grupo particular, el maestro debe tomar una decisión especial en relación con la introducción, la lectura y el análisis de las partes estructurales de las novelas, así como ejemplos concretos de las novelas que se elegirán para su grupo. Los niños deben participar activamente en la elección con sus opiniones y sugerencias. Al mismo tiempo, como una forma de ahorro de tiempo, se pueden recordar las novelas leídas por los niños en los grados anteriores, cuando se analizó el contenido de los textos literarios (Solovieva, 2016). Es evidente que no se puede solicitar a los alumnos la creación de una novela, debido a que constituye un trabajo complejo especializado y requiere de estudios prolongados y profundos. Es altamente recomendable explicar a los alumnos que la novela es una creación histórica de finales del siglo XVII y que la primera novela europea (universal) reconocida es *Don Quijote de la Mancha,* de Miguel de Cervantes Saavedra. Por otra parte, el maestro debe tomar la decisión de proponer la lectura de esta novela con los alumnos. Es importante que el maestro recomiende a todos la lectura de esta novela, a corto, mediano o largo plazo. De acuerdo con el tiempo y sus posibilidades, el maestro puede relatar a sus alumnos la información relevante sobre autores famosos de los siglos XVII-XXI, presentando datos generales como época en que vivieron, nombre y apellidos, algunos datos relevantes de su de vida y aportaciones literarias de los autores mundialmente reconocidos. En todo momento, el maestro debe reforzar e incrementar el interés y la motivación de sus alumnos por la lectura. Es altamente recomendable que el maestro señale y les diga a los alumnos cuáles son sus novelas y autores preferidos, y que les proporcione ejemplos y las razones de su preferencia.

Contenido sugerido para la tarjeta de orientación para la novela:

- *Inicio. Planteamiento personal. Motivación. Presentación de personajes con rasgos profundos y específicos de su personalidad. Estos rasgos tienen un desarrollo y despliegue posterior en el texto.*

- *Desarrollo de acciones, sucesos y acontecimientos.*
- *Final. Tiene una relación profunda, específica y concreta con el tipo de personalidad de los personajes elegidos desde el inicio. Reflexión personal del autor o del personaje. Conclusión.*

En la tabla 19 se presenta el contenido desplegado de cada parte del género literario: novela.

Tabla 19. Partes estructurales de los textos narrativos: novela.

Partes estructurales	Inicio	Acontecimientos y descripciones	Final
Planteamiento personal. Motivación. Presentación de personajes con rasgos profundos y específicos de su personalidad. Estos rasgos tienen desarrollo y despliegue posterior en el texto.	Introducción y reflexión sobre la necesidad de narrar la historia dada, presentación del escenario, época, personajes con muchos detalles.	Desarrollo detallado de los sucesos y acontecimientos, con la inclusión de caracterizaciones con detalles muy precisos. El autor realiza el trabajo creativo e imaginario y lo comparte con el lector. El lector prácticamente no debe imaginar nada, debido a que todo lo necesario es presentado en la novela con explicaciones suficientes. Se presentan todas las necesidades, oportunidades, éxitos y fracasos de los personajes. Se explican sus preocupaciones y dificultades, sus apariencias, costumbres, formas de vida, antecedentes e historias familiares. Se presentan sucesos que pueden ser muy lejanos en el tiempo. Las modificaciones y cambios en la vida de los personajes, los sucesos históricos y políticos, se tratan con detalles. Pueden incluirse descripciones de la naturaleza, costumbres, tradiciones, medios tecnológicos, ideas científicas y religiosas de la época en general y de cada personaje en particular. Los personajes y los sucesos pueden presentar contradicciones. Los sucesos pueden ser tratados y retomados en las partes sucesivas. La extensión de novelas puede ser muy variada, pero normalmente se trata de textos largos, debido a que, en una narración corta, como un cuento, el autor no lograría incluir todo lo que desea compartir con sus lectores con todos los detalles. El autor puede incluir comentarios personales y reflexivos en el texto.	Acontecimientos finales con una relación específica profunda y concreta con el tipo de personalidad de los personajes que se eligieron desde el inicio. Reflexión personal del autor o del personaje en relación con los sucesos, a veces de toda una época, incluyendo posturas particulares sobre la vida humana.

Fábula

La fábula es otro género literario que puede ser estructuralmente analizado en las sesiones escolares con los alumnos. No se sugiere la producción o escritura independiente de fábulas, debido a que constituye un reto considerable.

Contenido sugerido para la tarjeta de orientación para la fábula:

- *Inicio. Planteamiento personal. Motivación. Presentación de personajes típicos que realizan acciones morales enmascaradas metafóricamente (frecuentemente detrás del comportamiento de los animales).*
- *Desarrollo de acciones metafóricas de los personajes.*
- *Final. Conclusión moral acerca del comportamiento deseado y no deseado.*

En la tabla 20 se presenta el contenido desplegado de cada parte del género literario: fábula.

Tabla 20. Partes estructurales de los textos narrativos: fábula.

Partes estructurales	Inicio	Acontecimientos y descripciones	Final
Planteamiento personal. Motivación. Presentación de personajes típicos que realizan acciones morales enmascaradas metafóricamente (frecuentemente detrás del comportamiento de los animales).	Introducción y planteamiento inicial como necesidad de narrar la fábula. Presentación de personajes figurados u ocultos bajo una máscara elegida (animales, seres humanos impersonales que solo realizan ciertas conductas que deben ser juzgadas positiva o negativamente por el lector y el autor de la fábula).	Desarrollo de sucesos breves sin detalles o características. Solo se presentan las acciones de los personajes que deben ser juzgadas.	Conclusión moral acerca del comportamiento deseado y no deseado. Se trata de una conclusión breve y precisa que se expresa textualmente al lector. En caso de no contener este juicio final obvio, se presenta una invitación al lector para que este realice tal juicio por su cuenta, sin ayuda del autor.

Durante todo el trabajo explicado y propuesto anteriormente, se sugiere que los alumnos tengan presente las tarjetas de orientación que contienen datos acerca de las partes estructurales de los textos que se analizan. Es recomendable que anoten en sus cuadernos las características concretas de los rasgos estructurales de cada texto que leen en casa y en las sesiones. Es útil también sugerir que los alumnos elaboren, en grupos, parejas e individualmente, tablas similares y que llenen sus columnas con los datos particulares de cada obra que lean para los diversos géneros literarios. Los alumnos realizan comparaciones entre obras literarias concretas y géneros literarios, notando y anotando sus características, en qué se asemejan y en qué se diferencian entre sí. Los alumnos pueden realizar exposiciones grupales ante sus compañeros acerca de las obras y géneros literarios que ellos prefieren y argumentar sus opiniones con base en los rasgos estructurales y en los detalles concretos de cada obra que han leído. Se recomienda realizar sesiones de presentación de las obras que los alumnos han leído a otros grupos de alumnos de la misma escuela o institución. También se puede invitar a los padres y familiares de los alumnos a estas presentaciones.

Medios literarios

Finalmente, se analizan los medios literarios que utilizan los autores de los textos. Consideramos que este tipo de análisis constituye el mayor reto y sería más apropiado realizarlo a partir de los niveles de secundaria y preparatoria. Sin embargo, los maestros de los últimos grados de la escuela primaria pueden decidir sobre la posibilidad de incluir algunos aspectos del análisis de los medios literarios de los textos que leen los alumnos. Debemos subrayar que el análisis de los medios literarios se puede realizar siempre y cuando los niños ya conozcan y comprendan las diferencias y las semejanzas entre los diversos géneros literarios que se han considerado anteriormente. El análisis de los medios literarios se puede hacer dentro de las diversas categorías de los géneros literarios; por ejemplo, para los cuentos, los cuentos mágicos, las novelas, las fábulas, los textos descriptivos, etc. No se recomienda el análisis de los medios literarios sin el conocimiento general de los géneros literarios.

Durante el análisis de los medios literarios, que se conoce también como *estilos literarios*, se pueden analizar diversos aspectos formales de los textos,

tales como la longitud y los tipos de oraciones (simples o compuestas), las formas gramaticales que se usan y que predominan en el texto (tiempos de los verbos, gerundios, participios, giros), el léxico que utiliza el autor (especializado, coloquial), las formas de los géneros del lenguaje que utiliza el autor (lenguaje metafórico, comparativo, diálogos, monólogos, lenguaje interno, descripciones, habla en primera, segunda o tercera persona, etc.). Todos estos parámetros conforman al concepto de *estilos literarios*.

La tabla 21 muestra los parámetros del texto que se pueden analizar dentro de los medios verbales utilizados por el autor del texto.

Tabla 21. Parámetros específicos para el análisis de los estilos literarios.

Longitud de las oraciones	¿Qué tan cortas o largas son las oraciones que utiliza el autor?
Tipos de oraciones	¿Qué tipos de oraciones se utilizan, simples, compuestas coordinadas, compuestas subordinadas?
Formas gramaticales	¿Cuáles tiempos de verbos, giros con gerundios o giros con participios se utilizan en el texto?
Léxico	¿El autor utiliza algún léxico especializado de una época, área de conocimiento, lugar geográfico?
Lenguaje figurado	¿El autor utiliza comparaciones figuradas o metáforas?
Diálogos	¿El autor usa diálogos directos o indirectos?
Monólogos	¿El autor utiliza expresiones largas externas de un mismo personaje?
Monólogo interno	¿El autor utiliza pensamientos internos largos sobre un mismo personaje?
Descripciones	¿El autor utiliza descripciones largas de paisajes, objetos, situaciones, personajes?
Uso de persona	¿El autor habla al lector en primera, segunda o tercera persona?

Estos parámetros se analizan con relación a la época y se introduce el concepto de estilo literario. A continuación, presentamos la lista de libros sugeridos para la lectura en la casa y en la escuela primaria y el análisis posterior del contenido, la estructura (género) y los medios literarios (estilo).

Cada maestro, con la participación de sus alumnos, toma la decisión de elegir unos u otros textos para la lectura, así como sugerir textos concretos para cada grado de la escuela primaria. Es posible que, en los primeros grados de primaria, los padres de los niños lean los textos en voz alta, mientras que para los últimos tres grados de primaria se sugiere la lectura independiente. Es evidente que en cada caso particular las sugerencias pueden variar según las posibilidades y avances de cada niño. Si el niño aún no se siente seguro en la lectura independiente, se sugiere que le lean los adultos, porque siempre es recomendable que cada niño tenga la mayor experiencia con obras literarias. **En todos los casos se deben leer textos originales completos.**

Lista de libros recomendados

Autor	*Título del libro*
Thompson E., Lobo.	*Cuentos sobre la vida de los animales.*
London, J.	*Colmillo Blanco.*
	Otros cuentos donde hay animales.
De Saint-Exupéry, A.	El principito
Tolstoi, L.	Cuentos para niños
Chejov, A.	Cashtanka
	Cuentos para niños
Turgeniev, I.	Mu-mu
Wilde, O.	El ruiseñor y la rosa
	El gigante egoísta
	La golondrina
	El fantasma de Canterville.
Andersen, Ch.	Cuentos.
Hermanos Grimm.	Cuentos
Varios	Compilaciones de cuentos folclóricos de diversos países
Frank Baum, L.	El mago de Oz.
Varios	Leyendas de Grecia Antigua. Versión para niños y adolescentes.
Lewis, C. S.	El león, la bruja y el armario.
Twain, M	El príncipe y el mendigo.
	Las aventuras de Tom Sawyer.
Roa Bastos, A.	Cuentos para niños.

Autor	*Título del libro*
Josefina, P.	Cuentos para niños.
Vargas Llosa, M.	Fonchito y la luna.
Gorki, M.	Corazón ardiente de Danko
Dumas, A.	Los tres mosqueteros
	El Conde de Monte Cristo.
Verne, J.	La vuela al mundo en ochenta días
	Veinte mil leguas de viaje submarino
	Los hijos de Capitán Grant.
	Un capitán de quince años.
	Viaje al centro de la Tierra.
Conan Doyle, A.	Cuentos de Sherlock Holmes.
Rodari, G.	La gata que caminaba por sí sola
	El Cebollín
Dickens, Ch.	Oliver Twist
	Historia de dos ciudades
Wells, H. G.	La guerra de los mundos
Carroll, L.	Alicia en el país de las maravillas
	Alicia a través del espejo
Kipling, R.	El libro de la selva
Frank, A.	Diario
Varios	Selección de fábulas clásicas

Consideraciones finales

Finalmente, queremos compartir algunas consideraciones pedagógicas y psicológicas que pueden ser de utilidad para docentes y padres de los niños.

La habilidad para la producción escrita se relaciona siempre con una excelente comprensión lectora; no existen como dos procesos separados. Ambos surgen como resultado de una amplia experiencia y actividad dirigida precisamente a una mejora de la lectura y la escritura. La lectura y la escritura no surgen como resultado del crecimiento espontáneo del niño, sino como resultado de un trabajo planeado y realizado. Al mismo tiempo, este trabajo puede y debe ser agradable para ambos participantes: el adulto (padres y docentes) y el niño.

En todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el posgrado, los docentes siempre deben optar por la inclusión de los estudiantes al proceso de lectura y mostrar una actitud positiva, emotiva y respetuosa hacia el proceso de la lectura, y promoverla en sus alumnos. Los docentes deben preparar y realizar sesiones específicas dedicadas al proceso de la comprensión lectora y la producción escrita.

Si los actuales programas oficiales en las escuelas públicas y privadas no toman en cuenta el tiempo y el esfuerzo necesarios para garantizar una adecuada comprensión y producción escrita, no significa que los propios docentes no puedan tomar la iniciativa y hacerlo. Las acciones positivas, emotivas y dirigidas del docente, provocarán necesariamente efectos positivos sobre los alumnos. De esta forma, los alumnos, bajo la guía y la dirección del maestro, serán introducidos a los conocimientos culturales generales acerca del idioma y la producción literaria.

Queremos compartir algunas ideas que se pueden convertir en reglas y normas pedagógicas y psicológicas para cada maestro. Las *normas pedagógicas* se relacionan con el proceso de la enseñanza y la didáctica, mientras que las *normas psicológicas* consideran al mismo tiempo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Normas pedagógicas:

- Leer siempre la obra completa en su versión original.
- Terminar siempre la lectura que se ha iniciado.
- Complementar la lectura con el análisis de su contenido, estructura y medios literarios, de acuerdo con el nivel de preparación de los alumnos, tal y como se sugiere en el presente libro.
- Realizar la lectura en sesiones grupales en la escuela, así como encargar tareas de lectura para la casa.
- Preparar la lista de lecturas optativas para el periodo de vacaciones, y realizar comentarios y discusiones sobre estas lecturas en la clase.

Normas psicológicas:

- Considerar los intereses y las opiniones de los niños.
- Promover la libre expresión, invitando a los niños a realizar preguntas y responderlas entre todos.
- Acompañar a los alumnos en todo el proceso, utilizando las tarjetas de orientación sugeridas en este libro.
- Elaborar tareas interesantes y creativas.
- Fomentar que los niños se ayuden entre ellos en la sesiones.
- Destinar el tiempo suficiente para la lectura y explicar esto a los padres de los niños.
- Preferir las formas de trabajo grupal y en parejas y utilizar pocas tareas individuales en la escuela.

Las orientaciones generales propuestas para el trabajo del maestro se basan en varias consideraciones teóricas, las cuales se deducen de la teoría de la

actividad de la enseñanza propuesta por P. Ya. Galperin y elaboradas por N. F. Talizina y su escuela psicológica y pedagógica en la Universidad Estatal de Moscú, en las cátedras de la psicología pedagógica y del desarrollo del niño por edades. Algunas de estas consideraciones son las siguientes.

En primer lugar, es necesario considerar la materia escolar como un sistema y no como una serie de conocimientos y habilidades aisladas. Lo importante es recordar que la forma sistémica de la enseñanza siempre está abierta para realizar diversos movimientos en todas las orientaciones dentro de este sistema. Normalmente este trabajo lo pueden realizar especialistas en la materia o ciencia dada.

En segundo lugar, es necesario decidir con qué tipo de conceptos teóricos generales se puede iniciar la construcción del conocimiento dentro de este sistema. Es necesario planear las porciones y los tipos de conocimiento, siempre en la dirección de lo general a lo particular. En este trabajo deben participar, tanto los especialistas en las materias, como los psicólogos y pedagogos.

En tercer lugar, hay que encontrar la mejor forma para orientar a los alumnos en dichos conceptos, es decir, organizar la presentación de la base orientadora de la acción. Éste es uno de los conceptos básicos de la teoría de la actividad, que representa la continuación lógica de la línea histórico-cultural en la psicología.

En cuarto lugar, es necesario proponer actividades adecuadas para el trabajo con los conceptos introducidos a partir de la orientación. Los alumnos deben saber hacer algo con los conceptos aprendidos y aplicar los conocimientos en su vida cotidiana de manera teórica. Solo así se podrá hablar de la existencia de una fuerte relación entre la teoría y la práctica en la escuela, y sólo así los conocimientos teóricos podrán tener sentido para la vida práctica de los alumnos. En este trabajo deben participar psicólogos, pedagogos y los mismos alumnos, ya que estas actividades dependen de la creatividad y productividad de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que es imposible cumplir con todos estos pasos de inmediato, pero siempre es posible avanzar progresivamente, lo cual ayuda a obtener el mejor nivel de conocimientos en la escuela. Consideramos que el presente libro puede ser uno de los pasos en este largo camino.

Esperamos que las recomendaciones expuestas sean de utilidad para los maestros de la escuela primaria y secundaria y permitan mejorar el trabajo de los especialistas en educación básica en México. Solamente del trabajo y de la orientación y preparación de los maestros depende el éxito escolar verdadero de los alumnos, el cual puede tanto confundirlos, creando el temor y la desconfianza hacia las materias relacionadas con los conocimientos lingüísticos, como apoyar su desarrollo general y convertirse en la base para estudios futuros en todos los niveles, es decir, convertirse en conocimientos interiorizados de acuerdo con L. S. Vigotsky.

Referencias

Akhutina, T.V. (2014). *Análisis neurolingüístico del léxico, la semántica y la pragmática*. Moscú, Lenguas de la cultura eslava.

Akhutina, T.V. y Pilayeva (2012). *Overcoming learning disabilities. A Vigotskian-Lurian neuropsychological approach*. Boston, Cambridge University Press.

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2014). México, Fondo de Cultura Económica.

Asmolov, A.G. (2001). *Psicología de la personalidad. Principios del análisis psicológico general*. Moscú, Sentido.

Agustín de Hipona (2016). *Confesiones de San Agustín*. México, Grupo Editorial Éxodo.

Bajtin, M. M. (2000 a). *Yo también soy*. México, D.F. Taurus.

Bajtin, M. M. (2000 b). *El autor y su héroe. Hacia las bases filosóficas de las ciencias humanitarias*. Moscú, Academia.

Bajtin, M. M. (1997). *Obras escogidas. T. 5. Obras de 1940 — inicios de 1960*. Moscú, Diccionarios rusos.

Bajtin, M. M., Voloshilov, P.N. y Kanayev, I.I. (2004). *Bajtin enmascarado*. Moscú, Laberinto.

Blanco, C. (2014). *Historia de la neurociencia*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Bonilla, R. y Solovieva, Yu. (2016). Evidencia de la formación de la función simbólica a través de la actividad de juego de roles sociales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología,* 16, 1: 29-40.

Castellón, L., Gonzáles-Pumariega, S. y Cuetos, A. (2019). Enseñar la fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. *OCNOS,* 18, 2: 75-84.

Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York, Harper & Row.

Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen, y uso*. Madrid, Alianza.

Cuetos, F. (2015). *Psicología del lenguaje*. Buenos Aires, Ed. Médica Panamericana.

Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, Drakontos.

Dansilio, S. (2012). *Surgimiento de las ciencias cognitivas*. Montevideo, Universidad de la República.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú, Progreso.

Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona, Paidós.

Derrida, J. (2011). *Salvo el nombre*. Barcelona, Amorrortu Editores.

Descartes, R. (1971). *Obras de Renato Descartes*. La Habana, Ed. Ciencias Sociales.

Eco, U. (2005). *Tratado de semiótica general*. México, De Bolsillo.

Elizondo, A. (1995). La narrativa en la educación básica. *Investigación en la escuela*, 25, 44-47.

Elkonin, D. B.(1987). *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. En: V. V. Davidov y M. Shuaré (Eds.) *Antología de psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú, Progreso.: 104 – 124.

Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid, Pablo del Río.

Elkonin, D.B. (1995). *Desarrollo psicológico de las edades infantiles*. Moscú, Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Elkonin, B.D. (2012). Source and driving forces for development. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 11, 5: 1525-1533.

Escotto-Córdoba, A. (2005). La conciencia: percepción y duplicación abstracta de sí mismo. En: A. G. Miranda y H. Torres (Eds.) *Episteme y Psique*. México, UNAM.: 137-204.

Fuster, J.M. (2015). *Neurociencias*. México, Paidós.

Galperin, P.Ya. (1998). *La actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú, Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Galperin, P. Ya. (2000). *Cuatro conferencias sobre psicología*. Moscú, Escuela Superior.

Galperin, P. Ya. (2002). *Conferencias sobre psicología*. Moscú, Escuela superior.

García, M., Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2013). El desarrollo de las neoformaciones a través de juego y cuento en niños preescolares. *Cultura y Educación,* 25, 2: 183-198.

Gazzaniga, M.S. (2012). *¿Quién manda aquí? El libre albedrío y la ciencia del cerebro*. Madrid: Paidós.

Gillig, J. M. (1997). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México, Fondo de Cultura Económica.

Gómez, F. (1996). *El lenguaje literario: teoría y práctica*. Madrid, EDAF.

Gonzáles, C., y Solovieva, Yu. (2016). Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía,* 8, 2: 49-70.

Gonzáles, C., Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares. Perspectivas pedagógicas y educativas. *Revista Universitas Psicológica,* 10, 2: 423-440.

Goodglass, H. y Kaplan, E. (1973). *Evaluación de la afasia y de trastornos asociados*. Buenos Aires, Ed. Médica Panamericana.

Guippenreitor, Yu.B. (1996). *Introducción a la psicología general*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Gvozdiov, N.A. (1948). *La asimilación del aspecto sonoro del idioma ruso por parte del niño*. Moscú, Educación.

Hudson, R.F., Lane, H.B. y Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what? why? how? *The Reading Teacher*, 58: 702-714.

Iliasov, I.I. y Liaudis, V.Ya. (1986). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana, Pueblo y educación.: 260-265.

Leontiev, A.A. (1997). *Psicología de la comunicación*. Moscú, Sentido.

Leontiev, A.A. (2001). *El idioma y la actividad verbal en la psicología general y pedagógica*. Moscú, Academia Rusa de educación.

Leontiev, A.N. (1975). *Actividad, conciencia, personalidad*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Leontiev, A.N. (1983). *Obras escogidas*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Leontiev, A.N. (2000). *Conferencias sobre psicología general*. Moscú, Sentido.

Liaudis, V. Ya. y Negure, I. P. (1994). *Bases psicológicas de la formación del lenguaje escrito en los escolares menores*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Lisina, M.I. (1986). *Problemas de la ontogenia de la comunicación*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Lisina, M.I. (2009). *La formación de la personalidad del niño en la comunicación*. Moscú, Piter.

López, A., Solovieva, Yu., Quintanar, L., García, M. (2017). Desarrollo de la función reguladora del lenguaje a través del trabajo con cuentos en niños preescolares. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11, 3: 209-225.

Lotman, Yu. M. (1997). *Conversaciones sobre la cultura rusa*. St. Petersburgo, Arte.

Lotman, Yu. M. (1999). *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture*. London & New York, I.B. Tauris Co. & Ltd.

Lotman, Yu.M. (2001). *Semio-esfera*. San Petersburgo, Arte.

Luria, A. R. (1973). *Introducción a la neuropsicología*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Luria, A. R. (1977). *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona, Fontanela.

Luria, A. R. (1978). *El cerebro en acción*. Barcelona, Fontanella.

Luria, A .R. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona, Toray-masson.

Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Visor.

Luria, A. R. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México, Fontamara.

Luria, A. R. (1998). Lenguaje y *conciencia*. Moscú, Fénix.

Luria, A. R. (2002). *Escritura y lenguaje. Estudios neurolingüísticos*. Moscú, Academia.

Obukhova, L. F. (1995). *Psicología infantil. Teorías, hechos, problemas*. Moscú, Trivola.

Prishvin, M. M. (1969). *No me olvides*. Moscú, Literatura Infantil.

Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Leningrado, ...

Propp, V. (2008). *El cuento ruso*. Moscú, Laberinto.

Propp, V. (2007). *Morfología del cuento mágico*. Moscú, Laberinto.

Propp, V. (2005). *Raíces históricas del cuento mágico*. Moscú, Laberinto.

Quintanar, L. (2002). Modelos Neuropsicológicos en Afasiología. *Revista Española de Neuropsicología* (*Número Monográfico), 4, 1: 1-95*.

Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (2016). *La funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México, Trillas.

Quintanar, L., Hernández, A.L., Bonilla, M.R., Sánchez, A.R. y Solovieva, Yu. (2001). La función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje,* 9, 2: 164-180.

Quintanar, L., Solovieva, Yu., Lázaro, E., Bonilla, R., Melía, L. y Eslava, J. (2016). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. México, Trillas.

Rodari, G. (2000a). *Ejercicios de fantasía*. Barcelona, Ediciones del Bronce.

Rodari, G. (2000b). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona, Ediciones del Bronce.

Salmina, N.G. y Filimonova, O.G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria de la edad preescolar y escolar*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Salmina, N.G. (1988). *Signo y símbolo en la educación*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Salmina, N.G. y Filimonova, O.G. (2010). *Problemas de aprendizaje de las matemáticas básicas y su corrección*. Puebla, Instituto Universitario de Estudios Avanzados.

Salmina, N.G. (2019). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En: Yu. Solovieva y L. Quintanar (Eds.) *Antología del desarrollo del niño en la edad preescolar*. México, Trillas.: 75- 86.

Slobin, D. y Greene, J. (2008). *Psicolingüística. Chomsky y la psicología*. Moscú, LIBROKOM.

Solovieva, Yu. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México, CEIDE.

Solovieva, Yu. (2015). *Estrategias introductorias del lenguaje escrito en el idioma inglés*. México, Plaza y Valdés.

Solovieva, Yu. (2016). *Enseñanza del lenguaje escrito*. México, Trillas.

Solovieva, Yu. y Garvis, S. (2018). Vygotsky's conception of preschool development: play with orientation and narration. In: N. Veraksa y Sheridan S. (Eds). *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research*. London, Taylor & Francis.: 8-14.

Solovieva, Yu. y Gonzáles, C. (2016). Indicadores de la adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina,* 64, 2.: 257-265.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2013). Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. *Cultura y Educación,* 25, 2: 167-182.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2013). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. México, Trillas.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México, Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2016a). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar*. México, Trillas.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2016b). *Actividad de juego en la edad preescolar*. México, Trillas.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2017a). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México, Trillas.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2017b). Organization of playing activity at preschool age. En: T. Bruce, P. Hakarainen y M. Bredikyte (Eds.) *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. London, Taylor & Francis.: 340-354.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2018). Teoría de Galperin: Orientación para psicología y neuropsicología. En: I. Beltrán Núñez y B. Leite Ramalho (Eds.) *Galperin y la teoría de la formación planeada por etapas de las acciones mentales y de los conceptos. Investigaciones y experiencias para una enseñanza innovadora*. Campiñas, Mercado de Letras.: 101-132.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2019 a). *La metodología formativa en la psicología histórico-cultural*. Madrid, EOS.

Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2019 b). Playing activity with orientation as a method for preschool development. *Psychological Educational Studies,* 11, 4: 49-66.

Solovieva, Yu., Tejeda, L., Lázaro, E. y Quintanar, L. (2015). Propuesta para el uso del juego de roles en la institución preescolar. *Revista Educaçao e Filosofia,* 29, 57.: 153-174.

Solovieva, Yu., López, A. y Quintanar, L. (2015). Formación de la función mediatizadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en preescolares. *Revista Educaçao em Questao,* 52, 38.: 11-35.

Solovieva, Yu., Torrado, O. y Quintanar, L. (2018). Orientation for Initial Introduction of Written Speech in primary School. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 24, 4: 1-18.

Solovieva, Yu., García, M.A., Quintanar, L. y Abundis, S. (2018). Valoración de la actividad objetal en una nuestra de niños mexicanos de 13 a 52 meses. *Revista de Psicología y Ciencias de Comportamiento,* 9, 2: 80-94.

Talizina, N.F. (1984). *Dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina, N.F. (2019). *Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México, Universidad Autónoma de Puebla.

Talizina, N., Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky. *Novedades educativas*, 22, 230: 4-9.

Talizina, N.F., Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2017). *Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad*. México, CEIDE.

Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Boston, Cambridge University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A usage-based theory of language acquisition*. Boston, Cambridge University Press.

Tomasello, M. (2013). *Orígenes de la comunicación humana*. Buenos Aires, Katz Editores.

Tomasello, M. (2016). *A Natural History of Human Morality*. Boston, Cambridge University Press.

Torrado, O., Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2018). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 10, 2: 11-19.

Tsvetkova, L.S. (2001). *Neuropsicología y afasia: Una nueva aproximación*. Moscú, Instituto Psicólogo-Social.

Tsvetkova, L.S. (2004). *Rehabilitación de las funciones psíquicas superiores*. Moscú, Proyecto Académico.

Tsvetkova, L.S. (1995). *Cerebro e intelecto*. Moscú, Ilustración.

Tsvetkova, L.S. (2016). *Bases teóricas, objetivos y principios de la enseñanza rehabilitatoria*. En: L. Quintanar y Yu. Solovieva (Comp.) *Rehabilitación Neuropsicológica. Historia, Teoría y Práctica*. México: Universidad Autónoma de Puebla: 167-176.

Ushakova, T. (2006). *Psicolingüística*. Moscú, PER SE.

Vigotsky, L. S. (1984). *Obras escogidas. Tomo VI*. Moscú, Pedagogía.

Vigotsky, L. S. (1982a). *Obras escogidas. Tomo 1*. Moscú, Educación.

Vigotsky, L. S. (1982b). *Obras escogidas. Tomo 2*. Moscú, Educación.

Vigotsky, L. S. (1984). *Obras escogidas. Tomo 4*. Moscú, Pedagogía.

Vigotsky, L. S. (1991). El problema de la enseñanza y del desarrollo intelectual en la edad escolar. En: L. S. Vigotsky. *Psicología pedagógica. Obras escogidas. Tomo 1*. Moscú, Pedagogía.: 374-390.

Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas, Tomo III*. Madrid, Visor.

Vigotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas, Tomo IV*. Madrid, Visor.

Vigotsky, L. S. (2015 b). *Psicología del arte*. México, Fotamara.

Vigotsky, L. S. (2015 a). *La imaginación y el arte en la infancia*. México, Ediciones Coyoacán.

Vigotsky, L. S. (2017). *Las anotaciones de L. S. Vigotsky*. Moscú, Kanon+.

Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y de la Educación Infantil*. Madrid, Visor-Mec.

Xomskaya, E.D. (1989). *Neuropsicología*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Zelenkova, T. V. (2013). El desarrollo de la imaginación creativa en los niños durante la enseñanza de la música. En: Yu. Solovieva y L. Quintanar (Eds.) *Antología del desarrollo del niño en la edad preescolar*. México, Trillas.: 235-255.

Zhdan, A.N. (2018). *Historia de la psicología. Desde la antigüedad hasta nuestros días*. Moscú, Guadeamus.

Anexo 1

Contenido sugerido para la materia del idioma español (gramática y sintaxis) para la escuela primaria y secundaria.

Primero de primaria.

Introducción al tema de clases de palabras.

Tema 1.
Tema 2.
Tema 3.
Tema 4.
Tema 5.
Tema 6.
Tema 7.
Tema 8.
Tema 9.
Tema 10.
Examen.

Segundo de primaria.

Parte principal del curso.

Tema 1. Sustantivo.
Tema 2. Adjetivo.
Tema 3. Pronombre.
Tema 4. Verbo.
Tema 5. Adverbio.
Tema 6. Artículo.
Tema 7. Elaboración de expresión verbal escrita.

Tercero de primaria.

Clases de palabras.

Tema 1. Sustantivo
Tema 2. Adjetivo.
Tema 3. Pronombre.
Tema 4. Verbo.
Tema 5. Adverbio.

Tema 6. Número.
Tema 7. Artículo.
Tema 8. Preposición.
Tema 9. Conjunción.
Tema 10. Elaboración de expresión verbal escrita.

Cuarto de primaria.

Clases de palabras y morfología.
Tema 1. Clases de palabras.
Tema 2. Gerundio.
Tema 3. Participio.
Tema 4. Verbo. Categoría gramatical de tiempo.
Tema 5. Voz del verbo.
Tema 6. Clasificación de verbos.
Tema 7. Preposición y sus tipos.
Tema 8. Conjunción y sus tipos.
Tema 9. Interjección.
Tema 10. Elaboración de expresión verbal escrita.

Quinto de primaria.

Clases de palabras.
Tema 1. Introducción.
Tema 2. Morfología.
Tema 3. Ortografía.
Oración.
Tema 4. Concepto de la oración.
Tema 5. Oración simple.
Tema 6. Oración compuesta.
Tema 7. Oración narrativa.
Tema 8. Oración interrogativa.
Tema 9. Oración exclamativa.
Tema 10. Partes gramaticales de la oración.
Tema 11. Sujeto.
Tema 12. Predicado.

Sexto de primaria.

Oración.

Tema 1. Introducción.
Tema 2. Morfología.
Tema 3. Ortografía.
Tema 4. Partes gramaticales de la oración.
Tema 5. Complemento directo.
Tema 6. Complemento indirecto.
Tema 7. Oración compuesta.
Tema 8. Oración compuesta coordinada.
Tema 9. Oración compuesta subordinada.
Tema 10. Elementos incidentales.
Tema 11. Oración incompleta.

Escuela secundaria

Primero de secundaria.

Oración.

Tema 1. Introducción.
Tema 2. Oración.
Tema 3. Tipos de oraciones.
Tema 4. Oración simple.
Tema 5. Oración compuesta.
Tema 6. Oración incompleta.
Tema 7. Sujeto.
Tema 8. Predicado.
Tema 9. Complemento.
Tema 10. Complemento directo.
Tema 11. Complemento indirecto.
Tema 12. Oración compuesta subordinada.
Tema 13. Signos de puntuación.
Tema 14. Elaboración de la expresión escrita.

Segundo de secundaria.

Oración.

Tema 1. Introducción.
Tema 2. Tipos de oraciones.
Tema 3. Signos de puntuación.

Texto.

Tema 4. Introducción.
Tema 5. Concepto de texto.
Tema 6. Tipos de textos.
Tema 7. Texto narrativo.
Tema 8. Texto descriptivo.
Tema 9. Texto artístico.
Tema 10. Texto científico.
Tema 11. Elaboración de textos: exposiciones.
Tema 12. Elaboración de textos: composiciones.

Tercero de secundaria.

Texto.

Tema 1. Introducción.
Tema 2. Tipos de textos.
Tema 3. Texto narrativo.
Tema 4. Texto descriptivo.
Tema 5. Texto artístico.
Tema 6. Texto artístico: prosa.
Tema 7. Texto artístico: poesía.
Tema 8. Texto científico.
Tema 9. Prensa.
Tema 10. Elaboración de textos: exposiciones.
Tema 11. Elaboración de textos: composiciones.

Anexo 2

Contenido sugerido para la materia de literatura
para la escuela primaria y secundaria.

Segundo de primaria.

Literatura.

Tema 1. Cuentos mexicanos.
Información sobre el género del cuento.
Información sobre el autor.
Información histórica.
Lectura de textos por parte del maestro.
Lectura de textos en voz alta
Análisis de textos: personajes, emociones, situaciones, acontecimientos.
Elaboración del plan para textos.
Exposición oral de textos.
Tema 2. Cuentos de autores extranjeros.
Tema 3. Sesiones de lectura en casa.

Tercero de primaria.

Literatura.

Tema 1. Fábula.
Tema 2. Poesía española.
Tema 3. Poesía extranjera.
Tema 4. Cuentos mexicanos.
Tema 5. Cuentos de autores extranjeros.

Cuarto de primaria.

Literatura.

Tema 1. Fábula.
Tema 2. Poesía española.
Tema 3. Poesía extranjera.
Tema 4. Cuentos mexicanos.

Quinto de primaria.

Literatura.

Tema 1. Fábula.

Tema 2. Poesía española.
Tema 3. Poesía extranjera.
Tema 4. Cuentos mexicanos.
Tema 5. Novela mexicana.

Sexto de primaria.

Literatura.

Tema 1. Fábula.
Tema 2. Poesía española.
Tema 3. Poesía extranjera.
Tema 4. Cuentos mexicanos.
Tema 5. Novela mexicana.
Tema 6. Novela de autores extranjeros.

Escuela secundaria.

Primero de secundaria.

Literatura.

Tema 1. Literatura española: siglo de oro.
Tema 2. Literatura británica: siglos XVII — XIX.
Tema 3. Literatura francesa siglos XVII — XIX.

Segundo de secundaria.

Literatura.

Tema 1. Literatura española: siglos XVIII - XIX.
Tema 2. Literatura británica: siglos XIX - XX.
Tema 3. Literatura francesa: siglos XIX - XX.
Tema 4. Literatura rusa: siglos XIX-XX.

Tercero de secundaria.

Literatura.

Tema 1. Literatura norteamericana: siglos XIX - XX.
Tema 2. Literatura latinoamericana contemporánea.
Tema 3. Literatura mexicana contemporánea.

Enseñanza y Desarrollo de la Comprensión y la Producción del Lenguaje de **Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas,** se terminó de diseñar y maquetar en octubre de 2020.

El libro que ahora el lector tiene en sus manos muestra y explica, con ejemplos concretos, qué y cómo hacer para promover la comprensión y la producción oral y escrita en la institución preescolar y cómo se debe diferenciar del trabajo correspondiente en la escuela primaria y secundaria. Con ello queremos establecer las bases para la introducción y la continuación de un trabajo psicológico y pedagógico coherente que considera los niveles de introducción, la estructura y el contenido de estos niveles. Nuestro libro incluye el trabajo inicial para la edad preescolar (previo a la lectura independiente del niño) y los métodos de enseñanza-aprendizaje para la escuela básica, como primaria y secundaria, sin descartar su utilidad para el nivel preparatoria.

9 786079 823689